

IV CONGRESO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE AUGM 2021

*Universidades comprometidas
con el futuro de América Latina*



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE



Universidad de
Playa Ancha



Universidad
de Valparaíso
CHILE

IV CONGRESO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE AUGM

Universidades comprometidas con el futuro de América Latina

Universidad de Chile / Universidad de Santiago de Chile / Universidad de Valparaíso / Universidad de Playa Ancha

ISBN 978-956-19-1212-0

Comité Editorial IV Congreso de Extensión Universitaria AUGM

Camila Ramos, Universidad de Santiago de Chile
Svenska Arensburg, Universidad de Chile
Juan Álvarez, Universidad de Playa Ancha
Patricia Reyes, Universidad de Valparaíso
Mariana González, Universidad de la República
Cecilia Iucci, Universidad del Litoral
Romina Colacci, Universidad Nacional de Mar del Plata
Irene Ascaini, Universidad Nacional de la Plata
Olgamir Ferreira, Universidade de Brasília
Fernando Hashimoto, UNICAMP
Rudiney Soares, Universidade Federal de Santa Maria
Sara Gonzales, Universidade Federal de Goiás
Leonardo Steil, Universidade Federal Do ABC

Equipo organizador del congreso

Ximena poo, Universidad de Chile
Karina Arias, Universidad de Santiago de Chile
Matías Flores, Universidad de Chile
Camila Ramos, Universidad de Santiago de Chile

Equipo compilación

Camila Ramos, Universidad de Santiago de Chile
Damaris Contreras, Universidad de Santiago de Chile
Diego Camilo, Universidad de Chile
Francisca Osorio, Universidad de Chile
Fiorella Lopresti, Universidad de Chile

Evaluadores IV Congreso de Extensión Universitaria AUGM

Patricia Reyes, Universidad de Valparaíso
Camila Ramos, Universidad de Santiago de Chile
Jessica Alfaro Leal, Universidad de Santiago de Chile
Ninoshka Piagneri, Universidad de Santiago de Chile
Pamela Figueroa, Universidad de Santiago de Chile
Andrea Silva, Universidad de Santiago de Chile
Paola González, Universidad de Santiago de Chile
Jorge Araos, Universidad de Santiago de Chile
Daisy Margarit, Universidad de Santiago de Chile
Juan Álvarez, Universidad de Playa Ancha
María Agudelo, Universidad de Playa Ancha
Eugenio Tassara, Universidad de Playa Ancha
Eva Soto, Universidad de Playa Ancha
Yanina Gutiérrez, Universidad de Playa Ancha
María Miranda, Universidad de Playa Ancha
Svenska Arensburg, Universidad de Chile
Hernán Aguilera, Universidad de Chile
Soledad Burgos, Universidad de Chile
Fabián Retamal, Universidad de Chile
Maximiliano Atria, Universidad de Chile
Ximena Póo, Universidad de Chile

María Hurtado, Universidad de Chile
Denisse Pastén, Universidad de Chile
Mariana González, Universidad de la República
Mariana Mendy, Universidad de la República
Cecilia Iucci, Universidad del Litoral
Marcos Angeloni, Universidad del Litoral
Flavia Tarragona, Universidad del Litoral
Graciela Bordón, Universidad del Litoral
Romina Colacci, Universidad Nacional de Mar del Plata
Esteban Zaballa, Universidad Nacional de Mar del Plata
Natalia Sordini, Universidad Nacional de Mar del Plata
Soledad Alves, Universidad Nacional de Mar del Plata
Mariana Berberian, Universidad Nacional de Mar del Plata
Eduardo Vallarino, Universidad Nacional de Mar del Plata
Romina Colacci, Universidad Nacional de Mar del Plata
Consuelo Huergo, Universidad Nacional de Mar del Plata
Paula Gambino, Universidad Nacional de Mar del Plata
Guillermo Bengoa, Universidad Nacional de Mar del Plata
María Belén Mena, Universidad Nacional de Mar del Plata
Ludmila Azcue, Universidad Nacional de Mar del Plata
María D'Angelo, Universidad Nacional de Mar del Plata
Julieta Filippi, Universidad Nacional de Mar del Plata
Irene Ascaini, Universidad Nacional de la Plata
MabelTejo, Universidad Nacional de la Plata
Natalia Frers, Universidad Nacional de la Plata
Patricia Viale, Universidad Nacional de la Plata
Candela Díaz, Universidad Nacional de la Plata
Guillermina Ferraris, Universidad Nacional de la Plata
Jerónimo Pinedo, Universidad Nacional de la Plata
Jimena Blanco, Universidad Nacional de la Plata
Sara Gonzales, Universidade Federal de Goiás
Lucielena Mendonça, Universidade Federal de Goiás
Antón Corbacho, Universidade Federal de Goiás
Leonardo Steil, Universidade Federal Do ABC
Olgamir Ferreira, Universidade de Brasília
Fernando Hashimoto, UNICAMP
Rudiney Soares Pereira, Universidade Federal de Santa Maria
Bruna Loureiro Denkin, Universidade Federal de Santa Maria
Alice Moro Neocatto, Universidade Federal de Santa Maria
Elisandra Della-Flora Weinitschke, Universidade Federal de Santa Maria
Victor De Carli Lopes, Universidade Federal de Santa Maria
Ana Paula Perlin, Universidade Federal de Santa Maria
Jaciele Carine Sell, Universidade Federal de Santa Maria

Corrección de estilo

Lara Hubner
Nayive Ananías

Diseño

Alicia San Martín

IV CONGRESO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE AUGM 2021

*Universidades comprometidas
con el futuro de América Latina*



Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE

Universidad de
Playa Ancha



Universidad
de Valparaíso
CHILE

Índice

Prólogo	17
Introducción	19
Eje 1. Institucionalización de la Extensión Universitaria.	22
1.1 Definiciones para el proceso de institucionalización de la extensión universitaria.	23
Compromiso Social Estudiantil en la UNC: Institucionalización de las prácticas socioeducativas. Jésica Malik.	24
Curricularizar, sí, ¿pero cómo? Evaluación y propuestas a partir de una experiencia en curso. Liliana Pereyra, Flavia Romero.	51
El sentido político de la extensión universitaria y la integralidad en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay. Cecilia Etchebehere, Florencia Ferrigno, Eugenia Rubio, Laura Zapata.	63
Extensão universitária: um estudo do nepe enquanto campo de estágio em serviço social na ufvm. Simone Barros, Mônica Ferri, Ana Paula Leite, Jhony Zigatto.	83
Hacia la integración de la extensión y la investigación. Marcos Angeloni, Graciela Bordón, Julieta Theiler.	103
La Integralidad universitaria como horizonte de sentido: el caso de la Unidad Regional de Extensión del CENUR Litoral Norte-Uruguay. Selene Morales, Valeria Ruella, Johanna Arias, Georgina Thevenet, Fernanda Américo.	116
La internacionalización de la Extensión en la Universidad Nacional del Litoral: trayectoria y desafíos. María Flavia Tarragona.	136
La universidad y su vinculación con el medio social: políticas de extensión en la Universidad Nacional del Sur (1986-2019). Pilar Fernández.	150
1.2 Extensión a través de la docencia	163
Aprendizaje vinculado con el medio como promotor de la responsabilidad social y su efecto con actores de la comunidad. Camila Fara, Rocío Fontana.	164

Curricularización de la extensión: cinco años en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Gimena Dezar.	178
La vinculación de la universidad con las instituciones del medio. Una experiencia curricular para la construcción del rol de asesoría pedagógica. Silvina Curetti, Laura Lepez.	187
Na contramão da extensão: projeto Contraponto pautando a educação política crítica na escola. Eduardo Marquezin, Bruno Tumelero, Augusto Bittencourt, Jenifer Dias, Rodrigo da Cunha.	200
Plan Académico Modular de Desarrollo y Práctica Profesional Situada. Una propuesta innovadora de formación y extensión desde la integralidad. Daniela Blasco, Edelstein Mariela.	216
Avances en la institucionalización de la Extensión en la Facultad de Cs. Bioquímicas y Farmacéuticas de la UNR, período 2015-2019. Adriana Caille, Claudia Drogo, María Soledad Maggiori, Lorena Micucci, Mercedes Salamano.	230
Curricularização da extensão no curso de administração da uepg: Conquistas e desafios. Eliane Rauski, Marilisa Oliveira, Alfredo Antunes.	247
Dialogando en la integralidad de funciones: la experiencia de la cátedra ECAN en la UNER. Claudia Lomagno, Laura Lonardi, Diego Zanetti.	264
Diálogos sobre a Extensão na Faculdade de Odontologia da UFMG: Construção de uma prática coletiva e colaborativa. Érika Talita, Bárbara de Andrade, Isabel da Silva, Walison Vasconcellos; Maria Barreiros.	273
Ensaio da práxis do ensino de design social: uma abordagem interinstitucional. Glaucinei Corrêa, Maria Flávia Vanucci, Sâmela Pessôa.	296
Espacios de Formación Integral: aportes de un dispositivo para pensar los procesos de institucionalización de la extensión. Judith Varela, Ximena Pintado.	316
Evaluación del proceso de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la Universidad Nacional del Litoral. Mariana Boffelli, Milagros Rafaghelli, Sandra Sordo, Evelyn Stepanic.	332
Institucionalización de las prácticas en territorio. Extensión y prácticas sociocomunitarias, desafíos para su curricularización. Julieta Villa, Claudio Di Sario.	348
La interdisciplina como herramienta del aprendizaje integral. Ayelén Gandolfo, Adriana Cauci, Fernanda Risso, Sofía Méndez, Daniela Sapriza.	364

Participación estudiantil secundaria y universitaria: Articulación de una intervención psicosocial. Denise Oyarzún, María Isabel Zavala, Rodrigo Azócar.	377
Participación, creatividad y ciudadanía: el aporte de las organizaciones sociales a la universidad. Maribel Mora, Daniela Núñez.	391
Vinculación con el Medio en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Santiago de Chile. Jessica Alfaro, María Paz Lema, Patricio Canales, Eli Tiraferri.	404
Vinculación con el medio: cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile. Matías Flores, Ximena Póo.	424
<hr/>	
1.3 Extensión a través de la vinculación social.	436
A Curricularização como escopo para a articulação Ensino-Pesquisa- Extensão na Unila. Maria Eta Vieira, Bianca Petermann.	437
A extensão como oportunidade de aproximação e de ação política: Reflexões em torno de duas experiências no Brasil. Junia Ferrari, Marcela Brandão.	450
A importância da extensão universitária no contexto da educação básica. Daíse dos Santos, Pétrin Hoppe, Patrícia Tuchtenhagen, Angela dos Santos, Ivanor Müller.	469
Acompañando los proyectos de extensión en el territorio. Compartiendo trayectorias de la UNL . Silvia Leguizamón, Verónica Heinrich, María Luz Sánchez, Federico Grignafini, Liliana Voisard.	481
Aula Itinerante: Educación para el autocuidado en odontología basado en un método de aprendizaje dialógico con personas mayores. Nataly Cajas, Marcela Farías, Carla Agurto.	496
El Observatorio de Cooperación Ciudad – Universidad como herramienta de difusión y fortalecimiento de la vinculación entre universidades y gobiernos locales. Sara Lauría, Claudia Herzfeld, Álvaro Maglia, Airaudo Raquel.	507
El Voluntariado de Asistencia Nutricional del CBC y sus aportes formativos en el perfil profesional de los nutricionistas. Camilo Santiago Vedia, Alicia Rimoldi.	522
Emocionalidad y estrés en niños y niñas de una zona vulnerable: propuestas de intervención. Camila Chávez, Julieta Sindoni, Manuela Almeida, Verónica Salinas.	541
Espacios de Formación Integral: ¿prácticas instituidas o instituyentes?. Una mirada desde la experiencia estudiantil. Camila Enciso, Camila Marquisio.	557
Gauss Pré-Vestibular: Caracterização de um Cursinho Popular em Florianópolis. Gustavo Feller, Pedro Correa, Tiago Cucco, Lima Yuri.	573

Institucionalización de la extensión universitaria desde la curricularización de prácticas comunitarias. Lía Norverto.	591
La extensión en los niveles grado y postgrado: prácticas extensionistas en escuelas rurales de la provincia de San Luis. Celene García-Carvajal, Mario Díaz, Javier Young, Daniela Curvale, María Barroso.	602
Recuperando el derecho a la salud de personas en situación de calle del Gran Mendoza. Adriana Defacci, Guillermo Funes, Natalia Vidal.	613
Vinculación Interdisciplinaria Informática-Enfermería: Integración de actividades de extensión, docencia e investigación. María Guasch, María Piergallini, Cristina Ardevini, Marina Rodríguez.	632
Eje 2. Producción artística y cultural.	645
2.1 Arte, cuerpo y sociedad.	646
Influencia del ejercicio físico de alta intensidad en habilidades cognitivas de los escolares. Catherine Espinoza, Nelson Hernández, Mauricio Valenzuela.	647
El cuerpo, el aula, la libertad. Zoila Schrojel, Valeria Yañez.	667
Recuperando la producción artística que caracterizaba a la Ciudad Cultra de Charcas. Omar Medina.	684
Re-pensando las prácticas artísticas como transformación social y cultural. Proyecto de Extensión Universitaria Construyendo Lazos Sociales (UNLP). Zaira Allaltuni, Daniela Anzoátegui, Matías Galante, Jacqueline Maquieira, Lucía Brunand.	697
2.2 Descolonización de la Universidad, interdisciplinariedad y transversalidad.	713
Cuenta la Marea, el arte como herramienta de diálogo entre saberes y expresión identitaria en procesos de conflictos socioambientales. María Noceti, Daniela Truchet, Diana Villagran, Rocío Truchet, Sebastian Cuellar.	714
EXPERIMENTÁ, CREÁ, EMPRENDÉ: La extensión en el territorio, una herramienta de integración socio cultural. Heinrich Verónica, Farias María Cecilia, Ruhl Jonathan, Craichic Vanesa, Morelli Ivana.	729
Reflexiones sobre la experiencia de la Feria U.nimé en El Bolsón, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. Ailén Spera, Sebastián Hourçouripé.	742

Reflexiones Visuales: Una experiencia de vinculación Interuniversitaria a través de las Prácticas Artísticas Colaborativas y los Nuevos Medios en arte contemporáneo. **757**

Daniela Ricciardi.

Semilleros creativos, hacia una industria cultural activa en una universidad comprometida. **771**

María Konradis, Cintia Sandi.

2.3 Patrimonio. **792**

Arquitectura y escolaridad. Metodología experimental participativa, didáctica y multipropósito en vinculación con la niñez y la concientización inicial del patrimonio. **793**

Gervasio Meinardy, Carolina Ceaglio, Leonardo Fanelli, Leticia Santarelli, Milagros Reinante.

Hablemos de lo nuestro: Descubriendo nuestro Patrimonio personal. **816**

Luciano Riveros, Lilian López, Vivian Cordero, Andrea Vívar, Alejandra Baradit.

2.4 Políticas de desarrollo artístico y cultural. **836**

Ciudad Creativa. Ciencias sociales para ciudadanos del Siglo XXI. **837**

Patricia Suárez, Héctor De Schant, Norma Beccerica, Juan Eyrea, Ignacio De Schant.

Gestar educación artística no formal con enfoque de Derechos: la experiencia autónoma del programa Activa tu Presente Con Memoria. **860**

Alejandra Villarroel.

Las artes visuales en centros educativos: Deconstruyendo la demanda. **870**

Juliana Dansilio, Pamela Montenegro, Mariano Salazar, Sylvia Vilarrubí, Santiago Balsas.

Raíces Ocultadas: reflexões sobre uma oficina no museu Espaço do Conhecimento UFMG. **884**

Adriel Marques, Francisco Santana, Tamires Batista.

Eje 3. **899**
Desarrollo sustentable; Estado y sociedad.

3.1 Desarrollo rural; ambiente y educación ambiental. **900**

Contribución a la Autogestión sustentable de los residuos sólidos en la comunidad rural de Moirones. **901**

Rodrigo Childe, Adriana Silveira, Alejandro Gau, Roberto Iglesias, María Lavaggi.

Custodia del territorio: senderos de interpretación ambiental para dejar de mirar sin ver. **916**

Mariana Addino, Cielo Bazterrica, Silvia De Marco, Analia Di Bona, Vanesa Paccotti.

Diálogo y reflexión en procesos de enseñanza-aprendizaje en cursos de Agricultura Campesina y Desarrollo Rural. **930**

Iván Cano, Francisco Lagos, Felipe Bravo, Claus Köbrich, Mario Maino.

El centro de estudiantes como espacio promotor de la inclusión laboral y ciudadana. Alba Rut, Marcos Angeloni, Julio Lozeco.	945
El despertar de las vocaciones tempranas a través de la sensibilización ambiental en la escuela. Mariana Addino, Cielo Bazterrica, Analia Di Bona, Andrea Gavio, Vanessa Paccotti.	960
Innovación en el vínculo con el territorio. El diálogo como estrategia para un desarrollo sustentable. Raquel Airaudo, Sara Lauria, Nadir Saade, Federico Schlie.	972
La Educación Ambiental dentro y fuera de un barrio periurbano de la ciudad de Mar del Plata (Argentina). Adela Castro, David Carrozzo, Mariana Fernández, María Bo, Mariana Camino.	995
LEISHMANIOSIS VISCERAL: Una estrategia para abordar la problemática a nivel comunitario. Hernán Castillo, Telma González, Florencia García, Florencia Gentini, Valentina Kryzanowski, Agustín Saavedra.	1013
Vínculo entre la comunidad universitaria, escolar y agroproductiva para el reciclado y manejo sustentable de recursos naturales. Daniel Ferro, Victor Merani, Guillermo Millán, Nicolás Polich, Florencia Bongiorno.	1025
<hr/>	
3.2 Economía social, solidaria y cooperativismo.	1037
Desafíos y oportunidades de la universidad frente al fortalecimiento a pequeñas unidades productivas, en clave de economía social y solidaria. Emilia Rohr.	1038
Hacia una certificación participativa como tecnología para la inclusión social. Julieta Cairolí, Lucía Krivoy, Franco Ferrara, Soledad Maggiori, Joaquín Mercurio.	1049
Tendiendo redes entre organizaciones autogestionadas vinculadas a usuarios de salud mental. Lucía Correa, Luciana del Pino, Fernanda Rodríguez, Katerin Viera.	1065
<hr/>	
3.3 Política de desarrollo en el ámbito de la ciencia y tecnología.	1087
Aportes del Espacio de Formación Integral “Extensión rural” en el proceso de sensibilización ambiental en la Sociedad Fomento Rural de Pan de Azúcar. Fernanda Risso, Adriana Cauci, Ayelén Gandolfo, Sofía Méndez, Daniela Sapriza.	1103
Cartografía social como herramienta para la construcción colectiva del conocimiento. Experiencia de mapeo colectivo en la ciudad de villa elisa, entre ríos, argentina. Ana Laura Gervasoni, Francisco Savoy.	1103

Experiencia de jóvenes madres en modelo de producción autosuficiente de hortalizas en el asentamiento 8 de diciembre. Clyde Salinas, Ernesto Escobar.	1114
<hr/>	
3.4 Políticas y proyectos de sostenibilidad; Vínculo con el Estado y políticas públicas; Aporte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas.	1121
A Implementação da Agenda 2030 na UnB: Mapeamento de Ações Desenvolvimento sustentável, Estado e sociedade. Daniela Mourão, Luana Oliveira, Yara Marangoni.	1122
Experiencia de Valoración de los Artesanos en Paja de Trigo del Valle del Itata. Paola Silva, Alberto Arce, Paola de la Sotta.	1152
La extensión universitaria como herramienta de abordaje del desarrollo sostenible vinculada con las actividades agropecuarias. Fernanda Vazquez, Alejandra Volpedo, Alejo Pérez.	1164
Las universidades frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los Objetivos del Buen Vivir. Ester Schiavo, Alejandro Gelfuso, Juan Carlos Travela.	1184
Patrimonio industrial minero desde y hacia la comunidad: trabajo multidisciplinario en curso en San José de Maipo, Chile. Alejandro Sánchez Valenzuela, Catalina Moya Catalán, Tania Bunster Saldaña.	1202
Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo: un aporte a la construcción de redes de colaboración para el desarrollo territorial. Raquel Airaud, Sara Lauria, Nadir Saade, Federico Schlie.	1217
Vinculación para el desarrollo rural: rescatando la viticultura campesina en la Región de O'Higgins. Sofía Boza, Orlando Macari, Tomás Muñoz, Jenny Parraguez, Ignacio Morales.	1235
<hr/>	
3.5 Proyectos comunitarios en el territorio; Trabajo y Nuevas formas de economía; Vínculo con sector productivo y servicios.	1247
Acercamiento de la juventud rural a nuevas Geotecnologías y a la educación superior: visor GeoINTA. Daniel Ferro, Sebastián Basteiro, Guillermo Millán, Luciano Larrieu, Florencia Bongiorno.	1248
Construcción social del paisaje desde un proyecto de extensión. Mirta Gómez, Zunilda Furlan, Patricia Pagnone, Marina Olguin, Blanca Hintermeyer.	1261
Contribución desde la extensión universitaria a la erradicación de la violencia basada en género. Ana Bereciartú, Joanna Pennino, Judith Varela, María Suárez, Fernando Rodríguez.	1269
Desarrollo de un diálogo de saberes en suelos agroecológicos. Benjamín Pisaroni, Martín Trumper, Joaquín Mercurio, Iñaki Cicao, María Soledad Maggiori.	1280

Espacios amigables para lactancia materna. María Lujan Correa, María Luciana Adorno, María Cecilia Camargo, María Elena Funez, Paula Ferrari.	1292
Experiencias de extensión universitaria en espacios agroecológicos urbanos y periurbanos de rosario, argentina. Jorgue Vazquez, Laura Bracalenti, Patricia Mosconi.	1299
Exploración participativa de biopreparados. Joaquín Mercurio, María Soledad Maggiori, Adriana Caille, Vanesa Frea, Iñaqui Cicao.	1315
Interacción-extensión universitaria un trabajo de servicio, experiencias en proyectos sociales comunitarios. Arnulfo Borges Huanca.	1330
Relación Universidad- Estado Municipal- Productores agrícolas en Laguna de Los Padres, Mar del Plata, Argentina. Flavia Donna, Héctor Massone, Asunción Romanelli, Orlando Quiroz, Daniel Martinez.	1354
Salud ocupacional en áreas rurales de América Latina. Experiencia de la alfarería en Pomaire. Marcelo Vásquez León, Eliana Espinoza Alarcón, Eduardo Castañeda, Magdalena Vaca, Francisco Herrera.	1363
Universidad y desarrollo rural: diálogo de saberes y prácticas integrales Lic. en Educación Física. Matías Belbey, María Ingold.	1377
Eje 4. Formación de ciudadanía, derechos humanos e inclusión.	1389
4.1 Derechos Humanos; Contextos de encierro y criminalización; Hábitat social y derecho a la ciudad.	1390
Educación en cárceles: desafíos de la extensión universitaria en un contexto complejo. El Programa PEUCE (UNCuyo). Silvina Berro, Gastón Mellado, Verónica Escobar, Melisa Moyano, Noelia Salomón.	1391
Educación en DDHH como articulador de la vinculación con el medio: el Colectivo por los DDHH USACH. Paula Bravo Arredondo, Francisca Dávalos Bachelet, Sofía Schuster Ubilla.	1404
¿Eran Orientales? Reflexiones del trabajo sobre terrorismo de Estado y memorias colectivas desde y para la tercera generación. Isabel Cedrés, Diego Puntigliano, Mariana Papadopulos, Chiara Miranda, Martín Varela.	1419
Estéticas corroídas. Una comprensión visual de las ruinas de los derechos humanos en el Chile actual. Análisis de tres casos de sitios de memoria. Ana Villagrán Aguayo.	1432
Extensión universitaria en contextos de encierro. Una experiencia de formación y promoción de derechos con padres jóvenes privados de libertad. Lilian Montes, Elio Ponciano.	1457

Formación ciudadana intracarcelaria: reflexiones en torno a las concepciones de ciudadanía dentro del Centros de Detención Preventiva (CDP) de Puente Alto. Rodrigo Villegas, Olga Espinoza.	1471
Fortaleciendo lazos sociales a partir de la gestión barrial y la comunicación popular. Marcos Angeloni , Julieta Theiler , Alba Rodríguez.	1482
La importancia de la transición Colegio - Universidad en establecimientos con alto índice de vulnerabilidad: Experiencia de la colaboración EdV - PACE en la Universidad de Chile. Lisette Astorga, Martin Schaub, Andrea Peña, Lídice Varas, Fabian Retamal, Francisca Araya.	1496
Música e contexto: uma experiência de mediação participativa na exposição Canção Amiga – Clube da Esquina. Amanda Ribeiro, Gustavo Leonardi, Natalia Zeferino, Tamires Batista.	1511
Percepción corporal como herramienta pedagógica para la inclusión. Laura Barboza, Laura do Santos, Matius Latour, Milca Sosa.	1530
<hr/>	
4.2 Educación; Universidad y Movimientos sociales.	1542
A ludicidade na extensão universitária: estratégia de alcance do público infantil. Daíse Vargas, Patrícia Tuchtenhagem, Pétrin Tuchtenhagem, Angela Dullius, Angela Ansj.	1543
Acercando al aula observaciones astronómicas que revolucionaron la comprensión del Universo. Pablo Pesco, Martina Gamba, María Bolino, Sofia Gomez, Matías Tejerina.	1555
Aprendizaje + Servicio: Experiencia en tres comunidades Práctica Integrada 2- Acción comunitaria, promoción de los aprendizajes. Mónica Palacios, Alejandra Lagos.	1569
Central de Tutoria no CCCNE: Espaço De Integração e Aprendizagem Colaborativa. Daíse dos Santos, Rozieli Bovolini, Roberta Hübner, Tamiê Duarte, Aldiara Pavão.	1583
Clasificación de residuos electrónicos mediante “Resuelvo Explorando”. Alejandra Lliteras, Viviana Ambrosi, Patricia Bazán, Federico Mozzon, Pedro Dal Bianco, Edgar Vega.	1600
Colectivo Otras Maneras de Mirar, cine y creación audiovisual desde la ceguera y la baja visión. Patricio Bustamante, Joaquín Varas.	1617
Construcción de saberes en comunidad. Hablemos sobre cannabis. Agustín Pabón Maciel, Abril Moine, Valentina Bonino, María Soledad Maggiori.	1627
Conversatorios de física experimental en la enseñanza media. Esther Medina, Martina Gamba, Juan F. Martiarena, Eugenio Devece, Matías Tejerina.	1640

Curso de español para la comunidad haitiana residente en la ciudad de Graneros. Claudia Marambio.	1654
Dejando Huellas - Jugando Aprendo Finanzas. Lida Quiñonez.	1671
Escuela de Dirigentes Sociales. Juan Pablo Itoiz.	1677
Feira de ciências: uma ação extensionista de educação científica na Região da Campanha do Rio Grande do Sul. Aline Lopes Balladares, Daniela Tolfo, Cristiane Gómes, Mara Goi, Jaqueline Vargas.	1692
Fio da Meada: costurando criação e sustentabilidade nas medidas socioeducativas. Jéssica Aguirre, Laura Becker, Liana Lacerda, Natalia Chaves.	1707
Formação de Professores de Ciências Naturais para a Abordagem de Situações-Problema e Investigação Científica na Educação Básica. Flávia Santos.	1721
Grupo de trabalho CHEGA: experiências do contexto universitário. Daíse Vargas, Rozieli Silveira, Roberta Hübner, Tamiê Duarte, Ana Ziegler.	1739
Inclusión, discapacidad y Educación Superior. Descripción de los planes de apoyo a personas en situación de discapacidad por senadis en Santiago. Fernando Muñoz, Marcelo Enriquez, Nicolas Vargas, Matías Lopez, Luis Felipe Castelli, Matías Henríquez, César Osorio, Alan Martínez.	1754
Learning Hublab: extensión universitaria desde la innovación educativa. Luis Andrés Villalon.	1775
Lectura y juego como herramientas de inclusión social en educación inicial. Johanna Rivera, Karen Moreira, Carolina Casterá, Valentina Vercellino, Florencia Tresso.	1787
Prácticas Educativas Emancipatorias: Un Estudio de Caso. Loreto González Suazo.	1802
Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG – Brasil. Maria Ferreira, Daniela Brito, Francisca Pereira, Juliana Ferreira, Rosane Santos.	1814
Protagonismo infantil organizado: reflexiones y desafíos en torno a una experiencia de extensión universitaria. Romina Diaz, Carla Cantoro, Rayen Lanzavecchia.	1830
(Re) pensar las prácticas extensionistas desde la sistematización de las experiencias en perspectiva de los DDHH y la inclusión social. Maria Mazzarini, MArtín Lorat, Gabriela Roitstein, Paola Catino.	1845
Vinculación con el medio en el ámbito educativo universitario para promover la formación ciudadana en estudiantes del Colegio Anglo Maipú. Nicole Abricot, Carolina García, Daniela, Burgos, Sebastián González, Marina Donoso.	1862

VOOS: ação e revolução cultural na EJA-CP-UFGM. 1880
Renata Amaral de Matos, Guilherme Rincon.

4.3 Feminismos, género y disidencia. 1910

Coletivo de Diversidades do Curso de Ciências Biológicas: um olhar 1911
biológico para as diversidades no contexto político social.
Luiz Magalhães , Dávila Pacheco, João Henrique, Maria Alice Rocha,
Vinícius Morais.

Experiencia de colaboración universitaria en un proceso de reflexión 1925
comunitaria sobre la inclusión de género en la escuela.
Gabriela Martini, Marcela Bornand.

Identidad de Mujeres con “Dis”capacidad. 1946
Natalia Valenzuela.

Meninas na Computação: ensinando programação para alunas de 1957
escolas públicas de Sabará, Minas Gerais.
Bruno Gomes, Carlos Silva, Daniel Fernandes, Lillia Barsante.

Não, não gostamos de ter medo! Conversando sobre a violência contra 1978
as mulheres/meninas nas escolas.
Camila Lopes Cravo de Lacerda, Anajadir Ribeiro Morais, Sueli
Eugênia Nunes Pontes, Laralice Várzea Cordeiro, Carolina Lopes
Andrade.

Reflexionando en el aula casos de científicos/as contrahegemónicas/os 2000
y la responsabilidad ciudadana.
Florencia Yarza, Ignacio Mastromaure, Anabella Mocciaro, Matías
Tejerina, Martina Gamba.

Relaciones de poder: discursos y prácticas. Análisis del Sindicato Único 2012
Portuario y Ramas Afines (SUPRA).
Alba Angueira, Jéssica Barzabal , Cecilia Homaiztegy, Patricia
Ocampo.

4.4 Pueblos originarios; Racismos y Migraciones. 2028

A Extensão Universitária, o Quilombo e a Formação em Arquitetura e 2029
Urbanismo.
Samuel Steiner dos Santos; Éliton Renan Kutas, Gabriel Henrique
Rosa Querne, Laize Pereira Pickler, Maria Eduarda Martins.

Análisis del Aporte de la Vinculación con el Medio de las Universidades 2049
Estatales al Desarrollo de la Región de Valparaíso.
Marta Castañeda Meneses, Patricia Castañeda Meneses, Ruth
Arévalo Arévalo, Claudia Concha Erices.

ConstruIRAS e hidráulica comunitaria: otra manera de aprender y 2059
hacer ingeniería.
Enrique Angheben, Stefania Valinoti, Guadalupe Jaca Pozzi, Julia
Branne, Joaquín Bonoldi.

Diálogo de saberes para una didáctica situada y contextualizada: 2075
Wenumapu en una escuela chilena.
Ma. Soledad Saavedra, Leonor Huerta, Diego Carvacho, Pabla
Honores, Sebastian Maldonado.

Dinámicas interculturales en una experiencia de articulación entre docencia, investigación y extensión. Gracia Clérico, Mariana Bonelli, Patricia Ingui, Raquel de Martins Assis, Yuri Gaspar..	2090
El deporte como práctica de transformación social: La experiencia del Proyecto Escuela de Deporte en el Barrio de Malvín Norte. Ana Peri, David Perez, Mónica Ruga.	2107
Flores do Morro: inovação social por meio do design e da dança. Glaucinei Rodrigues Corrêa, Anamaria Fernandes Viana.	2119
La escuela primaria en el protagonismo ciudadano de espacios verdes públicos, aplicando geoinformación y geotecnología en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales. Mónica Leticia Tomás, Ma. Virginia Bernasconi, Mariana Fernández Honaine, Natalia Borrelli, Gonzalo Sottile.	2143
La Informática aplicada al trabajo por la identidad: el caso de comunidad Nam Qom de La Plata. Natalia Otero, Viviana Harari, Ivana Harari, Julia Gomez.	2162
Microbasurales espontáneos del periurbano de la ciudad de Mar del Plata: relevamiento, análisis y comparación. Rocio Fayo, Mariana Camino, Cecilia Finocchietti, Roberto Donna, María Juiana Bó.	2178
Mirando al interior para proyectar ciudadanía: reflexiones sobre la convivencia universitaria en la Universidad de Chile. Valentina Fajreldin, Marcela Alcota, Victoria Valenzuela.	2196
Una experiencia de trabajo escolar para la apertura de la sociedad a las migraciones. Agustina Branca, María del Pilar Josefina Callone, Yamila Leonor Gomez Villanueva y Axel Daniel Rogau.	2204
4.5 Salud.	2219
Assistência a saúde em agudo e alegrete: visão dos internos do curso de medicina da ufsm durante o internato regional. Matisa Andrea Maas, Gilmor Farenzena, Cássia Lutiane Schirmann, Daíse dos Santos Vargas, Sabrina Maciel Gomes.	2220
Capacitaciones de Buenas Practicas de Manufactura a Internos del Servicio Penitenciario Bonaerense de Junín. María Rita Casella ; Rosa Silvina Ríos, Paula Hubbner; María Eugenia Galazzi y Lidia Marina.	2233
Degeneración macular relacionada con la edad. Video-guía educativa: ¿Cómo prevenir y educarnos en la discapacidad visual? Joaquín Varas, Patricio Bustamante, Marlene Vogel, Magali González, Angela López.	2253
El enfoque sindémico para el fortalecimiento de los Derechos Humanos y la Inclusión Social en proyectos extensionistas en Salud. Renzo Molini.	2262

Os perigos do consumo de bebidas alcoólicas durante o desenvolvimento do Sistema Nervoso Central. Marina Veiga da Silva Amorim, Fabiani Fernanda Triches, Claudia Daniele Bianco, André Luiz Vieira, Patricia de Souza Brocardo.	2280
Promoción y educación para la salud en selvas de río de oro. San Martín. Chaco. Jorge Orlando Ponce, Carlos Báez Dacunda, Verónica Mabel Baiardi, Elías Franco Miranda, Leandro Fabián Mayer.	2296
Eje 5.	2305
Comunicación y redes.	2305
<hr/>	
5.1 El rol de los medios de comunicación universitaria.	2306
Proyecto Autobomba: la radio como espacio de articulación de demandas y aplicación de un nuevo concepto de extensión. Francisco Cantamutto, Diego Kenis.	2307
Redes y plataformas virtuales: Desafíos y complementos. Natalia Arriola Crovella, Luciana Celis; Mariano Aliaga, Gonzalo Sagarraga, Satoshi Higa, Luna Cardenas.	2322
<hr/>	
5.2 Extensión y comunicaciones.	2338
Cyberbullying: un nuevo desafío para el ámbito escolar. Lorena Baigorria, Mario Peralta, Carlos Salgado, Ana Garis, Eliana Gonzalez.	2239
Ead-Um Espaço de Aproximação com a comunidade através da Aprendizagem Virtual: a experiência da UEPG nos cursos formato MOOC. Eliane de Fátima Rauski; Fernanda Bassani, Alfredo Cesar Antunes, Hércules Alves de Oliveira Junior	2350
Estatisticamente falando: disseminação do conhecimento por meio de um informativo digital. Daíse Vargas, Cleber Bisognin.	2365
Estudio experiencial en la utilización de la radio por Enfermeros; como medio de comunicación en salud. (Sistematización de la experiencia del programa radial). Ma. Angélica Saldías, Bernardo Jil, Wladimir Torres, Cristina Oteiza, Patricia Grau.	2381
Histórias de Montalvânia: uma experiência de ação educativa em museu partindo da reflexão sobre o conceito de normalidade. Amanda Ribeiro Marzano.	2396
Promoviendo la salud a través de la radio universitaria Aranduka. Andrea Caballero, Víctor San Martín, María Zorrilla.	2415
<hr/>	
5.3 Innovación en comunicaciones.	2428
Aproximação entre academia e sociedade: a mídia livro em ações extensionistas na Feira do Livro. Marília de Araujo Barcellos, Otávio Oliveira; Letícia Cardoso.	2429
Portal Web de Física Educativa: Internet y Medios Sociales en la Divulgación de Recursos Educativos Abiertos. Leonor Huerta, Jhon Silva.	2446

Prólogo

Como Asociación de Universidades Grupo de Montevideo, convocar al IV Congreso de Extensión Universitaria AUGM “*Universidades comprometidas con el futuro de América Latina*” respondía a la convicción de que la formación y la construcción de conocimiento solo tienen asidero desde una universidad comprometida con el contexto regional.

La presente publicación da cuenta de diversas contribuciones en el marco del IV Congreso de Extensión Universitaria AUGM. En total, fueron recibidas casi 600 ponencias, las que destacaron por su espíritu crítico y mirada contextual, situando las problematizaciones dentro de los territorios y contextos locales.

Los trabajos que aquí se presentan dan cuenta de una mirada latinoamericana, incorporando un énfasis contingente y reflexivo, manteniendo presente la consideración de los cambios en el escenario social y político que ha enfrentado América Latina en los últimos años.

Tengo la convicción de que esta edición contribuye, modestamente, a abrir espacios y tender puentes para comprender el contexto regional y asumir un rol proactivo, que permita a las universidades afrontar, con una mirada de futuro, los desafíos contemporáneos y transitar hacia la materialización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Todo ello, en medio de un escenario complejo, donde el avance del racismo, la discriminación y el odio se contraponen a propuestas de mayor justicia social e igualdad que la sociedad demanda.

Además, la presente publicación se erige como una hoja de ruta para continuar profundizando y consolidando la extensión universitaria a nivel latinoamericano, en beneficio de toda la ciudadanía del continente.

En ese sentido, nuestras universidades están convocadas a continuar analizando las distintas áreas de la extensión universitaria, manteniendo una mirada alerta y perspicaz ante los desafíos, cambios y necesidades que nos exigen nuestros territorios y comunidades donde se desenvuelven las universidades e instituciones de educación superior.

Asimismo, un aspecto clave a destacar de esta publicación es que logra materializar uno de los fundamentos que originaron el IV Congreso de Extensión Universitaria, enfocado en transitar hacia un escenario que supere una etapa de diagnóstico inicial sobre la extensión universitaria y avance a un estadio de problematización del lugar de la educación superior para encontrar las articulaciones pertinentes y co-creaciones que respondan a los desafíos del actual escenario latinoamericano.

Sin duda, las experiencias que se pueden revisar en esta publicación contribuyen a visibilizar, con distintos énfasis y matices, las diferentes expresiones de extensión universitaria de las universidades de AUGM, las que dan cuenta de la relevancia de la co-construcción de saberes, la cooperación sur-sur, la transdisciplina y la vinculación con movimientos sociales.

Y sin duda lo más importante de esta experiencia ha sido la riqueza y diversidad de las miradas que posibilitará a futuro la generación de nuevas preguntas y reflexiones y especialmente acciones que permitan continuar fortaleciendo el campo de la extensión universitaria, ámbito esencial en donde nuestras universidades están siendo desafiadas, con cada vez más ímpetu, a re-imaginar y reorientar su lugar estratégico en cada uno de los países de América Latina.

Ing. Enrique Mammarella

Presidente de AUGM

Rector Universidad Nacional del Litoral

Argentina

Introducción

La Universidad de Chile, junto a la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad de Valparaíso y la Universidad de Playa Ancha asumieron la tarea de realizar el IV Congreso de Extensión Universitaria AUGM: *“Universidades comprometidas con el futuro de América Latina”*. Este encuentro venía a materializar el compromiso de Chile con la tarea de proyectar la extensión universitaria en Latinoamérica, dándole continuidad a los compromisos contraídos por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM).

Para el año 2018, AUGM situaba la educación superior como patrimonio público. Es así como el problema central que representa actualmente el desafío de garantizar una educación superior de calidad resulta ser hoy, más que nunca, el horizonte de la extensión y vinculación universitaria.

La extensión y vinculación con el medio social sustentan uno de los ámbitos que articulan la misión universitaria, junto con la docencia y la investigación. No obstante, y a pesar de su presencia como una actividad constante y cotidiana del quehacer, se sigue subestimando su relevancia, que sumada a las exigencias de gestión universitaria que se vienen implementando en la última década, habrían debilitado su reconocimiento. Es por ello que desde los últimos años ha tomado fuerza implementar estrategias para institucionalizar la extensión, de tal forma que favorezca el equilibrio de los principios que sostienen la vida universitaria.

De esta manera, el IV Congreso de Extensión AUGM invitaba a conocer experiencias y pensar estrategias que expresaran el valor diferencial del quehacer académico en sus espacios de reconocimiento, buscando levantar una concepción integral de universidad desde el dominio de la extensión y vinculación en la región.

Problematizar los objetivos extensionistas supone asumir distintas dimensiones. La dimensión política y económica son sustanciales porque el desarrollo de la labor de vinculación social exige acciones, recursos, normativas y criterios que promuevan iniciativas innovadoras y acordes a los complejos problemas que como sociedades requerimos enfrentar.

Así también, para abordar la extensión universitaria debemos tratarla como una necesidad propia de la educación superior. Entendiendo la educación superior no solo como el vehículo de formación para la vida laboral, sino de una heterogeneidad de quehaceres, compromisos éticos y formas diversas de producción de conocimiento que buscan la construcción de lo público para el bien común, es menester avanzar en respuestas colectivas, transversales y diversas, donde la extensión resulta ser un pilar ineludible, por cuanto el sentido del actuar universitario solo se realiza como praxis de la sociedad a la que se pertenece.

Entonces, cuando decimos extensión, hablamos de una praxis universitaria que se articula como relación bidireccional con el entorno y pone en valor el patrimonio de la producción artística y cultural, de las prácticas sustentables, de la transversalización y actualidad de los derechos humanos, del sentido democrático de la inclusión en todas las esferas, de la participación en los procesos sociales, así como del modo de plasmar las políticas públicas situadas en la especificidad de los territorios y comunidades. Así, en el diálogo de saberes, la universidad se interroga a sí misma frente al desafío de construir respuestas y, en ese proceso, fortalece sus tareas formativas e investigativas y nutre al conjunto de la sociedad.

En esta publicación que ponemos a disposición de los lectores se profundiza sobre los avances y desafíos en la extensión y vinculación con el medio en el contexto regional, junto con el rol de las universidades y su aporte a la materialización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Luego de la cancelación de la IV versión de este Congreso, producto de la pandemia provocada por el coronavirus en marzo de 2020, los rectores de las universidades organizadoras decidieron asumir un compromiso con las casi 600 ponencias recibidas y en mayo del mismo año se convocó a las personas participantes a someterse a un proceso de evaluación encabezado por el comité editorial, el que por primera vez incorporaba un proceso de evaluación con pares revisores latinoamericanos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Fue este comité internacional el que después de un largo proceso de revisión y corrección eligió los artículos que se dan a conocer en el presente documento.

Esa fue la génesis de esta inédita publicación en la que se compilan estudios, investigaciones y sistematizaciones de experiencias de extensión universitaria en Latinoamérica.

La presente publicación está compuesta por 156 presentaciones, los que corresponden a las ponencias seleccionadas para el IV Congreso de Extensión Universitaria AUGM: “Universidades comprometidas con el futuro de América Latina”.

Con el propósito de anticipar la organización interna de esta publicación, se establece en el índice una serie de subtítulos que agrupan los ejes por subtemas, dentro de los cuales se ubican los títulos de las ponencias distribuidas alfabéticamente.

En primer lugar, se encuentra el **Eje 1: Institucionalización de la extensión universitaria**. En este eje las ponencias abordan experiencias sobre procesos de institucionalización de la extensión universitaria, el rol de la extensión como vínculo social y su pertinencia en la formación docente. En el **Eje 2: Producción artística y cultural**, incluye distintos trabajos que abordan la relación cuerpo y sociedad, así como experiencias que apuestan por la descolonización de la universidad desde un enfoque transdisciplinar, como también trabajos sobre patrimonio. Luego, en el **Eje 3: Desarrollo sustentable, Estado y sociedad**, las ponencias exploran cuestiones actuales del desarrollo rural y educación ambiental, como también se reflexiona sobre economía social, solidaria y cooperativismo, discutiendo sobre políticas de desarrollo sostenible y el vínculo con el Estado y las políticas públicas, sin dejar de lado el aporte de los proyectos comunitarios y el vínculo con el sector productivo y servicios. Posteriormente se presentan, en el **Eje 4: Formación de ciudadanía, derechos humanos e inclusión**, temáticas asociadas a los derechos humanos, experiencias de trabajo sobre encierro y criminalización, derecho a la ciudad, género, racismos y salud. Finalmente, encontramos en el **Eje 5: Comunicación y redes**, experiencias que atañen al rol de los medios de comunicación universitaria.

Comité editorial

Eje 1

Institucionalización de la Extensión Universitaria.

- 1.1** Definiciones para el proceso de institucionalización de la extensión universitaria.
- 1.3** Extensión a través de la docencia.
- 1.4** Extensión a través de la vinculación social.

Eje 1.
Institucionalización de la Extensión
Universitaria.

1.1
Definiciones para el proceso de
institucionalización de la extensión
universitaria.

Compromiso Social Estudiantil en la UNC: Institucionalización de las prácticas socioeducativas.

Jésica Malik.

jesica.malik@eco.uncor.edu

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis padres y mis hermanos, que siempre me acompañan y gracias a su apoyo y cariño he llegado hasta aquí; y a mi amada Universidad que me permitió oportunidades profesionales que nunca hubiera podido imaginar.

Un agradecimiento especial al trabajo sostenido del Equipo de Compromiso Social Estudiantil, a los directores, tutores y estudiantes, que hacen posibles todos estos proyectos extensionistas; y a las organizaciones que nos reciben en la comunidad y abren sus puertas para compartir la construcción de nuevos espacios con nosotros. Y a las personas que confiaron en mí para llevar adelante la responsabilidad actual de conducir esta implementación.

Resumen

La presente ponencia pretende describir el estado de la implementación de las prácticas socioeducativas en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), que es incorporada como requisito para la obtención del título de grado a partir de su institucionalización, normatizada en 2016 y reglamentada en 2017 por el Honorable Consejo Superior de la UNC.

A partir de su reglamentación, se constituyó un equipo incipiente de trabajo, cuyo objeto fue relevar el “estado del arte” con relación a los proyectos extensionistas que se realizaban en la

UNC, y junto con la coordinación llevó adelante un proceso de planificación para su acreditación, el desarrollo de herramientas de gestión y procesos administrativos.

También indica las principales dificultades y los desafíos pendientes de ser abordados, a los efectos de compartir la experiencia en la UNC y servir de espacio de reflexión con otras Universidades, para poder mejorar las herramientas actuales de gestión que lleven a un continuo crecimiento de las prácticas extensionistas como método de aprendizaje y de construcción colectiva de conocimiento con los estudiantes, actores territoriales, docentes, graduados y equipos de gestión.

Palabras clave: Compromiso Social / CSU / CSE / Institucionalización PSE / Acreditación Prácticas Socioeducativas.

Introducción

La función de Extensión en la UNC. Breves antecedentes

La extensión, junto con las tareas de enseñanza e investigación, son definidas como misiones fundamentales de la UNC, que en el Art. 2 de sus Estatutos establece como fines de esta institución “la educación plena de la persona humana” y la “efectiva integración del hombre en su comunidad, dentro de un régimen de autonomía y de convivencia democrática”. Los Estatutos universitarios definen: “La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión” y promueven “la actuación del universitario en el seno del pueblo al que pertenece”.

Además, en el Art. 98, el Estatuto establece que “la UNC realizará una labor organizada y permanente en el seno de la sociedad, que propenda a la dignificación integral del hombre y a la formación de una conciencia democrática vigorosa”.

Esta misión fundamental de la UNC, que busca aportar mediante acciones efectivas soluciones concretas a problemas, necesidades y demandas surgidas del seno de la sociedad, intenta realizarse a partir de un compromiso ético y solidario de todos los miembros de la comunidad universitaria. Por ello, se entiende la extensión desde la **perspectiva del diálogo y el trabajo colaborativo en comunidad**, como manera de aunar a la teoría y la práctica en una praxis colectiva. Esta perspectiva dialógica de la extensión se orientó en los últimos años a la construcción de prácticas democráticas de comunicación, formación, construcción e intercambio de conocimientos entre los sujetos y las instituciones de la sociedad civil.

Es en este marco que la UNC construyó una larga trayectoria y experiencia institucional de apoyo a las diversas actividades de extensión universitaria, entre las que se destacan como más relevantes y desarrolladas en el pasado reciente: la convocatoria permanente a la participación de ayudantes alumnos extensionistas en el marco de los programas Niñez y Juventud, Género, Derechos Humanos, Sociedad y Cárcel, Adultos Mayores, Solidaridad Estudiantil, Escuela de Oficios,

Apoyo a la Gestión Local y Puntos de Extensión que se desarrollaban en la Secretaría de Extensión y Vinculación en 2016. También la organización de seis Foros de Extensión de frecuencia bi-anual, la implementación de cuatro ediciones de la asignatura universitaria de extensión para alumnos de todas las carreras de la UNC, la convocatoria ininterrumpida desde hace más de 20 años al programa de becas para alumnos y subsidios a proyectos de extensión y desde hace tres años a becas para proyectos de innovación tecnológica socio-productiva que se llevan adelante junto con la SECyT.

Sin embargo, estas experiencias extensionistas se encontraban institucionalizadas de manera muy dispar; a veces contaban con reconocimiento institucional formal, en otras ocasiones no; y se llevaban a cabo de manera espontánea y heterogénea, en varias oportunidades sin contar con un marco metodológico adecuado, sin planificación, y correspondiendo a objetivos puntuales de un grupo de docentes o estudiantes, que no siempre estaban bajo un espacio institucional con una mirada sostenida o de gestión de largo plazo.

O bien estas actividades sí eran realizadas desde espacios institucionales, pero que actuaban de manera desarticulada entre sí; o no contaban con un espacio de **acreditación formal** para **todos sus roles** de trabajo, por ejemplo, en las becas sólo sale el nombre de un becario y director en la resolución, y el resto de los integrantes del equipo de trabajo no contaban con certificación oficial; desde algunos programas se entregaba un certificado que no reunía requisitos de validez, etcétera.

Asimismo, desde la actual gestión rectoral del Dr. Juri se planteó en el seno del Honorable Consejo Superior la necesidad y pertinencia de que todos los estudiantes pasaran por un nuevo mecanismo de aprendizaje en territorio, a través de la práctica socioeducativa como espacio de **formación pedagógica no áulica y experiencial**, que enriqueciera su formación futura profesional a la vez que colaboraba de manera sinérgica en la co-construcción de soluciones con las organizaciones de la **comunidad** para propender a su desarrollo artístico, cultural, social, económico, tecnológico, educativo.

En definitiva, la suma de todos estos antecedentes, configuraron el espacio y momento indicado para la reglamentación e implementación de las PSE en el ámbito de la UNC.

Objetivos

El objetivo general de esta ponencia radica en compartir la experiencia en la UNC y servir de espacio de reflexión con otras Universidades, para poder mejorar las herramientas actuales de gestión que lleven a un continuo crecimiento de las prácticas socioeducativas como método de aprendizaje y de construcción colectiva de conocimiento con los estudiantes, actores territoriales, docentes, graduados y equipos de gestión.

- Los objetivos específicos que se abordan en esta ponencia son:
- Definir qué es Compromiso Social Estudiantil como práctica socioeducativa, y su valor en la Universidad Nacional de Córdoba.
- Establecer los Pilares y Principios que dieron origen al sistema CSE.
- Establecer la Estructura de trabajo requerida para la implementación de CSE.
- Definir los Productos que dotarán al sistema de estabilidad en el mediano y largo plazo.
- Explicitar los indicadores de avance de la implementación del Programa y sus valores actuales.
- Realizar una apreciación subjetiva de los avances y las dificultades transitadas por CSE en la UNC en estos dos años de implementación, que permita evaluar la pertinencia de las herramientas de gestión descriptas previamente.

A continuación, se procede al abordaje y desarrollo de cada uno de estos objetivos, a partir de la construcción de una narrativa relacionada y no como una mera enunciación de cada objetivo puntual, concatenada de manera de facilitar la comprensión del lector que es ajeno al ámbito de la UNC.

¿Qué es Compromiso Social Estudiantil?

El Programa Compromiso Social Estudiantil aprobado por el Honorable Consejo Superior de la UNC, su máximo órgano de gobierno, fue instituido por OHCS 04/16 y RHCS 02/17, y está destinado a **incorporar en la formación de todos los estudiantes de la UNC acciones socialmente relevantes**, acreditando su participación en proyectos vinculados con la extensión universitaria.

Se entiende como actividad extensionista a la función específica a través de la cual se establece una **relación dialógica** entre Universidad Pública y la Sociedad de la cual formamos parte, para responder a las demandas de la comunidad y elaborar en conjunto propuestas que permitan su desarrollo.

Los **objetivos de CSE**, explicitados en la normativa que le da origen, consisten en:

- I. Profundizar la institucionalización de las acciones, tareas o proyectos vinculados con la extensión universitaria, para lograr que éstas alcancen a todos los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba y se proyecten a toda la comunidad.
- II. Fortalecer vínculos entre las funciones de enseñanza, de investigación y de extensión universitaria, misiones esenciales de nuestras universidades públicas y reconocidas como tales en el propio Estatuto.
- III. Promover, la participación activa de nuestra comunidad universitaria en el análisis y en la intervención en problemáticas sociales de agenda pública

en las que los universitarios puedan interactuar y promover el intercambio recíproco, poniendo de manifiesto los valores de una universidad crítica, solidaria, transformadora y comprometida con la realidad de la sociedad en la que se desenvuelve.

- IV. Incentivar el compromiso de los docentes, cátedras, institutos, departamentos, áreas de gestión o proyectos de investigación de la UNC a participar en el diseño de propuestas de acciones, proyectos y tareas que ayuden a dotar a los estudiantes de metodologías de abordaje interdisciplinario de problemáticas de relevancia o interés social.
- V. Garantizar las condiciones legales, estructurales y operativas que contribuyan a la configuración de la tarea de extensión en articulación con la enseñanza y la investigación en toda la Universidad.

El Programa se corresponde con las denominadas **prácticas sociales educativas o socioeducativas**, nominación que recibe en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. La incorporación de estas prácticas sociales educativas al trayecto formativo de los estudiantes ha sido puesta como temática prioritaria en la agenda nacional y global de la educación superior durante el transcurso de los últimos años.

¿A quiénes está destinado?

La normativa establece que todos los estudiantes que hayan ingresado a la UNC a partir del año 2015 deben cumplimentar con la participación en CSE como requisito para la obtención del título de grado. La obligatoriedad recae sobre el estudiante, y no por cada una de las carreras que curse. Con lo cual, debe realizarse una única vez, aunque curse varias carreras.

El Programa busca vincular a todos los miembros de la comunidad universitaria con organizaciones externas de la sociedad. Además de **estudiantes**, participan en los proyectos de CSE **docentes, no docentes, graduados y adscriptos de la universidad, y actores extrauniversitarios**. Con lo cual, podría decirse que el Programa está destinado a **toda la comunidad**, tanto universitaria como extra universitaria.

Tanto la Ordenanza de creación del Programa como su Reglamentación contempla y promueve acciones y/o proyectos inter-Facultades e inter-cátedras en beneficio de los estudiantes y la comunidad. Promueve la **interacción de distintas disciplinas**, campos científicos, y ramas del saber en diálogo con la comunidad, ya que abordar cualquier campo determinado de la realidad requiere que múltiples disciplinas confluyen en su resolución, puesto que “la realidad es indisciplinada”.

También es posible advertir que los proyectos que acreditan CSE atraviesan distintos campos del saber y contribuyen a los aprendizajes significativos de los estudiantes desde la conexión de los conocimientos disciplinares con los temas y

contextos sociales, culturales y éticos presentes en su entorno. Por lo tanto, el saber, el hacer y el ser en torno al medio ambiente, el auto cuidado y la prevención, la convivencia democrática, la afectividad y sexualidad, son aprendizajes integrales que permiten el pleno desarrollo como personas individuales y sociales.

¿Por qué es importante participar?

Porque el Programa busca promover la participación activa de la comunidad universitaria en el análisis y en la intervención en problemáticas de interés social que puedan recibir respuestas de escala, **formando ciudadanos universitarios y estudiantes críticos, solidarios, transformadores y comprometidos con la realidad** de la sociedad de la cual se es parte.

Acreditaciones

Para los estudiantes que participen en CSE, además de acreditar el cumplimiento como **requisito para la obtención del título** de grado, obtienen un certificado como **Suplemento al Título Universitario** (OHCS 07/18).

Es necesario acreditar la participación en un proyecto de extensión que implique una carga efectiva de dedicación y desarrollo en territorio de por lo menos 30 horas y con un máximo de 60 horas (pudiendo dividirse en módulos de 15 hs) a lo largo de la carrera de cada estudiante y, además, debe cumplir con una asistencia de al menos 80% de las actividades previstas en el proyecto en el cual participe.

El programa CSE no sustituye ni reemplaza a las prácticas profesionales incluidas en los planes de estudio de las distintas unidades académicas.

Para los docentes que participen en cualquier rol, al ser los proyectos de CSE debidamente acreditados por el área Central (SEU), son válidos para presentar en la carrera docente en el Módulo de Extensión (OHCS 06/08 carrera docente T.O. RR 1933/18).

En todos los casos, todos los roles participantes del proyecto obtienen certificación (estudiantes, docentes, no docentes, graduados, actores extrauniversitarios).

Pilares y Principios que dieron origen a CSE

En primer lugar, desde la coordinación se realizó una planificación inicial que dio origen a CSE, entendiendo éste como un **sistema integral** en su acepción básica (conjunto ordenado de normas, principios y procesos relativos a una materia racionalmente enlazados entre sí, que regulan su funcionamiento interno para obtener un resultado concreto). Esta premisa sirvió siempre de guía o brújula a todas las decisiones que se realizaron tanto en la planificación como en la ejecución de las fases de implementación del Programa.

Además, se definieron en esta etapa inicial tres pilares sobre los cuales había que trabajar inicialmente, y cinco principios guía.

Los tres pilares determinados fueron:

- Definir una **Estructura y un Presupuesto**: dado que la definición de áreas de responsabilidad y puestos de trabajo podría establecer la dotación óptima de recursos y sus habilidades requeridas; así como también los compromisos presupuestarios que permitieran afrontar las actividades en territorio.
- Definir los **Procesos** administrativos y de gestión: delimitarlos claramente y sistematizarlos, a efectos que fueran por todos conocidos y rápidamente difundidos.
- Definir la **Estrategia política y Comunicacional**: establecer relaciones con actores esenciales, abrir canales de difusión, identificar las ventajas y los obstáculos internos y externos para la implementación.

Los cinco principios guía de la planificación fueron:

- **Digitalización**: de todos los procesos, de sus productos y resultados.
- **Sistema abierto**: que permita la construcción colaborativa, y la espiralización del conocimiento.
- **Integralidad**: capacidad del sistema de resolver en sí mismo y en un único lugar los requerimientos de la normativa y su reglamentación.
- **Unicidad**: para permitir dotar al sistema de orden y transparencia.
- **Sistematización**: organicidad y sinergia
 - De la información.
 - De los Procesos (estandarización).

Estos principios y pilares han orientado siempre la toma de decisiones en cualquiera de los pasos de la planificación, organización, ejecución y control, permitiendo de esta manera orientar los procesos, las actividades, y contribuir a una ejecución lo más eficiente posible del Programa, y a detectar las desviaciones y obstáculos que iban surgiendo en el camino.

Estructura de trabajo requerida

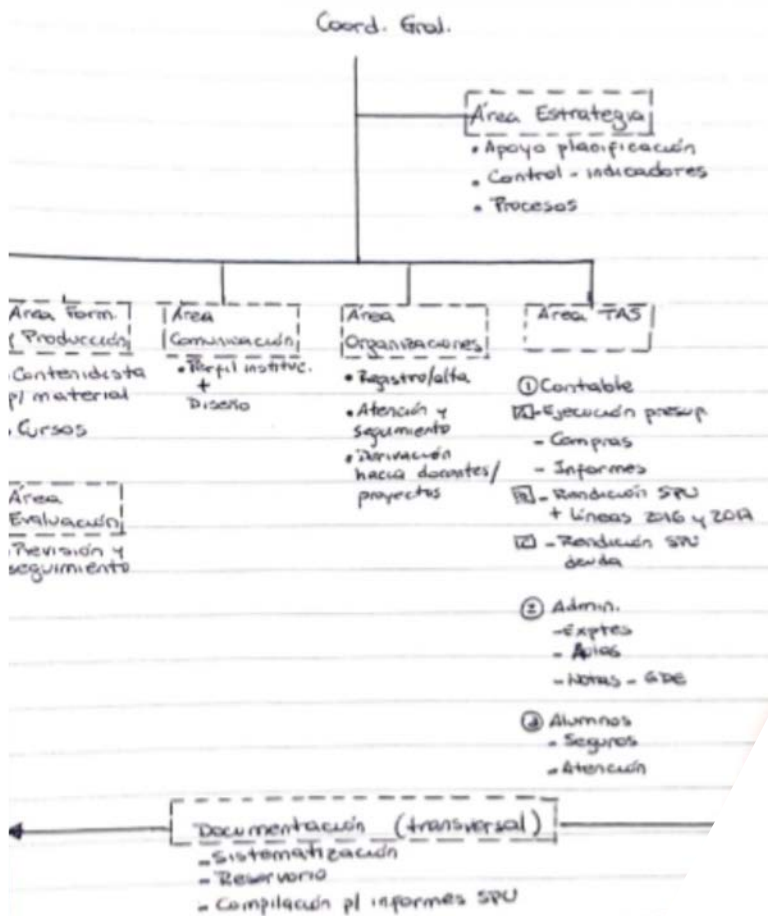
Un párrafo muy importante merece la constitución del equipo de trabajo de CSE. En primera instancia, y a partir de los requerimientos normativos, se esquematizaron las áreas de responsabilidad y puestos de trabajo para poder establecer la dotación óptima de recursos y sus habilidades requeridas.

A partir de este esquema teórico o ideal, se trabajó fuertemente en la capacitación del equipo, intentando generar las habilidades o aptitudes que presentaban

debilidades o carencias, y fortaleciendo o potenciando aquellas que presentaban ventajas. No fue una tarea fácil y ha requerido un enorme esfuerzo por parte de todos los integrantes del equipo, al realizar una curva de aprendizaje muy empinada por la rapidez exigida en la implementación y la presión por la obtención de resultados tempranos.

Es importante resaltar, dos limitaciones presentes en toda organización, y que no podían faltar aquí tampoco: que el “colaborador óptimo” que reuniera todos los requisitos necesarios para llevar adelante las tareas no existe, con lo cual es requerido un fuerte nivel de capacitación y modelación de los puestos de trabajo, y de las relaciones de colaboración y trabajo en equipo; y que el “nivel óptimo de planta” nunca es el adecuado debido a las restricciones presupuestarias; con lo cual a partir de estas dos condiciones limitantes debe realizarse un fuerte trabajo de gestión de los recursos humanos.

A continuación, se proporciona una imagen del organigrama propuesto, junto con sus principales funciones detalladas, para mayor ilustración.



Estructura de organigrama original previsto para CSE

Productos definidos para CSE

Se definieron y concibieron desde la planificación cinco Productos para CSE, cuyo propósito consistirá en dotar al sistema de estabilidad en el mediano y largo plazo, y de escalabilidad del Programa, atendiendo a la magnitud de la UNC.

Las metas definidas anualmente, apuntan a la consecución de estos productos, que son verdaderos objetivos estratégicos de largo plazo.

- **Banco de Organizaciones:** que permita establecer un vínculo sostenido entre la Universidad y las organizaciones de la comunidad. Este Banco cuenta actualmente con 276 organizaciones, de las cuales 272 poseen proyectos en ejecución o finalizados.
- **Mapa georreferencial** de proyectos y organizaciones. En la actualidad se está trabajando con un mapa físico, que se migrará a un soporte digital.
- **Reservorio Digital Abierto CSE** de Extensión: el primero de su clase, de consulta de proyectos extensionistas de CSE en la Universidad; será desarrollado a partir del sistema informático actual (Gestor web CSE).
- **Curricularización** de la Extensión: a través de proyectos de CSE realizados dentro de cátedras, permitirá una expansión de la actividad extensionista.
- **Jerarquización y difusión** de la Extensión: a través de la **certificación** de participación de todos los roles, y el acceso público a la información, que permitirá la construcción de proyectos extensionistas **continuos y sostenibles**, y no la actual construcción “desde cero” de cada proyecto de manera desarticulada.

Indicadores de avance definidos para CSE

Los indicadores de avance definidos han sido aquellos que permitan verificar el grado de crecimiento de distintas variables críticas.

De todos estos indicadores se enuncian los más importantes en este apartado, desarrollando sus valores y evolución bajo el apartado “Resultados y discusión”.

- Cantidad de proyectos en ejecución.
- Cantidad de participantes / roles y su procedencia.
- Cantidad de organizaciones en el Banco que cuentan con proyecto ejecutado.
- Cantidad de capacitaciones, tipología, disertantes invitados, tipo de asistentes.
- Cantidad de horas acreditadas destinadas a acciones socialmente relevantes (territorio) por tipos de participantes.
- Cantidad de horas de asistencia técnica por parte del equipo.

Materiales y métodos

Una vez concluida la etapa inicial de planificación, la implementación de CSE implicó el desarrollo de diversas estrategias de **sensibilización** en la comunidad universitaria referidas a la importancia de la Extensión como medio de vinculación con la sociedad para la transformación social. También una sensibilización en las instituciones y otros organismos extrauniversitarios a los efectos de promover su participación como receptores de estudiantes: gremios, ONGs, cooperativas, escuelas, instituciones estatales (provinciales y municipales).

Una segunda línea de acción fue la **formación** de los recursos humanos, que comprendió no sólo al equipo de gestión del Área Central y de cada Facultad, a fin de vehicular las propuestas, sino también la formación de docentes universitarios, estudiantes, no docentes y graduados.

Como tercer elemento, se realizaron diversas actividades de **difusión** y acercamiento de proyectos a quienes desconocían la Extensión: el Foro de Extensión Universitaria, las relatorías, reflexiones teóricas y discusiones en torno a los desafíos de la extensión; Ferias de Proyectos; actividades del Banco de Organizaciones.

Creación de un nuevo sistema informático: Gestor Web CSE

Un punto central sobre el cual radica la principal fortaleza de la rápida implementación ha consistido en la creación de un sistema informático nuevo que permitiera la gestión de CSE.

En base a lo establecido en la normativa, que indica que la gestión integral de los proyectos de Compromiso Social Estudiantil debe realizarse a través de un sistema informático, es que se conformó en Julio de 2017 un equipo interdisciplinario formado por la Lic. Lorena Orcellet (PSI), el Ing. Esteban Biscarreta (PSI), la Esp. Jéssica Malik de Tchara (CSE) y el Prof. Lucas Lingua (CSE), para trabajar en el diseño e implementación del Gestor Web CSE.

El mismo, fue presentado para la inscripción de proyectos en Marzo de 2018, y es un diseño informático extensionista íntegro de la UNC; el cual ha concitado gran interés por parte de otras Universidades, que no cuentan con herramientas de gestión similares, y enfrentan los mismos inconvenientes en la práctica extensionista que la UNC: falta de registro y sistematización, trabajo extensionista desarticulado y que en varios casos duplica esfuerzos, dispersión de la actividad en el territorio y desintegración ante la ausencia de algún miembro del equipo.



Gestor Web CSE.

El sistema cuenta actualmente desarrollados y en pleno funcionamiento los módulos de: Director, Evaluador, Administrador, Organizaciones, y Alumnos. Desde la creación del proyecto, vinculación con la organización, su evaluación, ejecución, vinculación de estudiantes y hasta la realización de informes finales y acreditación de participantes se gestionan íntegramente en dicho Gestor Web.

Se puede afirmar que la utilización del Gestor Web CSE permitió sistematizar la información relativa a los proyectos y ordenar los procedimientos administrativos, de manera tal que actualmente se cuenta con datos de todos los roles participantes (docentes, no docentes, graduados, actores extrauniversitarios y estudiantes) involucrados en los distintos proyectos, lo cual permite, por un lado acreditar todos los roles y, por otra parte, garantizar que todos los estudiantes cuenten con seguro en sus salidas a territorio.

Una vista de los módulos del Gestor Web CSE.



Resultados y discusión

Como se pudo apreciar, el Programa Compromiso Social Estudiantil posee un alto valor para la UNC; dado que tiene como principal función impulsar, fortalecer, jerarquizar e institucionalizar los proyectos de extensión, para acreditar la participación de la comunidad universitaria en los mismos, y promover la co-construcción de soluciones con las organizaciones de la comunidad para propender a su desarrollo.

La Extensión, entendida desde la perspectiva del diálogo y del trabajo colaborativo en la comunidad con la Universidad, es una de las tres misiones fundamentales establecidas en el Estatuto de la UNC.

Es importante resaltar que la actividad extensionista está presente en nuestra Universidad hace muchos años, sin embargo, su desarrollo estuvo signado por una sucesión de **esfuerzos individuales** que no encontraban un espacio de **convergencia e interrelación** que facilite su permanencia y crecimiento.

Es así, que algunas Facultades poseen programas o proyectos de extensión más desarrollados que otras; sin haber logrado un esfuerzo sinérgico y colaborativo que fuera sostenido en el tiempo como política institucional, más allá de los esfuerzos o intereses individuales y coyunturales.

Al ser creado este Programa por el máximo órgano de gobierno de la UNC, el Honorable Consejo Superior, y constituido como una política institucional integral desde la gestión rectoral, es que se puede advertir el potencial de construcción sólida a largo plazo que encontrarán los proyectos enmarcados en Compromiso Social Estudiantil.

Además de brindar soporte profesional, técnico y administrativo, el Programa brinda periódicamente **capacitaciones** de diversos niveles y asesora para solicitar financiamiento a proyectos. Desde la implementación se brindaron más de **34 capacitaciones** a docentes, estudiantes, graduados, no docentes, con más de **1668 asistentes**. Lo cual implica más de **5.300 horas de capacitación** brindadas por CSE a distintos actores. El equipo de CSE brinda más de **8.440 horas anuales** a dar **soporte** en la redacción de proyectos, vinculación con organizaciones, resolución de consultas, etc.

Se logró **centralizar la gestión** de todos **procesos administrativos** relacionados con los proyectos de extensión, lo que permite mayor eficiencia y eficacia para resolver las dudas e inconvenientes, así como también, los miembros del equipo dedican varias horas al apoyo y acompañamiento a los directores en sus proyectos tanto en lo referente a capacitaciones como en las salidas al territorio.

La actual conformación del **equipo de colaboradores** funciona de manera acendada y en busca de la mejora continua de los procesos que permitan obtener proyectos extensionistas de mayor calidad, interdisciplinariedad, impacto social y duración.

En base a los productos definidos, el que más desarrollado se encuentra y merece un acápite especial es el Banco de Organizaciones.

Banco de Organizaciones

La vinculación con Organizaciones de la comunidad constituye uno de los aspectos centrales dentro del trabajo extensionista. Generar lazos fuertes, que perduren en el tiempo y resulten en intercambios provechosos y sinérgicos para ambas partes constituye uno de los principales ejes del Programa CSE.

En Noviembre de 2017 se creó el Banco de Organizaciones, para proyectos de extensión enmarcados en el Programa, con 24 organizaciones firmantes. Actualmente, el Banco cuenta con **276 organizaciones**, las cuales cuentan con proyectos vigentes o ya en etapa de informes finales. Existen apenas 4 organizaciones que aún no tienen proyecto con las cuales ya se han realizado reuniones de acercamiento.

Este dato no es menor, dado que existe un fuerte trabajo cotidiano por parte del equipo CSE, para que las cartas de compromiso firmadas se transformen rápidamente en proyectos concretos, y no queden en la firma de un papel lleno de buenas intenciones, pero pocas acciones.



Creación del Banco de Organizaciones,
Noviembre de 2017.

Con la creación del Banco de Organizaciones se ha buscado **institucionalizar las relaciones** con las organizaciones contraparte de los proyectos de extensión. Esto sirvió como puntapié inicial para estrechar los lazos con las instituciones y organismos extrauniversitarios que actúan como contraparte de los proyectos extensionistas.

Anteriormente, la relación con la organización era puntual con algún docente, que en caso de no poder continuar con el proyecto, producía una ruptura del vínculo y una discontinuidad de la labor extensionista con la Universidad. Por esa razón, se decidió fomentar la institucionalización de estos vínculos para dotarlos de permanencia y realizar una tarea integral y sinérgica.

A través del Gestor Web CSE se ha generado una base de datos de todas las organizaciones vinculadas, lo que permite conocerlas y mantener contacto desde el área CSE a fin de evaluar de manera conjunta las fortalezas y debilidades de los proyectos permitiendo su continuidad en el tiempo.

Todas las semanas se llevan adelante reuniones de trabajo con distintas organizaciones, así como también con autoridades, directores, docentes y no docentes a fin de evacuar todas las dudas y colaborar en lograr una mayor participación de los organismos extrauniversitarios a las acciones extensionistas desarrolladas en la UNC. Cada vez son más las organizaciones que se acercan a presentar sus demandas y formular ideas para la elaboración de nuevos proyectos.

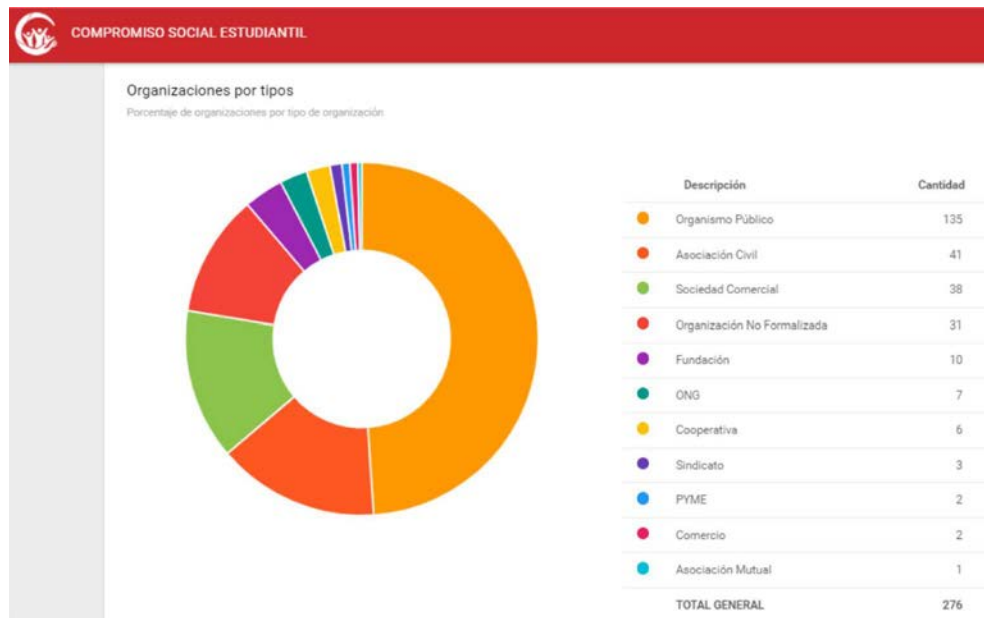
En el mes de Abril de 2019 se llevó a cabo el primer encuentro de vinculación, diálogo e intercambio con todas las organizaciones que forman parte del Banco a fin de evaluar de manera conjunta los avances llevados adelante desde la puesta en marcha del Programa. También se les otorgó un certificado de agradecimiento por su participación institucional en los proyectos.



Acto de reconocimiento institucional a las Organizaciones con proyectos CSE, Abril de 2019.

A través de estas acciones, se ha tenido como objetivo central revalorizar la participación de las organizaciones, brindándoles también un espacio en el Gestor Web CSE a fin de que presenten un **informe final**, que contempla su visión con relación al desarrollo de los proyectos, y se tendrá en cuenta para la evaluación final de impacto de este.

Es importante remarcar, que además el Programa CSE es el primero en otorgar **reconocimiento formal** establecido por normativa a los actores **extrauniversitarios**, es decir a aquellas personas que participan activamente en la ejecución del proyecto desde el espacio de la organización, y quienes le dan un altísimo valor a la certificación emitida por la UNC.



Composición actual del Banco de Organizaciones,
Octubre de 2019.

Otros productos de CSE

Desde fines del año pasado se viene trabajando en la creación de un **Reservorio Digital Abierto** de Compromiso Social Estudiantil donde se cargarán todos los proyectos de extensión con su correspondiente localización en el mapa, junto con los datos de la organización contraparte que participa (**Mapa georreferencial** de proyectos y organizaciones). Esto permitirá el acceso a la información en un modelo de conocimiento abierto, para que todas las personas que deseen hacer un proyecto extensionista cuenten con un espacio donde consultarla y se potencien las actividades de extensión en el marco del Programa CSE.

A estos efectos, se han llevado adelante reuniones de trabajo con la Oficina de Propiedad Intelectual de la UNC a fin de evacuar todas las dudas con relación a los aspectos legales del reservorio y se han incluido tanto en el Gestor Web como en la carta compromiso de las organizaciones las aceptaciones y cesiones necesarias.

Con respecto a los dos últimos productos definidos (Curricularización de la Extensión a través de proyectos de CSE realizados dentro de cátedras; y Jerarquización y difusión de la Extensión), desde la coordinación y el equipo se trabaja arduamente, pero entendiendo que exige un **cambio cultural** mucho más profundo, que llevará años de arduo y decidido esfuerzo.

Indicadores de avance

Los proyectos extensionistas que acreditan CSE se inscriben en nueve líneas temáticas: hábitat y ambiente; educación; salud; tecnología y sociedad; ruralidad; comunicación, arte y cultura; ciudadanía y derechos humanos; economía, producción y trabajo; y vinculación tecnológica.

En dos años, se ha logrado un caudal de **279 proyectos** que alimentan CSE en total hasta el momento, los cuales se distribuyen de la siguiente manera:

- **Proyectos finalizados y acreditados** en la primera certificación masiva (Noviembre de 2018): **66**, con un total de **3940 participantes** o roles (ver abajo).
- Proyectos abiertos (en ejecución o en tramo de informes 2018): **82**.
- Proyectos abiertos (en ejecución 2019): **131**.

De los 66 proyectos acreditados en el primer acto de certificación masiva, hubo un total de **3940 participantes o roles**, los cuales se distribuyeron de la siguiente manera: 3477 estudiantes, 252 docentes, 125 graduados, 15 no docentes y 71 actores extra universitarios.

Estos 3940 participantes implicaron un total de **202.115 horas** destinadas a **acciones socialmente relevantes** (174.335 hs acreditadas en territorio de estudiantes, y 27.780 hs acumuladas resto participantes). Estas horas, son de **acción en territorio con las organizaciones** y no incluyen las horas previas de formación y capacitación requerida.

Aún no están disponibles los informes de los 213 proyectos abiertos, que indicarán una cantidad de horas en territorio aún mayor.

Para el mes de Diciembre de 2019 está prevista el segundo acto de certificación masiva, con los cierres de informes de parte de los proyectos abiertos que están finalizando.



Primer acto de certificación masiva CSE, Noviembre de 2018.



Primer acto de certificación masiva CSE,
Noviembre de 2018.

Conclusiones

Puede apreciarse que, a dos años de la implementación, existen avances significativos en varios de estos productos, y otros están en pleno diseño; para dotar de estabilidad y una construcción más sólida de CSE a largo plazo.

Además, los indicadores se muestran crecientes y robustos, desde 2017 a la actualidad.

Descripción general de las dificultades surgidas en la implementación

Como todo programa que recién inicia su implementación se encontraron dificultades que, al momento de la planificación de los distintos procesos, no se habían tenido en cuenta.

El aspecto de mayor dificultad con el que se encontró el equipo fue la **falta de sistematización** en la información, lo que no permitía conocer de manera certera la situación general, es decir, cantidad de proyectos en curso, datos de los integrantes, cantidad de estudiantes involucrados, seguros, etc.

Los procesos implementados para darle una mayor formalidad y sistematización a las acciones extensionistas generaron, en un primer momento, un alto grado de **resistencia** por parte de los involucrados por lo cual fue necesario destinar mucho tiempo y esfuerzo a generar diversas instancias de diálogo y capacitación con los mismos. Aún hoy sigue siendo un gran desafío enfrentar el alto grado de resistencia al programa debido, por una parte, a los procedimientos de formalización y sistematización de las acciones extensionistas que se implementaron y, por otra parte, a la existencia en la comunidad universitaria de muchas y di-

versas visiones teóricas e ideológicas respecto a la extensión, que no siempre coinciden con los objetivos y principios planteados (de manera unánime, vale recalcar) en la normativa de CSE.

Por otra parte, la falta de **información** y el bajo grado de conocimiento por parte de los miembros de la comunidad universitaria de las acciones extensionistas desarrolladas en la universidad, debió ser abordada con un enorme esfuerzo orientado a la sensibilización.

Por último, la implementación del Gestor Web de CSE presentó en sus inicios los inconvenientes propios de un sistema informático en formación, lo cual ralentizó el proceso de carga de los proyectos; aunque dichos inconvenientes fueron superados durante el primer semestre de funcionamiento.

Descripción general de los resultados favorables en la implementación

Con la implementación del programa se avanzó considerablemente en la **promoción** de los proyectos de extensión de manera tal que aumentó el caudal de **estudiantes interesados** en participar. La difusión también tuvo impacto, por un lado, sobre los docentes que comenzaron a generar nuevos proyectos extensionistas y, por otra parte, sobre los no docentes que mostraron un mayor interés en brindar apoyo para efectivizar la ejecución de los mismos.

La utilización del Gestor Web permitió **sistematizar** la información y **ordenar los procedimientos** administrativos, de manera tal que actualmente se cuentan con datos de todos los participantes y estudiantes involucrados en los distintos proyectos, lo cual permite, por un lado acreditar todos los roles y, por otra parte, garantizar que todos los estudiantes cuente con seguro en sus salidas a territorio.

La creación del Banco de Organizaciones sirvió como puntapié inicial para **estrechar los lazos** con las organizaciones extrauniversitarias que actúan como contraparte de los proyectos extensionistas. Hoy se cuenta con una base de datos actualizada que permite mantener un contacto directo con las mismas, y cada vez son más las organizaciones que se acercan a presentar sus demandas y formular ideas para la elaboración de nuevos proyectos.

Por último, se logró **centralizar toda la gestión** de los procesos administrativos relacionados con los proyectos de extensión, lo que permite mayor eficiencia y eficacia para resolver las dudas e inconvenientes, así como también, los miembros del equipo dedican varias horas al apoyo y acompañamiento a los directores en sus proyectos tanto en lo referente a capacitaciones como en las salidas al territorio.

Estrategias de sostenibilidad de CSE

Las estrategias de **sostenibilidad** del Programa son tres, y apuntalan el trabajo cotidiano del equipo CSE.

En primer lugar, la **sostenibilidad institucional**. En particular este proyecto cuenta con amplios consensos en la comunidad universitaria (como lo demuestra la aprobación casi unánime de CSE en el Honorable Consejo Superior). Además, ha sido uno de los proyectos que con mayor entusiasmo se ha impulsado desde el Rectorado.

Sin embargo, con la voluntad política no es suficiente para garantizar la sostenibilidad de la iniciativa. Es necesario también profundizar en la UNC las capacidades institucionales (tanto técnicas, como de gestión) para ejecutarlo. La herramienta que parece apropiada es a través de la continua formación de RRHH en el Área Central y en las unidades académicas en temas de gestión de la extensión en el marco del CSE. Asimismo, se proponen actividades de formación de tutores en las organizaciones de la sociedad civil que participen del Banco de Organizaciones. Adicionalmente, se prevé la elaboración de manuales para que los que no accedan a las instancias formales de capacitación puedan formarse para participar de los proyectos.

La **sostenibilidad de las acciones**, en segundo lugar. El compromiso institucional, político y estratégico de la UNC con el Programa y su vinculación con la orientación de los esfuerzos extensionistas impulsados por la SPU, indican que aun cuando se hayan ejecutado fondos que eventualmente se reciban de SPU, el sostenimiento financiero de las acciones incluidas en el marco del Programa CSE será una prioridad a la hora de asignar presupuestos.

Y, en tercer lugar, la **sostenibilidad de los efectos**. El potencial de transformación de la comunidad mediante la Extensión que tiene una Universidad de la escala de la UNC recién será conocido cuando el CSE lleve algunos años de ejecución.

Pero con más docentes formados, más no docentes entrenados, más estudiantes y graduados sensibilizados y más organizaciones de la sociedad civil sensibilizadas y preparadas para recibir estudiantes; es muy verosímil un escenario futuro en el que el impacto del CSE siga sintiéndose y profundizando el desarrollo de la comunidad en que la UNC se halla inserta.

Financiamiento

Con relación al financiamiento del programa debemos mencionar que, al tratarse de un área completamente nueva, se buscaron diversas fuentes de financiamiento que permitieran un correcto funcionamiento de esta a fin de cumplir con los objetivos planteados en la normativa. La optimización en el empleo de fondos es primordial para la eficiencia en las distintas tareas que se ejecutan.

Se han utilizado recursos del Área Central tanto para los contratos del personal afectado a CSE, como para el acondicionamiento del espacio físico de trabajo (oficina).

Los recursos que obtenidos del programa “Nexos” ha sido aplicados al equipamiento de la oficina (escritorio y equipos informáticos para cada integrante del equipo), quedando pendiente la creación de un área de reuniones.

Gran parte de la línea de financiamiento de la SPU “Fortalecimiento de las capacidades de Extensión Universitaria” ha sido utilizada para la difusión, sensibilización, apoyo a las capacitaciones y demás reuniones, tanto del equipo de CSE como de los integrantes de los distintos proyectos en ejecución y en proceso de creación. También se ha dado a apoyo a los distintos proyectos de CSE que no cuentan con financiamiento, incentivando así la continuidad de sus prácticas.

La línea de Sinergia se está destinando principalmente a la sensibilización, difusión y vinculación con organizaciones y demás organismos extrauniversitarios, así como también para la promoción del programa CSE en los distintos espacios de la UNC.

Todas las acciones descriptas en este informe insumieron gran parte de los fondos asignados a los distintos rubros, con lo cual, a fin de continuar ejecutando y haciendo frente a los nuevos desafíos que nos presenta un Programa de la magnitud de CSE, que detenta todo el apoyo institucional de la UNC y constituye un tema prioritario en la agenda global de educación superior, surge la necesidad de contar también con todo el soporte económico posible.

Con relación al financiamiento de los proyectos que se acreditan en el área, actualmente el Programa no cuenta con un rubro específico para brindar subsidios a proyectos, salvo la obligación estipulada de afrontar los seguros de las salidas a territorio; y uno de los principales inconvenientes que manifiestan los directores al momento de acercarse a generar un proyecto, consiste en la escasez (y en algunos casos nulidad) de financiamiento establecido en sus unidades académicas para enfrentar algunos gastos que demanda la ejecución de los proyectos.

Se realizaron tratativas en el ámbito de la Provincia, para solicitar la cobertura del boleto educativo, pero sin resultados positivos, en parte debido a las dificultades administrativas, y en parte debido a que no brinda cobertura a todos los estudiantes.

Por otra parte, algunos directores manifiestan también que, dado que no se les paga un estipendio por realizar estos proyectos, no desean hacerlos; lo cual también impacta negativamente en el caudal de proyectos ofrecidos a los estudiantes.

No obstante, debido a que CSE acredita proyectos de financiamiento de SPU o UNC, es que de los 242 proyectos se cuenta con:

- Con financiamiento SPU: 101.
- Con financiamiento UNC: 48.

- Sin financiamiento: 106.

Los proyectos que no obtienen fuentes de financiamiento son cubiertos en sus gastos básicos (transporte, seguros) por el presupuesto del Área Central establecido para CSE.

Bibliografía

Resolución Ministerio de Educación 233/18.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/306735/norma.htm>

Normativa UNC OHCS 04/16; Normativa UNC RHCS 02/17; Estatuto universitario.

<http://www.digesto.unc.edu.ar/>

CIN (2009) Lineamientos para un Programa de Fortalecimiento de la Extensión Universitaria en las Universidades Públicas Argentinas. Acuerdo Plenario 711/09. Villa María. Argentina.

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/6Acuerdo%20711-09%20-%20Fortalecimiento%20de%20la%20Extension.pdf>

UNC (2016) Plan Estratégico 2016-2026.

<http://pep.unc.edu.ar/>

Acuerdo Plenario REXUNI (811/12) y Plan estratégico.

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/7Ac.Pl%20No%20811-12.pdf>

Cecchi, N.; Perez, D.; Rotstein, A.; Lakonich, J. El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción. Argentina.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iec-conadu/20100317010331/2.pdf>

Ortegón, E.; Pacheco, J.; Prieto, A. (2005). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. Cepal, Naciones Unidas.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf

Camilloni, A. (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. Argentina.

http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8133/La%20evaluaci%C3%B3n%20en%20proyectos%20de%20extensi%C3%B3n%20incluidos%20en%20el%20curr%C3%ADculo%20universitario_%20Alicia%20R.W.%20de.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Menéndez, G. Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro de debate. Argentina.

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/457>

Anexo fotográfico



Muestra de proyectos CSE.



Los Caligaris apadrinaron el Programa CSE.



Proyecto Nunca Es Tarde.



Proyecto Aprendo con Vos.



Proyecto Salud, alimentación y derecho.



Proyecto Todos somos necesarios.



Proyecto Puntos de lectura.



Proyecto Acompañamiento a las trayectorias educativas.



Proyecto Huertas agroecológicas.



Proyecto Córdoba ciudad sustentable.

Curricularizar, sí, ¿pero cómo? Evaluación y propuestas a partir de una experiencia en curso.

Liliana Pereyra, Flavia Romero.

lilianavpereyra@gmail.com

Resumen

Construir saberes con el resto de la sociedad y no para ella, supone un fuerte desafío institucional que requiere de procesos específicos en la formación de lxs estudiantes como así también implica desafíos para la formación docente en su conjunto.

Entendemos que la curricularización de la extensión es una potente llave de ingreso para afrontar esos desafíos, sin embargo la puesta en práctica de la misma requiere la toma distintas decisiones que involucran aspectos teóricos, metodológicos, institucionales, entre otros, asumiendo que esas decisiones suponen demarcar y sostener un territorio en el marco de conflictos por la imposición de sentidos. Es decir; asumir específicas concepciones de extensión tiene consecuencias, marca el rumbo y el modo que adquieren los procesos de curricularización.

Teniendo como propósito hacer efectivos los procesos de jerarquización de la función extensionista y profundizar, específicamente, en lo que concierne a la curricularización, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba ha implementado líneas de trabajo con intenciones instituyentes dentro de las cuales se inscribe el seminario “¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones en torno a la extensión universitaria” (desde 2016), dirigido a estudiantes de ocho carreras del área de las humanidades.

La presente comunicación se propone, entonces, revisar el recorrido y desafíos de este seminario interpelando la experiencia

a partir de la noción de extensión crítica. De este modo consideramos que la comunicación presentada, partiendo de la reflexión sobre una experiencia en desarrollo y problematizándola, avanza en propuestas que conceptualizan dichas prácticas, produciendo saberes situados e imaginando aprendizajes que al alejarse de las zonas aúlicas, más conocidas y controlables, transitan el territorio para aprender con otrxs.

Palabras Claves: curricularización / diálogo de saberes / procesos de institucionalización.

Introducción

La Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC concibe a la extensión universitaria como un proceso de encuentro dialógico entre actorxs universitarixs y no universitarixs (CIN, 2012) que, mediado por el conocimiento que en ella se produce, se propone trabajar en la identificación/definición de problemas de intervención significativos para lxs intervinientes, quienes son sujetxs plenos de derecho y cuyos recorridos y saberes son diversos pero equivalentes. Esta concepción extensionista se apoya asimismo en la necesidad de abordajes interdisciplinarios a los problemas de intervención (Reglamento Secretaría de Extensión de la FFyH, 2017, Pacheco 2012).

Pensarnos desde esta perspectiva implica reconocernos en una línea de trabajo con una perspectiva de DDHH, que se propone hacer efectivo el derecho a la educación superior (Rinessi, 2016; CRES, 2008) al tiempo que propender a la integración de las funciones universitarias (Tomassino, 2017). En este contexto es necesario incorporar dos elementos más: por una parte los procesos históricos y por otro una perspectiva a futuro.

En el primer sentido consideramos imprescindible reconocer que esta mirada sobre la extensión, su posibilidad de ser enunciada y ejercitada son pensables en un esquema de jerarquización de la función extensionista (CIN, 2012). En el sentido de sus perspectivas, nos resulta necesario inscribir esta forma de concebir la extensión en un horizonte que incluya su interacción con las demás funciones universitarias y en este marco, su curricularización (Pereyra y Romero, 2018).

Sin embargo y pese a reconocer el camino recorrido en términos de jerarquización, no podemos eludir la incompletud/ fragilidad de ese proceso. Se presenta -y en relación ya más específicamente a nuestra universidad como espacio de trabajo- una situación que podemos denominar al menos contradictoria: si bien institucionalmente, en términos digamos formales, hay un reconocimiento de la importancia para la institución de “la extensión”, de su lugar clave en la vinculación con la comunidad y los aprendizajes múltiples que esa vinculación conlleva, esa “importancia” luego se hace más difusa en acciones institucionales concretas. Dos cuestiones fundamentales en este sentido son la asignación presupuestaria y el reconocimiento-acreditación de las distintas prácticas para lxs actorxs

participantes. El otro aspecto al que nos referíamos, el relacionado con las perspectivas a futuro pone como un norte la idea de curricularización... pero cómo?

Pensar las condiciones de institucionalización y las posibilidades de lxs actorxs involucradxs, en términos generales es la finalidad de la primera parte de esta ponencia en la que se inicia una reflexión en relación a la importancia y alcances de los procesos de evaluación de las políticas extensionistas.

Posteriormente, se trabajará sobre los modos en los que se ha generado un proceso de curricularización de la extensión en la FFyH, específicamente en una de sus modalidades con la creación y desarrollo desde 2016 hasta la actualidad del seminario “¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria”, reconociendo sus especificidades, límites y potencialidades.

Aportes para la evaluación de políticas de curricularización

Pensar la evaluación de políticas institucionales, y en particular políticas extensionistas, nos invita a situar el *¿cómo?* y el *¿dónde?* Nos interpela acerca de elementos problematizadores de los procesos de evaluación, incorporando lo instituido y permitiendo, a su vez, vislumbrar los procesos instituyentes (Bonicatto, Bermúdez, Calvo, Gómez y Moratti, 2017); y al mismo tiempo nos invita a entenderla como una “interpelación ético-política de la universidad [que] implica reflexionar sobre los modos en los cuales la universidad se interroga a sí misma a la vez que es reconfigurada en las relaciones con otros y otras” (Carignano, 2017, p.39).

Pensar la historia de implementación de las políticas institucionales es también pensar en la historia de las condiciones que fueron el sustrato donde esas políticas intentaron implementarse e instituirse. Sin esa lectura, las experiencias y apuestas de una universidad parecen quedar suspendidas en un espacio que no se vincula con aquellas condiciones de funcionamiento y que obligan a pensar en esta “interrogación a sí misma” de la que habla Carignano.

En lo que corresponde a curricularización, el primer antecedente que podemos identificar sobre el tema en la UNC data de 1987. En el informe de gestión correspondiente a la gestión del Arq. Mariano Faraci frente a la Secretaría de Extensión de la Universidad, se definen los objetivos institucionales que se interpretan como fundamentales a la hora de pensar políticas extensionistas, dentro de los cuales se encuentra ya presente la curricularización: “Apoyar la incorporación de la práctica extensionista correspondiente a campo de conocimiento de cada disciplina en la estructura curricular de cada unidad académica” (Informe de gestión SEU, 1987, p.11).

Esta intención luego se diluyó en las propuestas institucionales pero pueden recuperarse algunos aspectos fundamentales para pensar la implementación de políticas de curricularización de la extensión en la actualidad. Por una parte, el verbo elegido para la redacción del objetivo es “Apoyar”, que permite pensar que

se reconoce la autonomía relativa de las unidades académicas así como también la relevancia del campo de conocimiento que organiza una facultad.

En segundo lugar, reconoce que la modificación de la malla curricular es claramente una determinación política que responde a decisiones, tensiones y la construcción de acuerdos al interior de cada facultad, lo cual no puede ser implantado desde el ámbito de la universidad.

Sin embargo, a sabiendas de que sin la decisión institucional de la facultad el proceso de curricularización no sería posible, reconoce la importancia de construir líneas de acción institucionales que generen condiciones para que las políticas de cada facultad puedan desarrollarse.

Entendemos que estas condiciones pretenden resguardar cierto “clima” entre la unidad académica y la universidad también dar cuenta de las posibilidades reales con las que cuentan los diferentes actores para poder movilizar determinados cambios.

Tomando por ejemplo el lugar de los estudiantes, en el caso específico de las Prácticas Sociocomunitarias aprobadas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en 2013, podemos advertir la relevancia que tuvieron en la construcción del proyecto, su movilización y discusión política en las diferentes esferas requeridas para su aprobación por el Honorable Consejo Directivo. Sin embargo, luego de ese impulso inicial lxs estudiantes dejaron de tener un lugar significativo en la curricularización:

Otra de las tareas pendientes en la curricularización y en las prácticas extensionistas en general, es lograr un mayor protagonismo de lxs estudiantes en lo institucional, en la elaboración de las propuestas, en el trabajo de construcción de la demanda, en el desarrollo de las tareas, y en su evaluación. Las posibilidades de pensar la curricularización no se agotan en modelos ya implementados que se encuentran en desarrollo, sino que requieren de miradas críticas y creativas que amplíen las propuestas institucionales en este sentido. (Pereyra y Romero, 2018 p.14).

El lugar de lxs estudiantes en la institución históricamente (incluso desde la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba) ha sido fundamental para “hacerle preguntas” a la universidad, incomodarla y tensionarla, guardar la cuota de irreverencia necesaria para romper estructuras y concepciones entendidas como “vacas sagradas” académicamente y organizacionalmente, que es preciso deconstruir y desnaturalizar para repensar las universidades latinoamericanas y su papel en la construcción de conocimiento crítico (Menéndez, 2017; Cecchi, 2009).

Otro de lxs actorxs fundamentales para pensar la institucionalización de procesos de curricularización son lxs docentes, que se encuentran a cargo de implementarlos y llevarlos adelante. Sin embargo, las condiciones sobre las que inten-

ta incorporarse esta propuesta (tan necesaria como trabajosa) debe contemplar las condiciones de trabajo docente para poder ser viable.

Las dificultades a la hora de llevar adelante la curricularización más allá de experiencias piloto, puede verse no sólo en Córdoba sino también en la Universidad de la República (Uruguay), lo que da cuenta de una realidad universitaria compleja y compartida en varios países de la región. Mariana Fry (2019) dice en el prólogo del libro *Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios 2008-2018* que:

A su vez, las cargas horarias relativamente bajas y el importante volumen de tareas de gestión hacen que sea difícil incorporar actividades de investigación y formación docente en temáticas vinculadas a la extensión. La combinación de estos factores produce dificultades para consolidar trayectorias docentes y pensar políticas de largo plazo. (p.10)

Estas condiciones, tal como decíamos, encuentran eco en nuestra propia universidad. En una investigación realizada en la Universidad Nacional de Córdoba sobre el trabajo docente, particularmente las marcas de género que se han colado en el trabajo de lxs docentes universitarios, se plantea que: “Por el contrario, las personas más jóvenes parecen dar ya por “naturales” las características del ambiente institucional, como reglas del juego que ya conocen, y a las que se deben adaptar al ingresar al sistema de docencia universitaria.” (Rodigou, Blanes, Buriyovich, Domínguez, 2011, p.78).

La percepción de la precariedad de las condiciones para el ejercicio de la tarea es una variable internalizada que se encuentra aún más profundizada para aquellos que realizan tareas extensionistas como una de las funciones más desjerarquizadas entre las funciones universitarias.

Un rasgo distintivo de las y los jóvenes es que ingresan a la carrera docente conociendo claramente los capitales necesarios para instalarse y avanzar en sus trayectorias laborales, como es la necesidad de invertir esfuerzo y tiempo en formación de posgrado, publicaciones, trabajos de investigación. Estas exigencias se viven como una presión que hay que asumir como parte del trabajo universitario. (Rodigou et al, 2011, p.79-80).

Este rasgo del capitalismo académico (Ibarra Colado, 2003), que promueve una relación competitiva entre los miembros de la universidad, que mide la excelencia académica en términos cuantitativos, que promueve una especie de frenesí por la publicación que no advierte en esa cuantificación los conceptos que desde la extensión entendemos como fundamentales (la gestión colectiva, la produc-

ción significativa en términos interdisciplinarios, la formación que demanda un tiempo de trabajo y reflexión para no ser seriada), se encuentra en la base de las transformaciones que se intenta implementar en las universidades públicas condicionándolas, conspira contra las condiciones del trabajo docente y fundamentalmente da cuenta de un modo de concebir el conocimiento y la función social de la universidad.

La concepción de la tarea en la universidad, por parte de los docentes, como una *carrera* implica criterios y tareas administrativas y de gestión, por lo que resulta esencial poder inscribir esas carreras como *trayectorias* (Dubar, 2001), porque esa categoría permite pensarnos como colectivo, como espacio institucional con objetivos transversales que trascienden la carrera individual, y en el cual pueden tener lugar las tareas que no pueden ser leídas por su efectividad a corto plazo, sino por el compromiso político más amplio de una institución educativa, en este caso de educación superior.

No sólo se trata de poder reconocer el trabajo a quienes tienen un compromiso con la extensión universitaria, sino de crear condiciones para que las próximas generaciones de docentes, que hoy están en nuestras aulas, naturalicen una universidad donde esté presente la extensión, con todo lo que ello implica. Es importante que se puedan generar condiciones objetivas que generen a su vez condiciones subjetivas para enriquecer el conocimiento y pensar otro profesional de la universidad pública.

Un análisis de experiencia: el seminario ¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria.

El Seminario “¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria”, se genera como una iniciativa institucional en el marco de la evaluación del programa de Prácticas Sociocomunitarias de la FFyH. En ese contexto surge la demanda de parte del gabinete de gestión por la constitución de un espacio específico donde los estudiantes de la facultad pudieran construir las herramientas conceptuales iniciales de la tarea extensionista. La propuesta tenía que dar cuenta de la *especificidad* de la FFyH en el ámbito de la UNC y asumir la diversidad disciplinar interna propia de esta facultad.

Es posible decir que “hacer extensión” en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC está legitimado por la comunidad académica, goza de cierta aprobación a niveles de docentes, estudiantes y egresados. La Facultad enuncia con orgullo su trayectoria extensionista y se percibe “diferente” a las otras unidades académicas en este sentido. Es decir, el seminario ¿Devolver algo a la sociedad? tenía que sintonizar con este recorrido institucional, ser acorde al mismo.

Además ¿Devolver algo a la sociedad? como propuesta curricular tenía (y tiene) que asumir la *diversidad disciplinar interna* que aloja la facultad. En ella se forman alrededor de 5000 estudiantes se desarrollan ocho carreras de grado Historia, Letras, Bibliotecología, Archivología, Filosofía, Ciencias de la Educación, Filosofía, Antropología y Geografía, que en sus planes de formación para con sus estudian-

tes no tienen previstas instancias interdisciplinarias de manera explícita ni central. Desde el inicio entonces ¿Devolver algo a la sociedad? se propuso esa tarea; reconocer y potenciar la riqueza de trayectos formativos presentes en la facultad y generar instancias de articulación que se orienten a construir “momentos” interdisciplinarios genuinos, un propósito modesto, pero sin demasiados antecedentes en la institución.

La propuesta del seminario se construye desde la Secretaría de Extensión entre finales de 2015 y mayo-junio de 2016. En el inicio de ese proceso intervino el equipo de trabajo de la secretaría (constituido entonces por dos cargos de gestión y cuatro de “apoyo técnico”) y esa etapa inicial estuvo centrada en discutir y explicitar las que podemos denominar “grandes definiciones”: propósitos institucionales, académicos, pedagógicos y políticos del seminario. Esta parte de la tarea convocó a docentes extensionistas consideradas referentes en la facultad a fin de recuperar sus opiniones y miradas y fue compartido además de manera regular con las autoridades de la gestión decanal.

En la segunda etapa (esto no significa, desde luego delimitaciones temporales rígidas e inconexas, sino más bien un “entre tanto”) nos concentramos en la traducción de esos lineamientos generales en un programa de estudio. Dicho momento, no sin otras presencias eventuales, estuvo a cargo de tres personas. Para desarrollar esa tarea, fue necesario además de sostener espacios de trabajo regulares (semanales) cuya posibilidad estuvo siempre en tensión con las “tareas de la secretaría” las tareas de “la gestión”, estudiar y sistematizar las experiencias previas que distintos espacios (de otras áreas de la UNC) habían desarrollado que si bien no eran “aplicables” desde luego conformaban nuestros ineludibles antecedentes.

El programa fue construido con el propósito de acercar a nuestrxs estudiantes de grado una cartografía de temas, preguntas y discusiones iniciales y a nuestro criterio ineludibles en el ámbito de la extensión universitaria. Uno de los desafíos más interesantes en este sentido fue el de “traer al aula” discusiones transversales a distintas escalas y espacios del hacer extensionista pero desde una perspectiva situada.

¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre Extensión Universitaria se ofrece a la comunidad de la facultad por primera vez en el 2° cuatrimestre de 2016 y desde entonces se ha dictado durante cuatro años. Han participado del mismo un promedio de 30 estudiantes por cohorte provenientes de todas las carreras pero con preeminencia de Ciencias de la Educación, Antropología y Geografía.

Sin bien quienes venimos sosteniendo la propuesta del seminario consideramos que resulta una experiencia valorada y valorable de manera positiva tanto en lo que hace a la formación de lxs estudiantes que lo asumen como de quienes estamos a cargo de su dictado, entendemos que son numerosos los desafíos y puntos pendientes que debemos asumir y trabajar. Pasaremos revista a continuación a algunas de estas inquietudes.

1. Pero... será entonces ¿Devolver algo...? Un seminario más? Un tema problemático que de manera recurrente nos interpela es cómo colisionan nuestra convicción y necesidad de habitar el *trabajo territorial* (para que los aprendizajes resulten significativos, para poner en práctica qué entendemos por compromiso con la comunidad y para poder revisar críticamente nuestras premisas conceptuales) y nuestra realidad de tener *más del 80% del desarrollo del seminario en actividades áulicas*. En este aspecto entendemos que tenemos una serie de limitaciones para ampliar la proporción asignada al trabajo territorial de lxs estudiantes; una de ellas es que el dictado del seminario se encuentra a cargo de dos docentes, lo que resulta insuficiente para sostener de manera responsable el acompañamiento. Otra de las dificultades está dada por la imposibilidad de las organizaciones sociales con las que articula la facultad de recibir 20/30 estudiantes en sus dinámicas, por lo cual resulta necesario trabajar con varios proyectos a la vez, lo que hace difícil/imposible su acompañamiento, tal como se mencionó.
2. Pero...entonces si ¿Devolver algo...? fuera una propuesta posible para todos lxs estudiantes de la facultad ¿podríamos sostenerlo? Claramente en las actuales condiciones no sería posible garantizar esa opción. Dicho esto además en lo que concierne “al aula” también, ya que quienes tenemos a cargo el dictado del seminario contamos en un caso con una dedicación de medio tiempo y en otro con una figura llamada carga anexa, que significa un trabajo extra, no remunerado, que se hace además del trabajo rentado en otra materia.

Pero... entonces ¿Devolver algo...? ¿tiene lugar en la FFyH? Si, tiene lugar y lo va consolidando con el paso de las distintas cohortes. Lxs estudiantes lo conocen y saben que cada segundo cuatrimestre está entre sus posibilidades de cursada, sin embargo la diversidad de carreras a las que hacíamos referencia se plasma también en una importante diversidad en la organización de las mismas. Esto significa, por ejemplo, que algunas de las carreras prevén para sus estudiantes el cursado de materias que cumplan 60hs semestrales, mientras que otras solicitan que las materias garanticen 40hs, otras 30hs... esta realidad hizo que optáramos por construir una propuesta académica que pudiera ser validada por las carreras con mayores requisitos, lo que provoca que lxs estudiantes de las que carreras con menos requisitos horarios cursen más horas de las que acreditan. Esta situación en ocasiones desestimula el cursado.

3. En este mismo registro de lo “administrativo” digamos que el seminario es, tal como mencionamos, optativo y la renovación de su validez es anual, lo que significa que año a año cada una de las escuelas de la facultad vuelve a analizar si lo asume dentro de su oferta académica. Durante 2018 la secretaría de extensión ha solicitado que ¿Devolver...? sea considerado por la Facultad como “de interés institucional” y forme parte de la oferta académica de manera permanente. Es decir la posibilidad de devenir una práctica extensionista instituyente resulta una vez más limitada.

4. Pero... entonces ¿Devolver algo...? ¿es curricularizar en un sentido pleno? Tal como se presenta hasta ahora, constituyendo una propuesta de formación para el grado que no tiene articulación con otras propuestas pedagógicas de la facultad, diremos que la curricularización así desarrollada es cuando menos limitada e insuficiente. Se constituye en una isla dentro de la formación de nuestros estudiantes quienes sólo por propia iniciativa retoman, continúan o profundizan las cuestiones trabajadas en el seminario. Entendemos que en la medida que la extensión no abandone su lugar satelital y secundario y no contamine (Tomasino, 2019) regular y cotidianamente la vida de la institución en general (y de las otras funciones universitarias en particular) los efectos que produzca serán puntuales y de bajo impacto.

Sin embargo es necesario reconocer que ¿Devolver algo...? en el recorrido institucional ha tenido un lugar significativo, nos referimos a que es una función universitaria positivamente valorada: estudiantes, docentes y egresados consideran el “hacer extensión” algo importante. Podemos sostener esta apreciación desde al menos tres lugares: los niveles de discusión y reflexión que se alcanzan en los trabajos de cierre del seminario, lo que han alcanzado en todas las cohortes importantes niveles de elaboración conceptual y reflexión crítica. En segundo lugar avala esta consideración el hecho de ser elegido para el desarrollo de ayudantías de alumnos por numerosos estudiantes. Luego del primer año de dictado seis estudiantes (el 20% de los cursantes) postularon e ingresaron como ayudantes alumnos, recorrido que se desarrolló durante dos años. En 2019 ocho nuevos estudiantes se acercaron a la propuesta para desempeñarse como ayudantes alumnos. En la actualidad están desarrollando esa tarea. Por último, otro aspecto que podemos considerar indicativo de la recepción positiva del seminario lo constituye el hecho de que desde el seminario, más precisamente, desde los estudiantes del seminario han surgido postulaciones a programas de extensión vigentes en la UNC. En algunos casos, tres al menos, no sólo han sido aprobadas como propuestas, sino que han sido financiadas y ejecutadas. Podemos leer la apropiación de las discusiones, la permanencia en el espacio y generación de proyectos como indicios de una experiencia que es insuficiente tal vez, pero potente.

Para finalizar, compartimos una última reflexión. En la propuesta de ¿Devolver...? somos insistentes en que la perspectiva extensionista asumida es la de *diálogo de saberes*. Esta concepción nos marca un horizonte y un encuadre de trabajo pero que no significa algo cerrado ni acabado, y ser puesta en acto de manera singular y situada es posible sólo si se presentan ciertas condiciones: actores sociales como sujetos plenos de derechos que portan saberes distintos pero equivalentes; trabajo interdisciplinarios para acercarnos a la realidad siempre “indisciplinada” y conocimientos (siempre en plural) producidos en la Universidad expuestos a ser modificados e interpelados por la experiencia que los convoca.

Esta manera de entender la extensión se opone a la concepción “clásica” (Tomasino, H., Gonzalez M. N, Guedes, E. y Prieto M. (2006) y es sintónica con el “modelo extensionista alternativo o crítico” (Tomasino, 2006; Medina y Tomassino, 2018) aunque en la definición de esta última intervienen elementos que exceden

lo que podemos pensar en el mediano plazo como posible. La Extensión Crítica postula con mucha fuerza su compromiso con la voluntad de transformación social, la que demanda una lectura crítica de las características de la estructura social y se propone contribuir a su liberación, a la “reinención” de la sociedad (Tomassino *et. al.*, 2006, p.123). Si bien este se presenta como un objetivo muy ambicioso, sí es posible contribuir a que las universidades (re)imaginen y habiten su compromiso en y con la sociedad.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos intentado dar cuenta de los cruces entre algunos aspectos estructurales con la experiencia concreta del seminario “¿Devolver algo a la sociedad? Discusiones sobre extensión universitaria”. Esta articulación permite pensar las relaciones entre el modo en el que se ha desarrollado la experiencia en estos años, las dificultades, las potencialidades.

A pesar del apoyo institucional, los recursos destinados a extensión son escasos comparativamente a los destinados a las demás funciones, y esto impacta en las posibilidades de instituir la curricularización de la extensión en la unidad académica.

Entendemos que las condiciones de implementación de las políticas son tan sustanciales como las políticas en sí, y demandan contemplar las particularidades y coyunturas que permiten pensar en su ampliación a futuro. Son estas condiciones las que permiten delinear de manera más clara el carácter extensionista, también, de esta propuesta.

Correr los límites de lo imaginable no sólo para nosotrxs, sino también para futuras generaciones que hoy se encuentran sentadxs en nuestras aulas es uno de los desafíos más ambiciosos y de los más urgentes. Imaginar una universidad en la que la curricularización no sea un proceso trabajoso y una problemática a instalar (como es el caso de la investigación, la cual se encuentra integrada a la currícula) es imaginar también un conocimiento nuevo, un modo de formarse diferente, profesionales con un perfil que piense desde el propio inicio sus saberes para ser puestos en diálogo. Se trata de maneras, estrategias, para que la propia universidad pueda reinventarse y transformarse a sí misma aprendiendo de otros saberes, y en el proceso, pensar una sociedad diferente. La curricularización no es un tecnicismo. Es un camino para otra universidad posible.

Bibliografía

- Bonicatto, M., Bermúdez, L., Calvo, V., Gómez, M., Moratti Serrichio, F. (2017). “¿Quién te mira y quién te ve? Algunas reflexiones en torno a la evaluación en la extensión”. En AAVV, *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (29-37). Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Carignano, M. (2017). “En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad” En AAVV, *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (39-53). Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Cecchi, N. et al. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción*. Bs. As.: Ed. IEC-CONADU.
- CIN. Consejo Interuniversitario Nacional (2012) Plan estratégico 2012-2015. Acuerdo Plenario, N° 811/12 Santa Fe.
- CRES. Conferencia Regional de Educación Superior (2008) Declaración Final 2008, Cartagena de Indias.
- Dubar, C. (2001). “El trabajo y las identidades profesionales y personales”. En *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7(13), 5-16.
- Fry, M. (2019). “Presentación”. En *Red de extensión, Tejer la red: experiencias de extensión desde los servicios universitarios 2008-2018* (9-13). Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio. Montevideo, Uruguay: Udelar.
- Ibarra Colado, E. (2003). “Capitalismo Académico y Globalización: La Universidad Reinventada”. En *Revista Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1067. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Menéndez, G. (2017). “Resignificación de la extensión a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918”. En *Revista +E*, (7), 24-37. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7048/10357>
- Pacheco, M. (2012) Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Revista Cuadernos de Educación*. Disponible en <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/669/632>
- Pereyra, L.V. y Romero, F. (2018). “Curricularizar la extensión: preguntas, complejidades y cruces de un proceso en construcción. Presentación del Dossier”. En *Revista E+E: Estudios de extensión en humanidades*, 5(5), 11-16. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/19781/19527>
- Reglamento de la Secretaría de Extensión de la FFyH UNC (2017). Ordenanza 1/2017 del HCD. Disponible en: http://www.digesto.unc.edu.ar/ffyh/honorable-consejo-directivo/ordenanza/1_2017/?searchterm=secretar%C3%ADa%20de%20extensi%C3%B3n
- Rinesi, E. (2016). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines, Argentina: Ediciones UNGS.

- Rodigou Nocetti, M., Blanes, P., Buriyovich J. y Domínguez A. (2011). *Trabajar en la Universidad. (Des)Igualdades de género por transformar*. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Tommasino, H., Gonzalez M. N, Guedes, E. y Prieto M. (2006). "Extensión crítica: los aporte de Paulo Freire" En Tommasino, H y Hegedüs P. Eds. *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (121-135). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Tommasino, H. (2017). "Políticas de extensión para la transformación". En AAVV, *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión* (155-163). Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Medina J.M. y Tommasino, H. (2018). *Compiladores. Extensión crítica. Construcción de una Universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio en la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Universidad Nacional de Córdoba. (1987). *Informe de gestión de la Secretaría de Extensión*.

El sentido político de la extensión universitaria y la integralidad en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.

Cecilia Etchebehere, Florencia Ferrigno, Eugenia Rubio,
Laura Zapata.

florencia.ferrigno@cienciassociales.edu.uy

Resumen

El presente trabajo pretende reflexionar en torno a los procesos transitados por la extensión universitaria, como parte constitutiva de la tríada de funciones (enseñanza, extensión e investigación) de la Universidad de la República (Udelar) Uruguay, analizando el caso concreto de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS).

Históricamente, la función de extensión en la Udelar se nutre y se reconoce heredera de los postulados de la reforma de Córdoba (1918); así, su desarrollo supuso una significativa profundización en el acumulado teórico-epistemológico y metodológico para pensar la relación universidad y sociedad. No obstante, esta profundización no fue suficiente y se tornó necesario reconfigurar además, su articulación con las otras funciones universitarias. Este impulso será encarnado por la llamada segunda reforma universitaria (2006), que trae consigo nuevas orientaciones políticas de fuerte impulso a la extensión y la promoción de un diálogo cada vez más estrecho de la universidad con la sociedad, teniendo como principio rector la democratización del conocimiento (Arocena, 2010). A su vez, se desarrolla con particular énfasis la noción de integralidad, entendida “como la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), interdisciplina y diálogo de saberes (científicos y populares)” (Tommasino y Stevenazzi, 2016)

El objetivo del trabajo es analizar y reflexionar cómo se materializan las orientaciones generales de la Udelar en las políticas de promoción y curricularización de la extensión e integralidad de la FCS. Para ello, se revisan los informes que analizan la percepción de distintos actores institucionales (docentes, estudiantes y egresados) sobre cómo se efectivizó la curricularización en el vigente Plan de Estudios (2009); información estadística secundaria, sistematizaciones de políticas implementadas y reflexiones generadas en ámbitos cogobernados de la FCS.

A su vez se reflexionará sobre la dimensión ético-política como desafío para repensar los vínculos con actores sociales, específicamente, ¿qué tipos de vínculos se construyen?, ¿cómo pueden articularse con los procesos de producción de conocimiento y aprendizaje en las instituciones universitarias? y ¿cuál es la percepción de los actores involucrados en relación con los procesos institucionales de la extensión universitaria?

En tal sentido las fuentes analizadas dan cuenta de la valoración positiva de las políticas implementadas desde la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM), por su aporte a modalidades pedagógicas alternativas, centradas en el protagonismo y autonomía estudiantil, y en el diálogo de saberes (De Sousa Santos, 2010) y la diversificación de trayectorias educativas.

De algún modo, el desafío que se plantea es el de recuperar el *ethos* de la universidad latinoamericana, anclada en el territorio, abierta y comprometida con la transformación social. Para ello, es necesario una constante reflexión y evaluación de las políticas institucionales que dan soporte a las prácticas apuntando a profundizar el vínculo y aporte de la universidad con el contexto socio-político.

Palabras clave: extensión / integralidad / políticas universitarias.

Introducción

La conceptualización de la extensión como función constitutiva de las universidades públicas latinoamericanas, corolario del proceso reformista de Córdoba (1918) y del protagonismo estudiantil a lo largo del siglo XX, fue resultado de una particular síntesis entre el extensionismo de origen europeo y las condiciones socio-históricas del contexto regional.

Según Cano (2017), esto promovió el surgimiento de “diferentes modelos y concepciones de extensión, con diferentes desarrollos y niveles de institucionalización según contextos nacionales e históricos” (p. 7). Desde entonces, las tradiciones extensionistas de matriz reformista han estado presentes de forma explícita y/o subterránea, en diferentes momentos y coyunturas. Estas conviven, se superponen y contraponen, en relación con el contexto socio-político macro (nacional, regional e internacional) que condiciona y permea la concepción misma de universidad, su proyecto ético-político y por ende sus funciones constitutivas.

La maduración del pensamiento crítico y con él, de una perspectiva extensionista emancipadora, puede identificarse siguiendo a Bralich (2010) y Cano (2017)

hacia mediados del siglo XX, en estrecho vínculo con el nuevo ciclo de luchas sociales que inundó el continente, previo al período dictatorial en el cono sur. Esta perspectiva “procuraba un acercamiento al destinatario de la extensión para desarrollar en él su propia capacidad de crear cultura, para realizar conjuntamente con el extensionista universitario, una interpretación de la realidad y una transformación de la misma” (Bralich, 2007, p. 34).

En este contexto, la extensión para constituirse en una relación educativa tiene que basarse en el diálogo de saberes y la comunicación no extensiva del conocimiento, de forma que la extensión no se vuelva un proceso colonizador.

En Uruguay, el rectorado de Mario Cassinoni (1956-1964) será el marco que dará a la extensión una impronta marcadamente comprometida con determinados actores sociales y sectores populares, en un contexto por demás complejo y con fuerte dinamismo de los gremios estudiantiles.

Culminado el ciclo heroico reformista con la llegada de los gobiernos de facto, la extensión de carácter crítico, de vocación transformadora en sentido popular y democrático es cuestionada, la globalización neoliberal subsumirá la universidad a la economía de mercado. Se asiste así a un proceso de contrarreforma y resignificación de la extensión, en sentido mercantil y utilitario (Cano, 2017).

Se suele pensar que el proyecto universitario neoliberal niega la función de extensión por considerarla politizada y anacrónica. Puede que así sea si nos limitamos a la consideración de las tradiciones críticas del extensionismo. Pero esta línea de razonamiento impide observar un hecho incontrastable: el programa neoconservador de contrarreforma sí tiene un proyecto extensionista (Cano, 2017, p. 16).

A principios del siglo XXI, el proceso de segunda reforma universitaria, bajo el rectorado de Rodrigo Arocena (2006-2014), procuró reivindicar y jerarquizar la extensión, avanzando en su definición conceptual e institucionalización, a través diversas políticas a nivel central y de los servicios. Este proceso fue catapultado en buena medida por el impulso y propuesta del movimiento estudiantil, que vuelve a poner el tema en la agenda universitaria.

Tras un período de intensa discusión, se arriba a una conceptualización de la extensión universitaria, que será entendida como “la búsqueda de colaboración entre actores universitarios y otros actores en un pie de igualdad, dialogando y combinando sus respectivos saberes al servicio de objetivos socialmente valiosos” (CDC, 2009). Asimismo se promueve la integralidad de funciones, entendida como “la articulación de las funciones universitarias (enseñanza, extensión e investigación), interdisciplina y diálogo de saberes (científicos y populares)” (Tommasino y Stevenazzi, 2016). En la cual se retoman procesos de discusión sobre la integralidad de las funciones universitarias que surgieron en la década del setenta en el marco de ciertas experiencias universitarias (Grabino y Santos, 2013).

Entre las principales políticas desarrolladas se encuentran la creación de Unidades de Extensión en todas las facultades y servicios, Espacios de Formación

Integral (EFI)¹, Proyectos Estudiantiles, la curricularización de prácticas de extensión y la creación de cursos específicos en relación a la temática. El grueso de las discusiones y proposiciones del período se recogen en un documento elaborado a modo de insumo al Consejo Directivo Central (CDC) “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” (2009).

El advenimiento del rectorado de Roberto Markarian (2014-2018) generará un fuerte cuestionamiento de la extensión e integralidad impulsadas durante el período anterior; dándose una revisión y reestructura, así como la definición de nuevas orientaciones políticas, que limitaron el proceso instituyente que se había puesto en marcha y dejó en evidencia, por un lado, el avance en la generalización e institucionalización de la extensión que ya no podía ignorarse como función constitutiva de la universidad; y por otro, el sentido político que el proceso en desarrollo, con sus tensiones y contradicciones, imprimía en la educación superior.

En este escenario, recuperar el ideario extensionista latinoamericano y reafirmar el compromiso de la Universidad con la sociedad en su conjunto y específicamente con los sectores populares, resulta una tarea fundamental.

A partir de lo expuesto, el presente artículo tiene por objetivo analizar cómo se materializan las orientaciones generales de la Udelar en las políticas de promoción y curricularización de la extensión e integralidad de la FCS y dar cuenta del sentido político que alienta estas propuestas. Reflexionar en qué medida permiten ampliar el proyecto universitario y tensionar algunas de las tendencias actuales en el desarrollo de las instituciones de educación superior (IES). Asimismo se propone reflexionar sobre la dimensión ético-política de la extensión e integralidad, como desafío para repensar los vínculos con los actores sociales.

Para dar esta discusión, el artículo da cuenta en un primer apartado de los procesos que atraviesan las universidades latinoamericanas contemporáneas desde una perspectiva política, en base a los aportes de diversos autores como De Sousa Santos, Ordorika y Lloyd, entre otros. Reinstalando la pregunta acerca de qué función está desarrollando la universidad latinoamericana en el contexto histórico actual de globalización neoliberal.

A continuación se presenta brevemente el itinerario transitado por la extensión universitaria en la Udelar, poniendo foco en la FCS, mediante la presentación de los principales hitos en su desarrollo, las políticas y líneas de trabajo impulsadas por la UEAM. Posteriormente, se identifican algunas dimensiones de análisis que permiten desentrañar las intenciones ético-políticas que imprimen sentido a las

1 Se entiende por EFI aquellas prácticas curriculares que articulan enseñanza y extensión o actividades en el medio en la formación de grado de las licenciaturas de la FCS, pudiendo incorporar además la función de investigación. A su vez, estas prácticas establecen vínculos con actores no universitarios buscando contribuir a la resolución de sus problemáticas, integrando abordajes interdisciplinarios.

orientaciones y prácticas de extensión e integralidad en la Udelar y, particularmente, de la facultad.

Para llevar adelante esta tarea, se realiza una revisión bibliográfica y documental de informes que recogen la percepción de distintos actores institucionales, información estadística secundaria, sistematizaciones de políticas implementadas y reflexiones generadas en ámbitos cogobernados de la FCS y la Red de Extensión² de la Udelar.

Algunos interrogantes, que acompañan y nutren las reflexiones que se pretenden esbozar, son los siguientes: ¿cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora con la sociedad? (Rinesi, 2012), ¿puede la extensión actuar, de hecho, como proceso de descolonización?, ¿qué condiciones deben existir para que esto ocurra? (Nogueira, 2019) y ¿cómo pensar lo común entre la universidad y los movimientos sociales? (Tatián, 2018).

Universidad latinoamericana: sentido político en contexto

En las últimas décadas del siglo XX y las primeras del XXI, se desarrolla un proceso de globalización neoliberal de la educación superior que produce cambios significativos en la región y el mundo. La universidad pública, como el resto de las instituciones del Estado, pierde prioridad y se produce una “apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial” (De Sousa Santos, 2007, p. 26). Dadas las exigencias de la formación superior en la sociedad capitalista y el debilitamiento de las instituciones de formación pública, se presenta un escenario propicio para el desarrollo de un proceso de mercantilización de la educación superior de escala mundial.

Esta tendencia, orientada desde organismos internacionales (Banco Mundial y Organización Mundial del Comercio) es contrarrestada a nivel regional por la Unesco que enfatiza dimensiones ausentes en la agenda, como la equidad, la pertinencia, la centralidad del financiamiento público y la internacionalización con cooperación, así como el valor cultural y social del conocimiento (Del Valle, Suasnábar y Montero, 2016). Esta perspectiva queda planteada en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008, y es reafirmada en la CRES de 2018. Se postula que la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y es el Estado quien tiene la responsabilidad de garantizar este derecho, no solo del acceso, sino también brindando una formación con calidad y pertinencia.

En este contexto de nuevos desafíos y tensiones, De Sousa Santos (2007) plantea que la universidad se encuentra atravesada por una tríada de crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional. La crisis de hegemonía se produce por la per-

² La Red de Extensión es un espacio de comunicación, circulación de información, articulación e intercambio entre actores que trabajan en tareas de extensión en la Udelar.

sistencia de contradicciones entre las funciones que debe cumplir; la producción de conocimientos críticos, científicos y humanistas para la formación de la élites (función que cumple históricamente) y la formación de mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista. Junto con esto, la universidad enfrenta una crisis de legitimidad, ya que las tensiones señaladas se comienzan a manifestar en su interior. De este modo, se presentan contradicciones entre la jerarquización y especialización del conocimiento, movimientos restrictivos en el acceso y certificaciones; y las exigencias de democratizar la universidad para que puedan tener acceso los grupos sociales históricamente excluidos. Por su parte, la crisis institucional es producto de la “contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social” (De Sousa Santos, 2007, p. 22).

En el mismo sentido, Ordorika y Lloyd (2014) postulan “que las universidades no solo participan en el conflicto político con el Estado, sino que en sí mismas son instituciones políticas del Estado y que, como tales, desempeñan un papel fundamental en la disputa por la hegemonía” (p. 124). Sin embargo, la perspectiva política en general ha estado ausente en las investigaciones de educación superior y, por ello, los estudios predominantes minimizan el papel del Estado y de otras fuentes de poder en los procesos impulsores de cambio dentro de las instituciones.

Las teorías predominantes tienden a ver el Estado como fuente de financiamiento, o como una entidad intrusa que interfiere con el desarrollo de la formación profesional científica (...). Esta perspectiva se sustenta en el poderoso mito de la naturaleza apolítica de la educación, que presenta a las IES como organizaciones autónomas, políticamente neutrales, sustentadas en su capacidad profesional y comportamiento racional. Por lo tanto, los conflictos políticos universitarios son vistos como anomalías que alteran el statu quo –supuestamente armónico, plural y en el que no se reconocen la existencia de intereses diversos– en vez de una parte fundamental de la vida universitaria. (Ordorika y Lloyd, 2014, p. 125)

Según los autores, estas teorías han servido para reproducir las formas de poder dominantes dentro de la universidad, ya que la negación de la política legitima el ejercicio del poder de los grupos dominantes. Como ejemplo de esto nombran las situaciones donde se descalifica y denigra la articulación de los momentos de lucha y enfrentamiento del movimiento social en los conflictos universitarios, catalogándolos como espacios politizados y ajenos a la universidad.

En este proceso, las IES desempeñan una doble función: la creación de conocimiento y la provisión de capacidad técnica para el mercado global. Sin embargo, las decisiones sobre los tipos y usos del conocimiento, así como el perfil ideal del trabajador, en gran medida se determinan en el exterior, y más tarde son internalizadas a través de políticas nacionales e institucionales. Si bien es posible que el papel de las universidades para estimular el crecimiento y el desarrollo económico nunca haya sido mayor que en la actualidad, las IES están padeciendo un decreciente apoyo financiero del Estado (Ordorika y Lloyd, 2014, p.130).

Los autores parten de que el papel del Estado no se redujo, sino que se ha transformado. Para el caso de América Latina, no se parte de una concepción del Estado como plural o cohesionador, sino como entidad que principalmente se encuentra al servicio de los intereses capitalistas en detrimento de los intereses de las clases subalternas y, por eso, se presenta como un escenario de luchas. De esta manera, el Estado es un espacio en disputa por la hegemonía cultural y económica producto de las relaciones entre clases enfrentadas que cambia con la evolución histórica.

Al igual que en muchas disputas sociales, la naturaleza de la educación superior como espacio de conflicto es, en gran medida, producto de las demandas contrapuestas para incrementar la acumulación de capital, por un lado, y lograr la igualdad social y la democratización, por otro. Sin embargo, los conflictos políticos al interior de las universidades adquieren una forma diferente a los que tienen lugar en otras instituciones del Estado (tales como las legislaturas o los partidos políticos) (Ordorika y Lloyd, 2014, p.133).

Desde el presente trabajo, se considera necesario analizar los procesos que atraviesa la universidad, de forma endógena y exógena, y en su retroalimentación dialéctica, poniendo el énfasis en una mirada política como la que plantean los autores. Es necesario posicionar la pregunta de qué función desarrollan las universidades públicas latinoamericanas en el actual contexto histórico, dadas sus características diferenciales y constitutivas.

Para los países periféricos y semiperiféricos el nuevo contexto global exige una total reinvencción del proyecto nacional, sin el cual no podrá haber reinvencción de la universidad. (...) hay la necesidad de inventar un cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización neoliberal agresiva y excluyente. (De Sousa Santos, 2007, p. 49)

Políticas y experiencias de extensión en la FCS

El proceso de institucionalización de la extensión en el marco de la segunda reforma universitaria, fue posible gracias a nuevas orientaciones políticas que con fuerte impronta institucional, intentaron generar condiciones para la denominada “naturalización de la extensión” (Arocena, 2009). Este impulso se tradujo en la definición de políticas claras, a nivel central y de los servicios, así como en un significativo aumento presupuestal para la función.

En lo que respecta al itinerario de la extensión en la FCS, pueden identificarse diferentes momentos o períodos, que tienen como momento bisagra la propia fundación de la Facultad en 1992, aunque la exceden. Su creación se encuentra signada por un énfasis en la formación disciplinar de grado (en principio de tres licenciaturas: Trabajo Social, Sociología y Ciencia Política, incorporando en 2009 la Licenciatura en Desarrollo) y posgrado, así como el desarrollo académico a través de la investigación. En su etapa inicial, la extensión no aparece como función preponderante ni jerarquizada, si bien las disciplinas, principalmente trabajo social, contaban con experiencias antecedentes³.

A grandes rasgos se pueden identificar en la breve historia de la FCS cinco grandes momentos (Etchebehere, 2014; Fry, 2016). Un primer momento de surgimiento de experiencias y búsqueda de espacios institucionales desde la práctica (1996-2002). Este período resultó clave para el desarrollo de la extensión en la Udelar en un contexto de huelgas universitarias enmarcadas en la dura crisis económico-financiera que afecta al país. Se promueve desde el movimiento estudiantil la problematización del sentido social de la universidad y la recuperación de experiencias de extensión previas a la dictadura. Esta recuperación lleva a la definición del movimiento estudiantil de una huelga extensionista, en la que se promueven diversas experiencias de extensión universitaria⁴.

Este proceso tuvo impacto en la FCS y surgieron una multiplicidad de experiencias estudiantiles y de equipos docentes, que desarrollan en conjunto con otras disciplinas y servicios: el Programa de Huertas Comunitarias, Proyecto de Fortalecimiento de los productores de ladrillo artesanal, proyectos impulsados desde grupos de estudiantes vinculados a la actividad gremial. Entre estos últimos destacan una experiencia desarrollada en la localidad de Bella Unión al norte del país con sindicatos y trabajadores cortadores de caña, otra en el departamento de Cerro Largo de trabajo en el medio rural que articula las escuelas rurales con la Estación Experimental de Agronomía en dicha región (noreste). Entre las reivindicaciones más fuertes del orden estudiantil, se encontraba la propuesta

3 Experiencias vinculadas a la Escuela Universitaria de Servicio Social y al Instituto de Ciencias Sociales de Facultad de Derecho.

4 En el año 2000 se realiza una huelga universitaria, basada en la reivindicación presupuestal del 4,5% del PBI para la educación pública y en la recuperación del poder adquisitivo de los salarios. En 2002 nuevamente la universidad se declara en huelga, frente al recrudecimiento de la crisis, siendo definida desde la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), como una “huelga de carácter extensionista”.

de integrar y reconocer este tipo de experiencias en la trayectoria formativa de grado, por su potencialidad en los aprendizajes. Así, el documento elaborado en el marco de la IX Convención de la FEUU expresa:

Nuestra concepción define a la extensión universitaria como proceso de aprendizaje integral, su papel principal es la formación de individuos críticos. Este proceso educativo, debe ser generador de alternativas apropiadas, debe facilitar la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios con ella (...) Es también un proceso de formación integral porque “es en esa construcción colectiva donde el estudiante debe formarse, y donde debe empezar a darse la investigación”. Es en esta actividad que aúna lo vivencial con lo teórico; que se pone de manifiesto el carácter político del conocimiento, y que se explicita la connotación ética y de poder que se pone en juego, donde el estudiante universitario realmente aprende. (IX Convención de la FEUU, 1998, p. 3).

Desde las preocupaciones y motivación de las propias experiencias, se promueve en Facultad el debate acerca de la extensión universitaria. Se identifica así un segundo momento de creación de espacios institucionales (2003-2005), como parte de un movimiento ascendente, desde lo práctico-concreto, que invita a la reflexión y reposicionamiento de la universidad en el contexto y sociedad de la cual es parte. Esta dinámica cuaja en algunos avances institucionales como la conformación de un grupo de trabajo convocado por el orden estudiantil que elabora las primeras orientaciones de políticas en el año 2001, la creación en 2003 de una comisión asesora cogobernada del consejo en extensión y la realización de la Primer Jornada de Extensión de FCS.

El tercer momento (2006-2013) se caracteriza por el impulso a la institucionalización de la extensión en general y en la FCS particularmente, desde las políticas centrales de la Udelar desarrolladas en la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y en el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM)⁵.

Cabe destacar, que el proceso de reforma se inscribe en un contexto de transformaciones políticas del país, que coincide con la llegada del Frente Amplio al poder y una coyuntura económica favorable para la región. Este nuevo contexto se caracteriza por un aumento presupuestal para la universidad 2005-2010, y su sostenimiento, aunque condicionado, de 2011 a 2015 (Bentancur y Clavijo, 2016).

Sobre la base del debate conceptual de 2009 en el CDC, la facultad aprueba una definición orientadora y amplia para la función, con algunos criterios guías que

5 La primera cogobernada y el segundo de carácter académico y de desarrollo de la función.

refieren a una concepción crítica de la misma. De este modo “la extensión universitaria es entendida como la función (...) a través de la cual se implementan actividades con soporte institucional, que se realizan en el medio, en interacción con el resto de la sociedad, mediante prácticas presenciales” (Resolución Consejo FCS N° 983 de fecha 6 de agosto de 2009). A su vez, se establece que las actividades deben aspirar a cumplir determinados criterios orientadores: pertinencia social, bidireccionalidad o carácter dialógico, autogestión, integralidad de funciones universitarias con participación de los órdenes e interacción efectiva con actores sociales no universitarios.

Las definiciones adoptadas por la FCS establecen explícitamente diferencias entre las experiencias de extensión con respecto a otras formas de vinculación y actividades en el medio: “la FCS entiende que existen otras formas de vinculación con el medio, que incluyen actividades presenciales, y que pueden derivar o fortalecer actividades de extensión pero que no necesariamente cumplen con los cinco criterios anteriores”⁶.

Resulta interesante entonces destacar la singularidad con que la FCS vive el proceso de institucionalización de la extensión, que aumenta sus posibilidades con la implementación del Plan de Estudios en 2009 que incorpora nuevas orientaciones vinculadas a la enseñanza y la extensión. Se promueve la flexibilidad curricular, la incorporación de la integralidad de las funciones en la enseñanza y la promoción de la curricularización de la extensión. Entre ellas se destacan la creación de la Unidad de Extensión y Actividades en el Medio (UEAM) en el año 2006, el desarrollo del curso de grado Extensión Universitaria en el ciclo inicial optativo desde 2009, la autoidentificación, promoción y desarrollo de Espacios de Formación Integral (EFI).

A su vez, en dicho período se genera una interesante articulación con SCEAM por medio de la participación activa de la Red de Extensión que actualmente nuclea a las 28 Unidades de Extensión, a los Programas Plataforma de toda la Udelar y los programas centrales del SCEAM.

Las propuestas de la FCS tuvieron diversas líneas de continuidad y respaldo por medio de nuevas convocatorias desde SCEAM, lo que permitió visibilizar y fortalecer un conjunto de experiencias, así como el surgimiento de otras. De este modo, se crean los proyectos estudiantiles de extensión, se consolidan proyectos de extensión y el desarrollo de trayectorias integrales, se promueve la sistematización de experiencias y actividades culturales y de difusión de conocimientos, además de dar continuidad a los proyectos de extensión que se financiaban desde 1993.

Con el advenimiento de un nuevo rectorado en 2014, se identifica un cuarto momento de incertidumbre en la política universitaria (2014-2016); se frena el proceso de institucionalización desarrollado a nivel central, poniendo de mani-

6 Entre estas se destaca la difusión de investigaciones, generación de debates públicos, investigación aplicada, devolución de resultados de investigaciones, enseñanza con prácticas en el medio, asistencia.

fiesto alguna de sus limitaciones y contradicciones, así como dificultades para generalizar algunos de los objetivos de las políticas en desarrollo. La activa participación en la Red de Extensión generando debates sobre la conceptualización y lineamientos políticos que pretendían implementarse, explicitando que los cambios propuestos no se orientaban desde una perspectiva de evaluación de las políticas en curso, fue parte de la estrategia en este período, al mismo tiempo que se intentaba sostener (no sin dificultades) el proceso en desarrollo en la FCS⁷.

Luego de esta etapa, se vive un momento de nueva estabilidad en las orientaciones de extensión de la FCS (2017-2019), donde se afianza el equipo docente de la UEAM y se intenta consolidar y ampliar las propuestas de extensión e integralidad; esto en un doble sentido: por un lado, las experiencias que ya tienen larga trayectoria puedan contar con un apoyo y legitimidad institucional mayor, valorizando el trabajo en extensión sostenido por equipos docente-estudiantiles; y, por otro, se promueven propuestas que posibiliten que nuevos equipos se involucren en la extensión, con el objetivo adicional de que algunos de los temas que son abordados desde la enseñanza y la investigación, puedan generar propuestas desde la extensión universitaria.

En la actualidad, las principales políticas implementadas desde la UEAM en la FCS son la convocatoria a Espacios de Formación Integral (EFI); convocatoria a Germinación de Proyectos Estudiantiles de Extensión; creditización de Proyectos y Prácticas de Extensión e Investigación Estudiantiles; convocatoria a artículos para las publicaciones “Ciencias Sociales y Extensión Universitaria”; realización de jornadas académicas de extensión e integralidad. A su vez, se promueven líneas de investigación y sistematización en torno a la función, instancias de debate y reflexión, así como el desarrollo de estrategias para dar visibilidad y difundir las experiencias.

Desde 2017, se acompaña también el trabajo en relación con la problemática de personas en situación de calle, dando lugar a un proyecto interdisciplinario entre Sociología, Trabajo Social y Antropología, la UEAM y el colectivo de personas en situación de calle Ni Todo Está Perdido (NITEP). Esta experiencia se encuentra iniciando un proyecto de Trayectorias Integrales financiado por SCEAM, en el que se articulará enseñanza, investigación y extensión con la participación activa del colectivo.

7 Aspectos explicitados por la Red de Extensión en “Comentarios de la Red de Extensión sobre el documento borrador elaborado por el Prorector de Extensión y Actividades en el Medio” (junio 2015)

Sentido ético-político de la institucionalización de la extensión desde una perspectiva crítica

Desde la perspectiva que aquí se presenta, y en función de la experiencia relatada, se entiende que la mirada de la extensión universitaria imprime algunas particularidades a los procesos de aprendizaje y producción de conocimiento. La reflexión en torno al sentido ético-político del quehacer universitario, exige necesariamente un ejercicio de permanente cuestionamiento en la universidad, pero sobre todo, en relación con el otro no universitario, que la tensiona y reconfigura, mediante los vasos comunicantes que se entretajan y ayudan a entretajar los genuinos procesos de extensión.

Carignano (2017) utiliza la metáfora de frontera para pensar la extensión, en tanto lugar de encuentro –y por qué no des-encuentros– entre la universidad y diversos actores, movimientos y organizaciones sociales. Es en este espacio donde se ven interpeladas

las diferentes funciones asignadas a la universidad –docencia, investigación, extensión– y la forma institucional en la que se cristalizan, el formato de organización por claustros, la estructuración del conocimiento por disciplinas, la forma de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje y los modos en que se concibe la construcción del conocimiento científico. (Carignano, 2017, p. 40)

Asumir el desafío de pensar críticamente la extensión, adoptando la categoría de frontera como marco de análisis, implica necesariamente pensar en un doble sentido: i) en su dinámica interna, con las disputas entre diferentes modelos de universidad que tensionan las propuestas extensionistas, y ii) en su relación con el otro, y los múltiples cuestionamientos y posibilidades que se abren en tanto espacio de influencias recíprocas.

Pensar la función y el carácter de la universidad pública hoy, colocando en el centro a la extensión, implica recuperar y hacer explícito un posicionamiento político en relación con las articulaciones que se generan con diversos actores sociales. La cuestión es definir y reflexionar con quiénes, para quiénes, cómo y con qué objetivo se establecen estas articulaciones y en qué forma estos vínculos constituyen a la universidad

En función de lo anterior, se pueden identificar las siguientes intenciones ético-políticas de la extensión:

- Problematización de las jerarquías en las vinculaciones que se generan en y desde el espacio universitario.
- Reposicionamiento del análisis histórico tanto de los sujetos como de las relaciones que se establecen.
- Desde el punto de vista epistemológico, crítica a la neutralidad del conocimiento y al distanciamiento sujeto-objeto.

La universidad latinoamericana, heredera del modelo epistémico moderno occidental, se ha convertido en un ámbito privilegiado de producción de conocimiento, institucionalizando y legitimando formas de saber-poder, que imponen un determinado modo de conocer como único-válido (la ciencia), en desmedro de cualquier otro tipo de saber (Lander, 2000). Si bien, pueden identificarse esfuerzos tendientes a la incorporación de paradigmas de pensamiento y organización instituyentes, existe un acuerdo tácito en relación con sus menguados éxitos, no logrando traspasar aún el mandato fundacional y colonizador de sus orígenes (Guelman; 2013).

La objetividad, la racionalidad y la sistematicidad, aparecen como principales características del pensamiento científico. Esto significa que el proceso de modernización y la institucionalización de la ciencia se caracterizó por la búsqueda de la verdad a través de la razón poniendo el énfasis en los métodos de acceso. La universidad delimita con claridad las diferencias entre campos de saber, estableciendo los límites del conocimiento legítimo e ilegítimo, encarnándose como “lugar privilegiado de la producción de conocimiento” (Castro Gómez, 2007, p. 81).

Asimismo, según Sotolongo y Delgado (2006),

Si la ciencia incorporó la razón como ideal, la vida cotidiana la asumió como ideología. (...) En la vida cotidiana, lo que era ideal para la ciencia fue considerado conocimiento cierto, representación del mundo “tal cual es”. El ideal se convirtió en saber, el saber en conocimiento científico. (p. 38)

Esta idea permite dilucidar las dificultades a las que se hace frente en la búsqueda por alcanzar un diálogo de saberes: la hegemonía de la ciencia no solo se presenta en la visión del universitario, académico y científico, sino también se presenta como ideología legitimada desde el pensamiento común o cotidiano: “Es importante no perder de vista el lugar que la universidad aún conserva en algunos sectores, instituciones y organizaciones sociales en tanto ‘portavoz autorizado’ y el poder que ello conlleva” (Carignano, 2017, p. 43).

En esta misma línea, De Sousa Santos (2006) cuestiona la racionalidad dominante occidental y su forma sistemática de producir la no existencia, entre las que se encuentra la monocultura del saber y su consecuente epistemicidio, es decir, la muerte de todo conocimiento alternativo. Frente a esta monocultura particular, el autor propondrá la ecología de saberes, en tanto espacio de creación y síntesis entre diversos saberes en diálogo. El autor realiza un llamado a descolonizar el conocimiento partiendo de la crítica de la modernidad occidental. Entiende al pensamiento moderno como abismal, es decir, un sistema de diferenciaciones, exclusiones, jerarquizaciones y una organización de la realidad social, basadas en última instancia en la distinción entre el Norte colonial y el Sur colonizado.

Reconocer este lugar, resulta fundamental para descifrar los imaginarios existentes sobre la universidad (que aparece aún como bastión del verdadero conocimiento) y construir estrategias que habiliten procesos dialógicos, que se tra-

duzcan en prácticas concretas para la generación democrática y participativa de conocimiento socialmente útil.

La extensión contiene en germen la posibilidad de instalar nuevas preguntas, ampliar los límites de lo pensable y cognoscible y, con ello, replantear las funciones de enseñanza e investigación, dando lugar a modelos pedagógicos alternativos, centrados en la formación y transformación de los sujetos. Habilita y exige incorporar diferentes perspectivas y saberes, implica el acuerdo democrático y participativo con los actores sociales (heterogéneos) con que se trabaja, sobre las agendas y métodos de producción de conocimiento, así como de evaluación. Se trata de no perder de vista la dimensión dialógica y colectiva del conocimiento que se crea, como así tampoco las demandas y objetivos que les dan nacimiento. Enseñar, aprender, investigar, transformar son verbos resignificados a la luz del posicionamiento epistemológico y ético-político, que problematiza y pretende incidir en el proyecto académico hegemónico.

Disponerse a la interpelación, el asombro ante lo disruptivo/no esperado y la incertidumbre que acompaña la aventura del hacer, pensar y construir con otros, resulta necesario para el ejercicio de la extensión; donde de modo dialéctico la praxis deviene en reflexión y viceversa. Mantener una actitud de apertura, exige avanzar en la construcción de espacios y dispositivos que permitan la generación de “investigación con y para la gente y no sobre ella” (Fals Borda y Rahman, 1991) en el entendido de que “no es posible construir poderes sociales si a la vez no se construyen saberes sociales” (Rebellato, 2000). Todo ello sin caer en falsos mimetismos, posturas mesiánicas o filantrópicas, lo que resulta de un delicado equilibrio, en la frontera.

Lejos de ser un proceso suave y lineal, las relaciones entre los dominios de la teoría y de la práctica, y entre las lógicas de la extensión, la investigación y la enseñanza, se presentaron como procesos poblados de vaivenes, contradicciones y conflictos. (Cano y Castro, 2016).

Asimismo, los EFI suponen desafíos e incomodidades para la totalidad de los actores involucrados, que experimentan las tensiones propias de la reconfiguración de sus roles, de la dialéctica teoría-práctica, del diálogo de saberes y experiencias (Cano y Castro, 2014). En tal sentido, los autores analizan la reconfiguración de las relaciones educativas (estudiante-docente y universitarios-actores extrauniversitarios) en las prácticas de extensión, entendiendo que

el principal desafío radica en vincular los contenidos de formación con el campo-tema (y viceversa), sobrellevando la cuota de incertidumbre que conlleva pasar del dictado de un curso con contenidos prefijados y secuenciado de antemano, a una propuesta de estas características (Cano y Castro, 2016).

Esta forma de concebir la extensión y, con ella, las demás funciones universitarias no niega la necesidad de rigor y crítica, por el contrario, la reafirma, a la vez

que contiene un componente cuestionador de las relaciones de saber-poder, o mejor, saber-poder-capital estatuidas en la sociedad, junto con el potencial de crear condiciones para el surgimiento de nuevas lógicas alternativas, noción vinculada a la construcción de contrapoder popular propuesta por Fals Borda (1991).

Las políticas que se desarrollan en la FCS, específicamente los EFI y los Proyectos Estudiantiles de Extensión, promueven desde una perspectiva dialógica y crítica la vinculación con actores extrauniversitarios, permitiendo cuestionar las contribuciones de las experiencias para quienes en ellas participan.

En relación con las experiencias estudiantiles, la nueva institucionalidad produjo algunos cambios en la modalidad y motivó el surgimiento de ellas, inicialmente la convocatoria surgía de los propios estudiantes, desde una vinculación con el movimiento estudiantil más fuerte. Hoy, en las convocatorias existen diversos encuadres y orientaciones de las experiencias.

Los EFI significan una de las políticas más importantes desarrolladas dado su alcance y continuidad temporal. La creación de estos espacios, y de los Itinerarios de Formación Integral (IFI) por el CDC en 2009 permite redimensionar los aportes de la extensión en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se busca contribuir a la producción de conocimiento novedoso en la articulación de saberes académicos y populares, al mismo tiempo que se promueve el abordaje y superación de problemáticas sociales.

En relación con los temas que abordan los proyectos, existe diversidad, sin embargo hay algunos temas de interés o preocupación comunes, como temáticas vinculadas al medio rural (soberanía alimentaria, procesos asociativos, conflictos ambientales), educación, salud, desarrollo territorial, temas socioproductivos y las transformaciones en el mundo del trabajo. Asimismo, las nuevas propuestas impulsadas desde la institucionalización amplían los temas y ámbitos de trabajo, hay mayores experiencias a nivel urbano y también nuevas temáticas: derechos humanos, seguridad ciudadana, control y violencia, género y diversidad sexual, procesos educativos en contextos de encierro y migraciones recientes, entre otras. En este proceso se incorporan nuevos actores sociales, ampliando las organizaciones vinculadas y los espacios con presencia universitaria.

En esta diversidad de temáticas, aparece de forma transversal el interés por la vinculación y reflexión sobre expresiones colectivas y formas asociativas. Esto puede deberse a los temas de interés de la facultad y a las orientaciones de extensión según el contexto. Las propuestas se vinculan con colectivos y organizaciones sociales, con instituciones del Estado o con ambos con el objetivo de tejer redes entre los implicados.

A su vez, se desprende de las evaluaciones, la identificación de los EFI como instancias de aprendizaje innovadoras, habilitantes de formas de relacionamiento horizontales y dialógicas entre los actores partícipes y donde se posibilita la retoolimentación dialéctica entre diversos saberes, potenciándolos.

La política de EFI ha ido avanzando favorablemente, tanto si se observa la calidad de las propuestas como la diversidad de temas que abordan. El ciclo inicial y

todas las licenciaturas de la facultad, cuentan con uno o más EFI como parte de su oferta formativa. Esto potencia una real transformación del acto educativo, resignificando y redimensionando las relaciones que se entretienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje; los EFI suponen el desarrollo de un modelo pedagógico de apertura, alternativo al modelo profesionalizante y fragmentador clásico. Radica en ellos la posibilidad de generar rupturas de sentidos unívocos, considerando explícitamente al otro, y se constituyen en herramienta central para la redefinición del vínculo universidad-sociedad.

La extensión –en esta perspectiva y junto con el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje– busca estimular la capacidad de generar implicación, autonomía y aprendizajes significativos en los involucrados (Camillioni, 2013). La educación experiencial como parte de la propuesta educativa desde la extensión e integralidad de funciones, permite que el estudiante sea interpelado por una realidad social concreta, compleja y multifacética, pero para que esta vivencia se convierta en experiencia es necesario que realice un proceso reflexivo a partir del cual se posibilitan procesos de aprendizaje significativos en sujeto; proceso que recae en él. En este sentido, destaca la potencialidad de esta clase de aprendizaje, pues

pone en juego los tres principios que postulamos, la unidad, la libertad académica y la diversidad. No se circunscribe a movilizar durante un período estrecho a algunos docentes y a los estudiantes afectados al proyecto sino que convierte a todos los que se impliquen seriamente en el proyecto curricular de formación, en interesados y protagonistas. (Camillioni, 2013, p. 21)

Asimismo, la extensión universitaria propone una ruptura con el esquema de investigación clásica que estructura las relaciones desde el distanciamiento entre el sujeto que investiga y el objeto de investigación. En este sentido queda planteada la pregunta (Álvarez y otros, 2009) ¿qué voces, saberes e historias ha excluido el método científico?, En el marco de esta pregunta, desde la extensión universitaria “la relación que se establece es, en cambio, entre sujetos que contribuyen con su conocimiento a la producción de un nuevo saber desde el diálogo de saberes” (CSEAM, 2015, p. 17).

En este sentido se reivindica una intencionalidad que apunta a un reposicionamiento del análisis histórico tanto de los sujetos como de las relaciones que se establecen. Michi y otros (2012) propone cuestionarnos en primer lugar las categorías binarias de los procesos de producción de conocimiento: científico-sentido común, elaborados-populares, universales-particulares. Pero además, centrar la mirada en la subjetividad de las personas, en las subjetividades que se producen en relaciones de antagonismo. Ubicar al “sujeto como protagonista de la construcción del mundo (...) que nunca está dado de forma completa”. (Michi y otros, 2012, p. 30)

Desde este punto de vista, se entiende la realidad social no como algo predestinado por fenómenos dados, sino como cuestiones que emergen en una sociedad conflictiva, que cambia constantemente los sentidos, los problemas, lo imaginarios, como procesos que emergen de la historia. (Michi y otros, 2012)

Reflexiones finales

La integración de funciones, saberes y disciplinas desde la explicitación de la transformación social como búsqueda que orienta las prácticas universitarias.

Rescatar el sentido político de la extensión, implica posicionar el ideal de transformación social como centralidad en las prácticas. Para ello, dado el contexto institucional, la extensión y unida a ella la integralidad, supone un cuestionamiento hacia la estructura misma de la universidad.

El desarrollo de la extensión universitaria en la Udelar supuso desde sus inicios una significativa profundización en el acumulado teórico-epistemológico y metodológico para pensar la relación universidad-sociedad. No obstante, esta profundización no fue suficiente y fue necesario reconfigurar su articulación con las otras funciones universitarias (enseñanza e investigación). Es así que aparece la noción de integralidad.

Como fue planteado la integralidad es una propuesta de múltiples acercamientos frente a la fragmentación del conocimiento, herencia de la ciencia moderna. Es decir, una búsqueda por reconstruir y redefinir el espacio entre los diferentes componentes de la producción de conocimiento, así como también una valorización de lo que el conocimiento producido en las instituciones deja fuera. Propone entonces un acercamiento entre las funciones universitarias, entre las delimitaciones disciplinares y entre los diferentes saberes existentes.

Esta característica de los procesos integrales y de extensión, que aportan cierta dosis de incertidumbre y cuestionamiento a las formas tradicionales del pensar y el hacer debe ser interpretada y valorada positivamente, como una oportunidad para reinventar y reinventarse, y replantear el sentido político del para qué se aprende, investiga e interviene.

Cuando se habla del sentido político de la extensión, se plantea la necesidad de incorporar los aspectos anteriormente señalados en las prácticas universitarias, tanto en lo formativo como en la producción de conocimiento científico; si cabe dicha distinción.

La extensión y la integralidad, proponen en su sentido más amplio y profundo la necesidad de integrar aquellos límites construidos históricamente: delimitaciones disciplinares, roles rígidos en la producción de conocimiento y saberes jerarquizados. Estas delimitaciones o fragmentaciones se encuentran presentes aún en nuestras universidades y son herencia del conocimiento moderno.

Bibliografía

- Álvarez, M. y otros (2009). La formación en extensión, aportes desde una pedagogía crítica. Disponible en file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Formaci%C3%B3n%20en%20extensi%C3%B3n.pdf
- Arocena, R. (2010). Integralidad, tensiones y perspectivas. *Cuadernos de Extensión*, 1. Recuperado de <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>
- Bentancur, N. y Clavijo, E. (2016). La educación superior durante el decenio frenteamplista: análisis de un caso de innovación de políticas. Ponencia presentada a las XV Jornadas de Investigación Científica de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Montevideo, 14-16 de setiembre de 2016.
- Bralich, J. (2007). La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996. Montevideo, Udelar.
- Bralich, J. (2010). Una mirada histórica a la extensión universitaria. En *Extensión en obra. Experiencias, reflexiones, metodología y abordajes en extensión universitaria*. Montevideo: SCEAM, Udelar.
- Brunner, J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Gustavo Menéndez y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender (13-21)*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Cano, A (2017). La extensión universitaria y la Universidad Latinoamericana: hacia un nuevo “orden de emancipación” a 100 años de la revuelta estudiantil de Córdoba. *Revista +E*, 7 (7), 6-23.
- Cano Menoni, A. y Castro, D. (2016). La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay. *Andamios*, 13 (31).
- Carignano, M (2017). En la frontera: pensar la universidad desde el movimiento y la otredad. En *Fronteras universitarias en el MERCOSUR. Debates sobre la evaluación en prácticas de extensión*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). (2015) *Cuadernos de Extensión*, 4.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). (2009) *Cuadernos de Extensión*, 1.

- Consejo Directivo Central (CDC). (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión. Resolución del 27 de octubre de 2009. Montevideo: Udelar.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz: Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Universidad de la República- Ediciones Trilce.
- Del Valle, D., Suasnábar, C. y Montero, F. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires : IEC-CONADU-CLACSO.
- Etchebehere, C. (2014). La extensión en ciencias sociales: trayectorias, debates y desafíos. En *Ciencias sociales y extensión universitaria: aportes para el debate*. Montevideo: Tradinco.
- Fals Borda, O, Rahman, M. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Colombia: CINEP.
- FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay) (1998). ¡Universidad para el pueblo! La FEUU y la extensión universitaria. Documento presentado en la IX Convención de la FEUU. Recuperado de https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8131/Universidad%20para%20el%20Pueblo.%20La%20FEUU%20y%20la%20Extensi%C3%B3n%20Universitaria_%20IX%20Convenci%C3%B3n%20de%20la%20FEUU%20UdelaR.pdf
- Fry, M. (2016). Unidad de Extensión de FCS: apuntes para una historización. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2019/10/Historia-de-la-Unidad-de-Extensi%C3%B3n-en-FCS.pdf>
- Grabino, V. y Santos, C. (2013). La integralidad como propuesta teórico-metodológica: Reflexiones a partir de la experiencia de la Universidad de la República. Ponencia presentada en el congreso Extensión y Sociedad. SCEAM-UR, 2013.
- Guelman, A. (2013). La vinculación universidad-sociedad como eje de discusión prospectiva acerca del papel de la universidad. En *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires: UBA.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 6-7 (12-13).
- Michi, N. y otros (2012). Movimientos populares y procesos formativos. *Polifonías Revista de Educación*, 1 (1), 22-41.
- Ordorika, I. y Lloyd, M. (2014). Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización. *Perfiles Educativos*, 36 (145), 122-139.
- Nogueira, M. D. (2019). *La participación de la extensión universitaria en el proceso de descolonización del conocimiento y valorización de los saberes en América Latina*. Belo Horizonte.

- Rebellato, J. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Editorial Roca Viva.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.
- Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre universidad y sociedad? *Documentos para el Debate IEC-CONADU*. Buenos Aires: CLAGSO.
- Sarachu, G. (s/f). Prácticas integrales: fundamentos recorridos y experiencias participativas desde la extensión universitaria. En *Prácticas académicas integrales en el Cono Sur*. Montevideo CSEAM-Udelar.
- Sotolongo, P. L. y Delgado, C. J. (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLAGSO.
- Tatián, D. (2018). La invención y la herencia. Notas liminares para una universidad abierta. *Caracol*, 16.
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *Hacia la reforma universitaria*, 10. *La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Montevideo, Uruguay: Udelar.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016); "Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República", *Revista +E6*, 120-129. Recuperado de http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8132/Reflexiones%20en%20torno%20a%20las%20pr%C3%A1cticas%20integrales%20en%20la%20UdelaR_Tommasino-Stevenazzi.pdf?sequence=21&isAllowed=y
- Unesco (2008). Conferencia Regional de la Educación Superior. Cartagena de Indias.
- Unesco (2018). Conferencia Regional de la Educación Superior. Córdoba, Argentina.

Extensão universitária: um estudo do nepe enquanto campo de estágio em serviço social na ufvm.

Simone Barros, Mônica Ferri, Ana Paula Leite, Jhony Zigatto.

monicafreit@gmail.comResumo

O presente trabalho discute as contribuições da extensão universitária enquanto campo de estágio para a formação dos discentes de serviço social, tendo como lócus as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Envelhecimento (NEPE) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A população idosa tem apresentado nos últimos tempos um acelerado crescimento, o que tem levado a necessidade de adoção de políticas públicas direcionadas a este público nas mais diversas áreas. Desde 2010, o NEPE desenvolve ações de extensão com objetivo de fomentar, discutir e fortalecer as políticas públicas para os idosos nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha, e tem servido como campo de estágio curricular obrigatório para os alunos do curso de Serviço Social da UFVJM. Este artigo objetiva discutir como a Extensão Universitária pode contribuir para formação do perfil profissional requerido pelas diretrizes curriculares de 1996 da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), bem como de acordo com os dispositivos legais da profissão. Através de revisão de literatura, o trabalho faz uma breve análise da conjuntura política, econômica e social do Brasil pós década de 1990, recuperando as medidas neoliberais, o processo de contrarreforma do Estado e da Educação Superior no país. Contextualiza o processo de formação profissional nessa conjuntura e o lugar do estágio na extensão universitária, situando o NEPE, suas ações e contribuições. Desenvolvendo atividades que contribuem para fomentar o debate sobre o envelhecimento e socializar os direitos sociais dos idosos, acredita-se que o NEPE, como campo de estágio,

tem contribuído diretamente para a formação do perfil profissional requerido pela ABEPSS, concretizando o princípio da indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, e atuando na direção das diretrizes curriculares no que se refere a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa dos futuros profissionais de Serviço Social. Acreditamos que as ações desenvolvidas por este Núcleo favorecem a promoção dum ensino de graduação que contribua efetivamente para a formação de profissionais qualificados para lidar com as transformações ocorridas na sociedade no que diz respeito ao envelhecimento, já que os assistentes sociais atuam diretamente na elaboração, gestão e execução de políticas públicas, dentre elas estão as direcionadas a população idosa.

Apresentação

O presente artigo visa discutir o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o envelhecimento, enquanto Extensão Universitária refletindo sobre o quanto o mesmo tem contribuído como campo de estágio para a Formação Profissional dos discentes de Serviço Social, com práticas que corroboram com as diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS, bem como com as prerrogativas dispostas nas normativas da profissão.

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o envelhecimento (NEPE) é um projeto de Extensão Universitária vinculado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Campus do Mucuri, Teófilo Otoni, MG.

Para desenvolver este artigo procurou-se compreender as determinações históricas, políticas, culturais e sociais que circundam essa temática, dentre elas: os impactos das medidas neoliberais e da contrarreforma do Estado na Educação Superior no Brasil na formação profissional, especificamente no que se refere ao estágio na Extensão Universitária; as condições em que se processa a Supervisão de estágio; e os determinantes e condicionantes para que a Extensão se torne campo de estágio no contexto de precarização e desconstrução da Universidade.

O debate que aqui se trava é de suma importância para melhor compreender as contribuições da Extensão Universitária na formação profissional em Serviço Social, diante das particularidades que assume a Política de Educação Superior no Brasil, sob impacto das medidas neoliberais adotadas a partir da década de 1990.

Considera-se importante, também, a análise dos fenômenos que expressam as principais transformações em curso, na Política de Educação a partir dos anos de 1990, buscando aprofundar o debate sobre a contrarreforma do Estado, a Reforma da Educação Superior, a partir do contexto da mundialização/financeirização do capital.

Outra questão que deve-se considerar é o fato de que essa temática tem-se mostrado cada vez mais interessante aos profissionais para estudos, pesquisas e execução do exercício profissional dos assistentes sociais, uma vez que, ao longo da

trajetória da Política de Educação no Brasil, esse tema tem sido pouco discutido. Nesse sentido, essa reflexão irá contribuir para pensar o exercício profissional, na medida que qualificará o debate sobre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Capitalismo tardio: crise, contrarreforma do Estado e impactos na política de educação superior no Brasil

Pensar a reforma da Educação¹ no Brasil requer uma retomada do contexto que desencadeou o processo de “reforma” do Estado, o qual está relacionado às mudanças a partir da década de 1970 a nível mundial, em função da crise do capital, que impactaram drasticamente na realidade da Educação brasileira.

Nesse sentido,

Os processos de “reforma” do Estado, contidos nos planos de ajuste estrutural em curso nos vários países, sobretudo na década de 1990, apenas podem ser compreendidos no contexto das transformações mais profundas engendradas no mundo do capital, em especial a partir dos anos 1970 (Behring, 2003, p. 31).

No contexto da década de 1970, o capital implementa medidas contundentes para responder a crise, que inclui entre seus fatores principais a queda das taxas de lucro. Elucidando tal questão, Pried e Carcanholo (2011) afirmam que, nas últimas décadas, houve algumas transformações e, dentre essas, apontam a queda do socialismo real do leste europeu e ainda ascensão das ideias neoliberais², que vão resultar numa crise do pensamento de esquerda mundial, sendo que por causa desta ocorrem mudanças no mundo do trabalho, especialmente a partir dos anos 1970 e 1980.

1 A concepção de educação adotada como referência parte das análises de Tonet (2016, p.65), em que uma educação que pretenda contribuir para a formação de indivíduos efetivamente livres deve, necessariamente, significar a formação de pessoas comprometidas com a transformação radical da sociedade, ou seja, com a revolução. Já vimos que as conquistas no âmbito do direito e das instituições democráticas, por mais elevadas que sejam, jamais permitirão aos homens serem plenamente livres, jamais possibilitarão a eles a realização plena de suas potencialidades. Na sociedade capitalista, tanto a educação formal, quanto a informal, se impõe a hegemonia das classes dominantes. O que não significa que a Educação seja uma mera reprodutora de interesses dessas classes, pois numa sociedade de classes, a Educação, assim como todas as outras dimensões sociais, é sempre o resultado da luta entre as classes. Significa apenas que ela estará sempre sob a hegemonia das classes dominantes.

2 As ideias neoliberais são, de acordo com Soares (2002, p.12), tentativas de resolução da crise que tem produzido transformações estruturais que dão lugar a um modelo diferente –que é o neoliberal– que inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, por consequência, uma “nova pobreza”.

Nesse contexto, Pried e Carcanholo (2011) afirmam que há a substituição do modo de produção taylorismo/ fordismo³ pelo chamado Toyotismo nos principais setores da indústria em que são introduzidas inovações tecnológicas trazidas com a Chamada terceira revolução industrial e os sindicatos perdem força.

Para Antunes (2008), o capitalismo contemporâneo vem assumindo configurações que acentuam sua lógica produtiva, implementando um vasto processo de reestruturação do capital, com o intuito de recuperação do ciclo de produção e uma expansão do neoliberalismo. Este passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, e, entre outras coisas, contemplou a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado e políticas fiscais sintonizadas com os organismos internacionais.

No âmbito das medidas do processo da reestruturação produtiva destaca-se, dentre outras, as mudanças no papel do Estado que tem uma ampliação em suas ações de intervenção a favor do capital, além duma investida em enxugar seus investimentos no social. De acordo com Mandel (1982), uma característica dessa fase, que ele denomina de Capitalismo tardio, é a “[...] suscetibilidade crescente do sistema social a explosivas crises econômicas e políticas que ameaçam diretamente todo o modo de produção capitalista” (p. 340). Nesse estágio, o Estado tem função primordial que é a administração da crise.

No Brasil é a partir do governo de Fernando Collor de Melo, na década de 1990, que a doutrina neoliberal passa a ditar os rumos da política e da economia. Neste contexto, foi realizada a Reforma do Estado por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado —o MARE, no Governo seguinte de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)— através do Ministro Bresser Pereira. Estabelecia que a crise Brasileira era também a crise do Estado e intensificou a implementação das medidas neoliberais, tendo a privatização como o carro-chefe. De acordo com Behring (2003), para Bresser Pereira

o Brasil e a América Latina foram atingidos por uma dura crise fiscal nos anos 1980, acirrada pela crise da dívida externa e pelas práticas de populismo econômico. Esse contexto vai exigir, de forma imperiosa, a disciplina fiscal, a privatização e a liberalização comercial. Bresser nota também o caráter cíclico e mutável da intervenção do Estado, ou seja, após o Estado Mínimo, o Estado social-burocrático e o revival neoliberal, caminhar-se-ia para uma experiência social-liberal, pragmática e social-democrática (p. 172).

3 De acordo com Behring (2003), no mundo da produção e do trabalho difundiu-se nos anos de 1980 o modelo japonês, o ohnismo/ Toyotismo, fundado nas possibilidades de aberturas pela introdução de um novo padrão tecnológico: a revolução microeletrônica. É a chamada produção flexível, que altera o padrão rígido fordista. Este supunha a linha de montagem de base técnica eletromecânica, com uma estrutura organizacional hierarquizada e uma relação salarial que apontava para a produção em massa, para um consumo de massa.

Para Behring (2003), seguindo essas prerrogativas da reforma, os serviços como a Educação, saúde, cultura e pesquisa científica são direcionados para a esfera do “setor público não-estatal”, no processo caracterizado como publicização. “Trata-se da produção de serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado, estabelecendo-se parcerias com a sociedade para o financiamento e controle social de sua execução” (Behring, 2003, p. 178).

Reportando-se ao campo das reformas implementadas na educação superior, nesse contexto, destaca-se que ela segue a tese de que o ensino superior precisa se tornar mais flexível e diversificado, e propõe sua expansão com contenção de gastos públicos. Essa tese era defendida pelos organismos internacionais nas décadas de 1990 e início dos anos 2000:

As tendências de mercantilização do ensino superior ganham fôlego a partir dos anos 2000 com a aprovação do Protocolo de Bolonha⁴ que também incorporou muitas recomendações dessas organizações (BM, OMC e FMI, como um requisito para a constituição da União Européia Boschetti, 2015, p. 642).

Sobre essa questão, Dourado (2002) afirma que já nos anos 1990 os organismos internacionais, seguindo as orientações de Bolonha, especialmente o Banco Mundial, vão exercer uma grande influência na política de Educação no Brasil. Essa influência está relacionada principalmente em documentos que vão ditar novas orientações para Educação e produção de conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da Educação.

Para Dourado (2002, p. 241), outro aspecto que é importante destacar no caso do Brasil é que as mudanças na área da educação são feitas com base em processos jurídicos-institucionais, e o grande passo decisivo foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

É na LDB que estão as determinações acerca da construção da Política Nacional de Educação (PNE), no artigo 87, parágrafo 1º, o qual determinou que o governo tinha um ano para aprovar tal Política com fins de indicar diretrizes e metas para

4 Ferreira e Oliveira (2010, p. 56) afirmam que O Processo de Bolonha, iniciado no final dos anos 1990, é um movimento que surgiu de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da União Europeia e vem possibilitando um novo desenho de regulação e de reforma na educação superior nesse bloco. A Declaração de Bolonha, de 1999 estabeleceu as seguintes linhas de ação: adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparáveis no âmbito do bloco; implantação de um sistema de ensino baseado em dois ciclos; promoção da maior mobilidade de estudantes, professores e investigadores; estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos; promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior; promoção da atratividade do espaço europeu de ensino superior. A partir de Bolonha, verifica-se: diversificação e hierarquização das IES; aumento do financiamento privado e da parceria com o sistema produtivo; diminuição da durabilidade dos cursos mediante a implantação dos ciclos; modelo gerencial de administração para as IES; sistemas de avaliação da qualidade e credenciamento institucional.

a Educação no período de dez anos (1996-2006), configurando na construção de políticas de educação no Brasil.

Dentro desta lógica, que veio se desenhando nas décadas de 1980 e de 1990 no Brasil, as medidas de ampliação da educação superior estiveram voltadas para a privatização das Instituições de Ensino Superior (IES) e a ampliação do setor privado. Dados do MEC/INEP (2002 apud Lima, 2013) apontam em que direção houve a ampliação da educação superior, sendo que, ao final do governo de FHC, o ingresso nas IES públicas era de 320.354, enquanto nas IES privadas somava 1.090.854⁵.

De acordo com Cislighi (2011), estas medidas, tanto econômicas quanto em relação a Universidade, que foram adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, também foram adotadas pelos governos de Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), dando continuidade, assim, a reforma da Educação.

As medidas⁶, nos governos de Lula, determinaram o crescimento acelerado do setor de ensino superior privado, que já se desenvolvia desde a década anterior, e mudanças que alteraram as Universidades públicas por dentro num processo de contrarreforma, cujo exemplo é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que foi instituído pelo decreto 6096 de 24 de abril de 2007.

Nesse sentido, o artigo 1º do referido Decreto estabelece que o objetivo do REUNI é “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, p. 1).

Cislighi (2011, p. 248) explica ainda que o Programa estabelece duas metas para alcançar esse objetivo, sendo “a elevação da taxa de conclusão média das taxas de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18%, num período de cinco anos”. E acrescenta que dentro desta lógica, as Universidades têm que fazer seus planos de aportes de recursos de pessoal, custeio e investimentos. As propostas, porém, necessitariam passar pela aprovação do MEC e os recursos ficam subordinados ao cumprimento de metas.

Baseado nestas diretrizes, o decreto REUNI ganhou grande adesão da sociedade. Para a autora foi uma jogada, uma vez que houve um aproveitamento da con-

5 Lima (2013) aponta que na análise sobre a expansão da educação superior no Brasil, é preciso articular dois elementos, sendo o primeiro considerar que esse acesso se dá via diversificação das IES, direcionada às instituições privadas, que não precisam, em termos legais, implementar políticas de extensão e pesquisas, porque o tripé indissociável entre Ensino, pesquisa e extensão é característico das universidades. E que esse acesso se direciona a cursos de curta duração, curso a distância e sequenciais, o que caracteriza-se no aligeiramento da formação profissional.

6 De acordo com Castro (2010), no Brasil algumas medidas, de formulação e implementação de programas na área Educacional, foram tomadas como forma de garantir o processo da reforma, como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o Programa Universidade Para Todos – PROUNI e o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

fiança depositada no governo Lula por sujeitos e movimentos sociais, que enxergavam as propostas de expansão como reivindicações deles e ainda depositavam esperanças nos recursos prometidos no REUNI como uma alternativa à histórica redução nos orçamentos públicos. Por fim, afirma que essa pretensa virada, no que se refere às prioridades para as instituições públicas, não extinguiu o financiamento público para as instituições privadas que, no Governo Lula, aumentou por meio do Prouni e das ampliações do Fies.

No bojo do processo de Expansão do REUNI surgem algumas universidades federais, dentre elas a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, que, sendo fruto deste processo, sofre todos os rebatimentos do mesmo, inclusive no que se refere aos impactos para o perfil de formação profissional dos assistentes sociais, na Extensão Universitária e no Estágio Supervisionado, os quais serão debatidos adiante.

Formação profissional em serviço social: desafios para o estágio supervisionado na extensão universitária na atualidade

É no cenário da fase madura do capital, pela necessidade de aumentar sua composição orgânica, a competitividade e as inovações tecnológicas que mudanças impactarão na Educação Superior Brasileira e, por consequência, nas Universidades Públicas.

Nesse sentido, é que para Cislighi (2011)

Desde 1990, as universidades brasileiras vêm passando por uma contrarreforma que visa adequá-las às necessidades do capitalismo atual. Essa realidade mais recentemente tem afetado as universidades públicas por meio de mudanças curriculares, superexploração do trabalho docente e financiamento por contratos de gestão, o que impacta negativamente na formação dos assistentes sociais, da forma como é preconizada pelo projeto éticopolítico profissional⁷ (Cislighi, 2011, p. 247).

É importante destacar que mesmo nesse contexto de contrarreforma, no que se refere ao Serviço Social, de acordo com Abreu (2016, p. 247),

a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS tem se posicionado criticamente em relação a várias medi-

7 Projeto ético-político profissional é uma “[...] projeção coletiva que envolve sujeitos individuais e coletivos em torno de uma determinada valoração ética que está intimamente vinculada a projetos societários presentes na sociedade que se relacionam com os diversos projetos coletivos (profissionais ou não) em disputa na sociedade (Reis, 2000, p. 406)”.

das da política de educação que colidem com o projeto de formação sustentado pela perspectiva de construção de uma educação emancipadora, como evidenciam documentos e comunicados da entidade em relação ao ensino da graduação a distância e, à avaliação institucional implementada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (graduação)– e, a desenvolvida pela CAPES (pós-graduação), e os cursos sequenciais e ao mestrado profissional, entre outros.

De acordo com Werner (2011), mesmo nesta conjuntura controversa e de sucateamento da educação superior, na década de 1990, o serviço social realizou um processo democrático de revisão curricular pelas entidades representativas da profissão, com objetivo de encontrar caminhos e soluções para as dificuldades impostas por este contexto.

Nesse sentido, no contraponto destas lutas e avanços da profissão, é importante destacar que o movimento de contrarreforma, segundo Chauí (em Guerra, 2010), visa transformar a Universidade numa organização social, orientada pela lógica do mercado em que busca valorizar o quanto produz e em quanto tempo.

Diante deste contexto é que, segundo Guerra (2010), dada a relação com a formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, dentre as diretrizes adotadas pelo governo atual, neste caso, governo Lula da Silva, no sentido de manutenção das medidas de contrarreforma da Educação, três merecem destaque especial: a) o financiamento público do ensino, universitário privado e a expansão desmesurada de vagas; b) o aumento no número de alunos e a educação a distância; e c) o Sistema de Avaliação —Sinaes e a avaliação trienal— Capes.

Quanto à pesquisa, a tendência apontada pela autora é o aumento da diferenciação entre as universidades, sendo que alguns seriam centros de excelência e outras meras formadoras de mão de obra e reprodutoras de conhecimento. Outro aspecto é o aumento de estudantes associados aos critérios de produtividade, que têm levado os docentes a não realizarem pesquisas devido à sobrecarga de funções e, ainda, uma diferenciação entre os docentes que produzem e os que não produzem, porque dão aulas na graduação. Todos esses aspectos corroboram, na prática, para que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão seja inviabilizada.

Quanto ao número de estudantes de Serviço Social no Brasil, o Censo da Educação Superior de 2017 revela que 364 instituições de ensino superior oferecem o curso de Serviço Social. Destas, 58 (15,9%) são públicas e 306 (84,1%) privadas. No total são 451 cursos de Serviço Social no Brasil, sendo 72 (15,9%) em instituições públicas e 379 (84,1%) em instituições privadas. As matrículas correspondem a 153.548, sendo 17.747 (11,5%) em instituições públicas e 135.801 (88,5%) em instituições privadas (INEP, 2018).

Guerra (2010) salienta que o perfil estabelecido no Projeto de formação da ABEPSS relaciona-se a um profissional competente em sua tríplice dimensão, qual seja

teórico-metodológica, ético-político e técnico-interventiva. Nesse sentido, um profissional que não somente compreenda a realidade, mas que tenha um arcabouço teórico crítico capaz de questioná-la e propor estratégias de ação que afirmem os direitos sociais, em tempos de aprofundamento da barbárie social, o que diante da precarização das condições de formação encontra-se ameaçado. Para tanto, dado o objeto de estudo deste artigo, o estágio na extensão universitária se coloca para nós como elemento crucial dentro desta análise.

Nesse sentido, de acordo com ABEPSS (1999, p. 8),

o Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

Fica evidente nesses elementos supracitados que o Estágio se coloca na formação profissional do Assistente Social como importante instrumento e estratégia de fortalecimento e defesa do Projeto ético-político profissional do Serviço Social, num contexto de precarização e desregulamentação das relações de trabalho, bem como de perda de direitos.

De acordo com Santos e Araújo (2016), a relação do estágio e da Extensão Universitária é pouco problematizada entre os autores do Serviço Social e, por isso, é importante explicar o papel da Extensão na Universidade Brasileira e de como os estágios foram sendo inseridos no interior das mesmas.

Nesse sentido, e considerando as mudanças empreendidas na Universidade Brasileira nos últimos anos, conforme já destacado neste projeto, torna-se importante também pensar os avanços e retrocessos da Extensão e o Estágio em Extensão, numa tentativa de fazer prevalecer neste espaço experiências qualitativas e correlatas aos parâmetros éticos e normativos da profissão.

De acordo com FORPROEX (2012)⁸, no Brasil a prática de atividades de Extensão Universitária coincide com o surgimento da Educação superior, no início do século XX, sendo que suas primeiras manifestações formam em São Paulo, em 1911, com cursos e Conferências na antiga Universidade de São Paulo e, em 1920, com prestações de serviços da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa.

8 O FORPROEX é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de Extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania, e o fortalecimento da cidadania; uma entidade voltada para articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão.

No entanto, para Santos e Araújo (2016, p. 154) a institucionalização da Extensão ganha fôlego no Brasil, particularmente após 1968 com a Reforma Universitária, que “buscou oferecer, de forma tecnocrática algumas respostas ao Movimento Estudantil, que vinham na direção de ampliar o diálogo entre a Universidade e a Sociedade, inspirados em experiências internacionais, e no que consideravam ser sua função social”.

De acordo com (FORPROEX, 1987 apud FORPROEXC, 2012, p. 9), o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, em 1987, demarcou um novo conceito de Extensão Universitária:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à Comunidade Acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes, trarão um aprendizado que, submetido a reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora do social.

Santos e Araújo (2016) destacam que essa concepção contempla avanços, mas que o problema existe quando a questão é a implementação destes avanços. Citam o fato, por exemplo, das ações de extensão definidas pelo próprio FORPROEX abrirem espaço para contradições, uma vez que os leques de ações são muito amplos. Nesse sentido, destacam que as ações de Extensão são classificadas em programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviço.

Isso favorece os setores que resistem à institucionalização da Extensão, porque permite uma simplificação das ações, o que se expressa na redução de expectativas quanto à interação com a sociedade e ainda na redução de custos, permitindo que a institucionalização se cumpra apenas formalmente.

É nesse cenário que o estágio em Serviço Social precisa ser pensado no interior da Extensão Universitária, considerando seus avanços, mas também as adversidades.

Assim, as autoras afirmam que

em se tratando de potencialidades é inequívoco que a concepção legalmente institucionalizada de extensão permite, em suas contradições, a existência de ações que promovem o contato dos estudantes com a sociedade e, especialmente, com os segmentos sociais que, sendo responsáveis pelo financiamento da Universidade Pública (através do pagamento de impostos), dela não se beneficiam diretamente porque não conseguem acessá-la (Santos & Araújo, 2016, p. 160).

No entanto, existem as adversidades no processo do desenvolvimento da Extensão, conforme sinalizado acima, e que rebate no que está preconizado pelo FORPROEX, bem como pelas normativas relativas ao Serviço Social. Nesse sentido, as entidades da categoria ABESS, CFESS, ENESSO (2015) demonstram uma preocupação no cuidado na condução desta atividade tão importante para a formação dos assistentes sociais, sendo que esta preocupação engloba o estágio supervisionado e o Estágio Supervisionado em Serviço Social na Extensão Universitária.

Em relação ao Estágio, Santos e Araújo (2016) afirmam que a PNE aprovada pela ABEPSS em 2010 destaca o Estágio Curricular Supervisionado como Componente curricular obrigatório no Curso de Serviço Social no Brasil, com um conteúdo obrigatório ministrado na forma de disciplina obrigatória.

A PNE é resultado dum legado de mudanças na formação profissional em Serviço Social. Por isso, esta Política estabelece uma série de princípios norteadores para realização do Estágio Supervisionado, destacando-se a “[...] articulação entre universidade e sociedade”, bem como a “unidade teoria-prática” e a “articulação entre ensino, pesquisa e extensão” (Santos & Araújo, 2016, p. 162).

Nessa direção, Rabelo (em Santos & Araújo, 2016, p. 163), reportando-se aos espaços dos projetos e programas de Extensão enquanto *lócus* de estágio supervisionado, afirma que,

quando se trata de práticas extensionistas, remonta-se à função da Universidade, que é a produção de conhecimento, conquanto o resultado desta não se consubstancia no vácuo, mas numa relação intrínseca com a sociedade, ocasionando um permanente processo de reflexão crítica dessa troca. Logo, a prática extensionista pode resultar num espaço plural e democrático, inclusivo e produtivo de novos saberes

No entanto, Santos e Araújo (2016) afirmam que o processo de mercantilização da educação vai rebater fortemente na Extensão Universitária e gerar, como não podia deixar de ser, um processo cheio de contradições que rebate na relação da Extensão com a efetivação do estágio supervisionado.

O que se coloca aqui é a qualidade do estágio curricular realizado nas Extensões, considerando que diante de todo o contexto de flexibilização da Educação, que tem sido tomado como uma válvula de escape, o Estágio tem se configurado como uma atividade que mesmo precária, se constituindo apenas como cumprimento formal dos requisitos exigidos para formação e tem atendido as exigências postas pela Política Nacional de Estágio (PNE) e pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa (ABEPSS).

As autoras destacam que a ABEPSS tem recebido denúncias de projetos de extensão que estão sendo criados nas Instituições privadas, seja presenciais ou EAD, apenas como forma de possibilitar que os estudantes cumpram o requisito obrigatório que é o Estágio curricular supervisionado, que na Lei 11.788/2008 recebe o nome de Estágio Obrigatório. Assim, segundo as autoras, salta aos olhos a preocupação com a Extensão, com suas possibilidades de estruturar e cumprir sua função, conforme destacado nas normativas da profissão, mas também como *locus* de formação por meio do estágio supervisionado.

Nesta linha de análise é que se insere a proposta de análise do NEPE, que desenvolve projetos de Extensão Universitária vinculado ao Departamento de Serviço Social da UFVJM e é campo de estágio para os discentes do Curso de Serviço Social.

O NEPE é um projeto de Extensão que foi criado em 2010 com objetivo de fomentar, discutir e fortalecer as políticas públicas para os idosos nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha. Desde então, o NEPE vem desenvolvendo ações de pesquisa e extensão nos Vales, com ênfase no município de Teófilo Otoni.

Coordenado por três professoras do Departamento de Serviço Social, o NEPE, até 2012, voltava suas ações apenas com foco nos idosos dos Vales, com ações de capacitação, orientação e debates sobre direitos sociais. Até esse momento, apenas uma professora coordenava e direcionava as ações do Núcleo, contando com uma equipe de estagiários do curso de Serviço Social, além de bolsistas de pesquisa e extensão.

Em 2012, quando as outras duas professoras chegaram ao Departamento de Serviço Social e se agregaram ao NEPE, o Núcleo pôde ampliar suas ações, o que já era uma demanda que chegava por meio das Secretarias de Políticas Públicas dos municípios dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha.

Em 2012, então, o projeto se subdividiu em três projetos de extensão, cada um com atribuições diferentes interligados pelo NEPE, conforme a seguir: a) Educação e Cidadania nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: objetiva desenvolver ações junto aos idosos, estimulando a participação política e garantia dos direitos sociais; b) Educação e Capacitação em envelhecimento: propõe a realização de capacitação continuada a gestores e profissionais para que, mediante um trabalho desenvolvido em longo prazo, possa contribuir para a prestação dum atendimento qualificado aos idosos dos Vales Jequitinhonha; e c) Controle Social das Políticas públicas para o Idoso nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: visa assessorar o processo de implantação e desenvolvimento das ações dos conselhos de

direitos de idosos e promover capacitação sobre envelhecimento, controle social/ conselho e políticas públicas.

Nos anos de 2012 e 2013 foi desenvolvido o projeto “Controle Social das Políticas Públicas para o Idoso nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha”, cujo objetivo foi capacitar os Conselheiros Municipais de Idoso dos Vales, como também prestar assessoria para os mesmos. Foi por intermédio dessas ações que foram criados seis novos Conselhos de Idoso nos Vales nesses 8 anos de existência.

Foi também desenvolvido o projeto “Educação e Capacitação em envelhecimento” com várias ações: encontros dos profissionais que atuam com idosos nas políticas públicas dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha, fóruns de debates profissionais, dentre outros.

Em 2014, devido a cortes de recursos para realização de atividades de Extensão, o NEPE não pôde continuar com as ações dos três projetos, tendo que voltar-se novamente para o foco com as ações juntos aos idosos e também junto a Secretária Municipal de Educação de Teófilo Otoni, prestando capacitação e assessoria aos profissionais que trabalham no projeto de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Desde então, o NEPE vem dando resposta a essa demanda, desenvolvendo reuniões de planejamento, seminários de debates sobre a realidade do EJA no município, levantamento de demandas junto aos discentes e equipe pedagógica do EJA para propor melhorias junto a Secretaria de Educação do município para esse programa.

Nessa perspectiva, o NEPE vem buscando desenvolver suas atividades com vistas a contribuir para que a UFVJM possa responder as demandas sociais da comunidade que a cerca, além de buscar proporcionar uma formação profissional pautada na capacidade técnica, teórica e política, pois é através desta aproximação com a comunidade que se atende os objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária, bem como os requisitos estabelecidos no FORPROEX.

Desde sua criação, o NEPE tem se configurado enquanto campo de estágio em Serviço Social, sendo que estagiários, junto com bolsistas de integração e bolsistas de pesquisa, tem sido fundamentais para a construção coletiva de todas as ações e propostas.

O NEPE e o estágio em serviço social na UFVJM

Desde sua criação, o NEPE serve como campo de estágio para os alunos do curso de Serviço Social. Entre 2010 e 2018, o NEPE recebeu 45 alunos atuando diretamente da formação. As ações do NEPE estão em consonância com a Portaria Nº 56, de 25 de novembro de 2004, da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação, que cria Comissão Especial para elaborar diretrizes e propor políticas para a formação de profissionais aptos para atendimento ao idoso. Essa comissão atende a Política de Saúde do Idoso que aponta como responsabilidade do MEC “[...] a difusão junto às instituições de ensino e seus alunos informações relacionadas à promoção da saúde dos idosos, adequação dos currículos, e for-

mação de profissionais visando ao atendimento das diretrizes fixadas pelo documento supracitado” (MEC/SESu-CAPES). Essa formação inclui a realização de pesquisas que contribuam para promoção dum envelhecimento digno e saudável. Assim, acreditamos que este projeto cumpre os requisitos para a promoção dum ensino de graduação, que contribua efetivamente para a formação de profissionais qualificados para lidar com a transformações ocorridas na sociedade no que se refere ao envelhecimento. Além disso, apresenta relação direta com a formação do profissional de Serviço Social, que atua diretamente na elaboração, gestão e execução de políticas públicas, dentre elas as direcionadas à população idosa.

O Estado de Minas Gerais possui uma das maiores taxas de expectativa de vida da região sudeste, o que exige a adoção de medidas pelos governos nacionais, estaduais e municipais para atender as necessidades características do processo de envelhecimento. No caso brasileiro temos como marcos para a garantia dos direitos dos idosos a Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica da Assistência Social (1993), a Política Nacional do Idoso (1994) e o Estatuto do Idoso (2003), entre outros. Contudo, os direitos colocados nesse conjunto de documentos nem sempre são respeitados e, para que os mesmos se concretizem, é necessário que idosos, profissionais e gestores compreendam as reais necessidades deste público e pensem coletivamente políticas públicas que atendam as demandas deste segmento. Para contribuir com esse processo, o NEPE vem desde 2010 trabalhando no fortalecimento das políticas para o idoso nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, em especial no município de Teófilo Otoni através das ações de pesquisa e extensão.

O projeto está diretamente vinculado ao Departamento de Serviço Social. O estudante de Serviço Social é formado para atuação sobre a questão social, “[...] apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (Iamamoto, 2008, p. 27). Conforme o projeto pedagógico do curso de Serviço Social, “[...] o Assistente Social tem um papel fundamental tanto no desenvolvimento local quanto do país de um modo geral, devendo ser um agente transformador capaz de buscar desenvolver seu trabalho concatenado com as permanentes mudanças da sociedade, criando novas formas de enfrentamento das expressões da questão social” (UFVJM, 2007). Entende-se o envelhecimento como uma das expressões da questão social na atualidade a medida que envolve desigualdades socialmente produzidas, e nossa sociedade é passível de formulação de políticas públicas que se capazes de atuar na redução dessas desigualdades. A formulação e implementação dessas políticas envolve o embate pelo respeito aos direitos civis, sociais e políticos e aos direitos humanos.

De acordo com as diretrizes curriculares da ABEPSS (1996), o perfil profissional do assistente social é de um

profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (ABEPSS, 1996, p. 27).

Nesse sentido, a participação dos estudantes no NEPE contribui para a participação e formação dos estudantes a medida que envolve a adoção de estratégias para o enfrentamento das expressões da questão social nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, que são o envelhecimento e as implicações para as políticas públicas decorrentes desse processo. Para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para a atuação no projeto são realizadas reuniões semanais com os integrantes do projeto de extensão para planejar, monitorar e avaliar as ações desenvolvidas. Os estudantes desenvolvem atividades que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão fundamentais na formação universitária. Além disso, são realizados grupos de estudos sobre as temáticas relacionadas no projeto, com objetivo de capacitar os estudantes para atuação no mesmo. Também são realizadas oficinas e elaboração de artigos para apresentação em eventos que envolvem pesquisa e extensão.

Os estudantes são envolvidos em todas as etapas do trabalho realizado, que envolvem os contatos com as instituições, a organização de capacitações, palestras dos grupos de estudos, organização dos materiais, contatos institucionais e interinstitucionais. Os mesmos são avaliados por sua participação nas atividades do projeto, bem como no cumprimento das tarefas sob sua responsabilidade.

Em 2012 e 2013 foram realizadas capacitações aos conselheiros municipais do idoso dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, bem como assessoria aos Conselhos Municipais do Idoso dos Vales e assessoria ao conselho municipal do idoso de Teófilo Otoni. Em 2015 foi dada continuidade ao grupo de estudos com apresentação e debate de temáticas acerca do envelhecimento e educação, e realização da **Capacitação “Educação de Jovens e Adultos sob a ótica do Envelhecimento”**.

Em 2016 foi dada continuidade ao grupo de estudos com bolsistas e estagiários, debatendo temáticas sobre o envelhecimento, às reuniões semanais de planejamento, monitoramento e avaliação das ações do Projeto, e à parceria com a Educação de Jovens e Adultos do Município de Teófilo Otoni, sendo realizadas as oficinas nas escolas urbanas e rurais de Teófilo Otoni, que ofertam a modalidade de ensino EJA para trabalhar a concepção de envelhecimento e levantar demandas sobre o que poderia ser melhorado para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Na ocasião foram relatadas demandas relacionadas aos aspectos pedagógicos e de infra-estrutura. As oficinas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2016.

Em setembro de 2016 foi realizado o evento “Envelhecimento e educação: perspectivas e desafios do EJA no município de Teófilo Otoni”. Teve como público os professores da EJA municipal de Teófilo Otoni, equipe técnica e pedagógica da secretaria municipal de educação e alunos da UFVJM, especialmente dos cursos de serviço social e licenciatura em Matemática.

Em 2016, o NEPE contou com a adesão de mais um professor em seu quadro e desenvolveu novas ações. Em 2017 e 2018 foi dada continuidade a assessoria ao Conselho do Idoso de Teófilo Otoni com realização de capacitação aos conselheiros municipais dos idosos e participantes de instituições de atendimento ao idoso no município; assessoria ao processo de organização e funcionamento do conselho; e mobilização das instituições do município para participação no conselho para o fortalecimento da política do idoso em Teófilo Otoni. Foram realizados grupos de estudos e pesquisas sobre envelhecimento, tendo como público alvo discentes da UFVJM e das universidades do entorno, além de reuniões abertas à comunidade acadêmica para discussão de temas voltados para o envelhecimento.

O NEPE itinerante, como uma ação nova do projeto, envolveu a realização visitas a instituições de atendimento a idosos no município de Teófilo e região para divulgação das atividades do NEPE, e realização de palestras e oficinas sobre o processo de constituição das políticas públicas no Brasil; a importância dos movimentos sociais e do controle democrático das políticas públicas, Envelhecimento, Estatuto do Idoso e objetivos e responsabilidades dos órgãos municipais para garantia, efetivação e ampliação das políticas, e programas e projetos voltados para os idosos na região. Além disso, a realização de palestra para reativação do Conselho Municipal do Idoso em Frei Gaspar.

Os desafios para o trabalho na extensão envolvem a inexistência de carga horária específica para este encargo. Os professores têm que se dividir em ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas. Além de poucos recursos para executar as atividades, alguns discentes têm dificuldade de enxergar a extensão como espaço de trabalho do assistente social, comprometendo algumas vezes a seriedade das atividades a serem realizadas.

Contudo, entende-se que o NEPE atua na

[...] indissociabilidade entre teoria e prática em cada nível do estágio supervisionado curricular. Esta unidade perpassará a análise da intervenção profissional, desde a inserção do estudante no espaço sócio-institucional, que indica a observação do trabalho do assistente social e a reconstrução do seu objeto (apreensão das contradições frente às diferentes manifestações da questão social), até a compreensão da dinâmica institucional e suas respostas por meio de políticas sociais e institucionais e, finalmente nas respostas profissionais por meio de processos interventivos e investigativos do

Serviço Social nos diferentes campos de atuação, sempre observando a dimensão ética (ABEPSS, 2010, p. 30).

Contudo, “[...] as condições para o exercício da supervisão por parte do assistente social: horário de supervisão do estudante incluída no horário de trabalho do supervisor” (ABEPSS, 2010, p. 30) são atividades difíceis de planejamento, tendo em vista a prioridade de realização de atividades docente por parte da Universidade.

A intervenção profissional de qualidade e o aprendizado dos alunos requer mediações que se fundamentam e se sustentam num referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico operativo.

[...] a dimensão técnico-operativa não pode ser reduzida a instrumentos e técnicas. Ela mobiliza as dimensões teórico-metodológicas –para analisar o real e investigar novas demandas– e ético-políticas –permitindo avaliar prioridades, as alternativas viáveis para a realização da ação, bem como projetar a ação em função dos valores e finalidade e avaliar as consequências da ação–, além das condições objetivas do trabalho e as condições subjetivas dos agentes profissionais. Acioná-la de modo conseqüente implica, também, em considerar as demandas colocadas pela população (Santos, Backs & Guerra, 2012, pp. 19-20).

Assim, compreende-se que o NEPE concretiza o princípio da indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão, e atuando na direção das diretrizes curriculares no que se refere a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa dos futuros profissionais de Serviço Social. Acreditamos que as ações desenvolvidas por este Núcleo favorecem a promoção dum ensino de graduação que contribua efetivamente para a formação de profissionais qualificados para lidar com as transformações ocorridas na sociedade no que diz respeito ao envelhecimento, já que os assistentes sociais atuam diretamente na elaboração, gestão e execução de políticas públicas; dentre elas estão as direcionadas a população idosa.

Considerações finais

Apesar dos desafios postos à educação superior no Brasil num contexto de regressão de direitos, sobretudo na esfera da educação, entende-se que a extensão universitária é um espaço privilegiado de aprendizado profissional, pois coloca os discentes em contato direto com as demandas da população principais demandatárias dos serviços públicos. Articulando ensino, pesquisa e extensão, as ações do NEPE contribuem para a formação do perfil profissional requerido pela ABEPSS, pois capacitam para a utilização das competências teórico-metodológicas, técnico-operativa e ético-políticas, e para o cumprimento dos objetivos da extensão universitária.

Referencias

- Abreu. M. M. (2016). A formação profissional em Serviço Social e a formação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS): as diretrizes curriculares/1996 em relação à perspectiva emancipatória no âmbito do avanço do Conservadorismo. Maria Liduína de Oliveira Silva... [et all]. (Org.) **Serviço Social no Brasil: História de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez.
- Antunes, R. (2008). **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 13ª edição. rev. ampl. – São Paulo: Cortez.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). (1999). **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social**. Brasília. http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf Acesso em: 11 out. 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). (2010). **Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS**. Disponível em: http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/Lei_de_diretrizes_Curriculares_1996.pdf Acesso em: 15/04/2016
- Banco Mundial. (2003). **Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafios para La educación terciária**. Washington: The World Bank Group.
- Behring, E. R. (2003). **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- Boschetti, I. (2015). Expressões do conservadorismo na formação profissional. In: **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 637-651, out./dez. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.043>.
- BRASIL. (2002). MEC/INEP. **Censo da Educação Superior Brasileira**. Relatórios Técnicos. Resumo técnico 2002. Disponível em: HTTP://www.inep.gov.br/download/superior/censo/tabelas_resumos_tec_.xls. Acesso em: 07/07/2016
- _____. Ministério da Educação – MEC. **Programa de financiamento estudantil – FIES**. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies> acessado em: 10/10/2016.

- _____. (2007). **Decreto lei 6096 de abril de 2007**. REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm acessado em 10/09/2016.
- _____. (2004). MEC. SESU. **Portaria N° 56, de 25 de novembro de 2004**.
- Castro, Alba Tereza B. de Castro. (2010). Política Educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: **Capitalismo em Crise: Política Social e Direitos**. Ivanete Boschetti... et all (Org.) – São Paulo: Cortez, 2010.
- CFESS. (2015). Conselho Federal de Serviço Social. **Sobre a Incompatibilidade entre graduação a distância e Serviço Social**. CFESS. CRESS. ABEPSS. ENESSO (Org.). 2008-2011.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da Anped, Poços de Caldas/MG, 5 out. 2003. Disponível em: . Acesso em: 11 maio 2010.
- Cislaghi, J. F. (2011). A formação dos assistentes sociais em tempos de contrarreforma do ensino superior: o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. In: **Revista Serviço Social e Sociedade** n° 106, São Paulo – Cortez, abril/jun 2011.
- Dourado, L. F. (2002). **Reforma do Estado e as políticas para Educação Superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em: 02/06/2016.
- Ferreira, S. & Oliveira, J. F. (2010). **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n.18, p. 50-67, jan./dez. 2010.
- FORPROEX. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Conceito de Extensão, Institucionalização e Financiamento**. Brasília, 1987. <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.
- _____. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização** . Belo Horizonte: COOPMED, 2007. (Coleção Extensão Universitária; v.6).
- _____. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <HTTP://www.fejal.com.br/npe/doc/organizacaosistematizacao.pdf> Acesso em: 22 set. 2016.
- Guerra, Y. (2010). A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010.
- Iamamoto, M. V. (2008). **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 15 ed. São Paulo: Cortez.
- INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 maio de 2019.
- Lima, K. (2013). Expansão da Educação Superior brasileira na primeira década do novo século. In. **Serviço Social e Educação**. Larissa Dahmer Pereira e Ney Luiz

Teixeira de Almeida. (Org.), Coordenadora da Série, FORTI, Valéria e GUERRA, Iolanda -2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Mandel, E. (1982). **O capitalismo tardio**. São Paulo, Nova Cultura.

Pereira, L. D. (2013). Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade de EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. Larissa Pereira Dahmer e Ney Luiz Teixeira de Almeida. (Org.). **Serviço Social na Educação**. Coordenadora da Série, Forti, Valéria e Guerra, Yolanda -2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Pried, Sérgio A. M. & Carcanholo, Reinaldo A. (2011). O trabalho em Marx. In. **Capital: essência e aparência**. Vol. 1. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular.

Reis, Marcelo B. M. dos. (2000). Notas sobre o Projeto ético-Político da Profissão. In: CRESS/7a. Região. **Assistente social: ética e direitos**. Rio de Janeiro, CRESS/7a. Região, 2000, p. 405-419.

Santos, Josiane Soares & Araújo, Náilsa Maria Souza. (2016). O Estágio Supervisionado em Serviço Social e a Extensão Universitária. In. **A Supervisão de estágio em Serviço Social: Aprendizados, processos e desafios**. Cláudia Mônica Santos... [et all] (Org.). Coletânea Nova de Serviço Social. Valéria Forti e Yolanda Guerra (Coordenadoras da Coleção). Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Santos, C. M., Backx, Sheila & Guerra, Yolanda. (2012). A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para reflexão. In: _____ (Orgs). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social: desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 15-38.

Soares, Laura Tavares. (2002). **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2ª edição. São Paulo: Cortez.

Tonet, Ivo. (2016). **Educação contra o capital**. 3ª Ed. – Maceió: Coletivo Veredas.

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (2007). **Projeto pedagógico: curso de graduação em serviço social**. FACSAB. Campus Avançado do Mucuri, Teófilo Otoni.

Werner, Rosinéia Clara. (2011). Análise das diretrizes curriculares para o Serviço Social a partir da resolução CNE/CES 15/2002. **3º Congresso Internacional de Educação**. Educação: Saberes para o Século XXI. ISAPG.

Hacia la integración de la extensión y la investigación.

Marcos Angeloni, Graciela Bordón, Julieta Theiler.

marcosangelonisj@gmail.com

Resumen

El presente texto se propone dar a conocer el área Integración Extensión Investigación de la Secretaría de Extensión Social y Cultural (SESyC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina, que se creó en 2018. Desde allí se planifican mecanismos y gestionan acciones tendientes a integrar las prácticas de extensión y de investigación. Poner en relación las dos funciones universitarias habilita la construcción de nuevos conocimientos, que se socializan en el marco de las intervenciones sociales y la docencia y, en simultáneo, procura mejorar la calidad de vida de la sociedad. Además, desde las prácticas de extensión se viabiliza el diseño de nuevas investigaciones, ya que durante las acciones en el territorio se identifican necesidades sociales.

Palabras clave: integración / extensión / investigación / construcción de conocimientos / apropiación social del conocimiento.

Introducción

En la presente ponencia nos proponemos dar a conocer el área Integración Extensión Investigación, dependiente de la Secretaría de Extensión Social y Cultural (SESyC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Para ello, describimos, en primer lugar, los modelos desde los que se concibe la extensión universitaria para luego presentar un breve recorrido histórico acerca de cómo surgió la extensión universitaria en la UNL, al calor del movimiento reformista universitario de 1918. Luego, compartimos una síntesis de las distintas concepciones de la exten-

sión con su posible correlato en los diferentes enfoques de investigación, para después detallar el propósito general, los fundamentos, objetivos y acciones del área. Finalmente, damos cuenta de un conjunto de conclusiones.

Enfoques desde los que se concibe la extensión universitaria

En el siguiente apartado presentaremos brevemente algunas nociones teóricas que nos ayudarán a entender la complejidad del concepto extensión para, finalmente, dar cuenta del modelo extensionista al que adhiere la Universidad Nacional del Litoral.

El concepto de extensión universitaria posee diversos enfoques que, indudablemente, dan cuenta de la heterogeneidad de modelos o corrientes ideológicas construidos en torno a la universidad, según las condiciones materiales de producción. En el caso de la UNL, también incide el desarrollo teórico y conceptual de la extensión, que ha sido parte de un proceso de construcción colectiva e institucional que parte de considerarla como una de las tres funciones sustantivas. Al respecto, Stein (2018) sostiene que:

no es lo mismo desarrollar políticas desde las universidades con una visión crítica que entienda a la educación como un derecho social y humano fundamental, que hacerlo considerando a la educación como un servicio, que se rige por las leyes del mercado. La “universidad elitista”, “profesionalista”, “reformista”, “universidad–empresa”, “popular”, “de los trabajadores”, “militante”, la “universidad para el desarrollo”, al decir de Menéndez, son rótulos que aparecen con frecuencia y que denotan la existencia de posiciones y concepciones diversas, las que a su vez dan lugar a distintas tipologías de extensión universitaria. (p. 23)

Serna (2007) señala que en el siglo XXI, se evidencian cuatro modelos de extensión universitaria en Latinoamérica:

- Altruista: a partir de la influencia positivista que el concepto de extensión tuvo en su origen, este modelo impulsaba una acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de “los pobres e ignorantes”. De esta manera, estudiantes y profesores formaron brigadas de salud, bufetes jurídicos, conferencias a sindicatos, clases de economía doméstica a amas de casa, etcétera. En este caso, aparece fuertemente el sentido de corresponder los esfuerzos del pueblo para sufragar los costos de la educación superior.
- Divulgativo: en este modelo, que aún impera en diversos ámbitos, se considera que la ciencia y la cultura universitaria deben traducirse para ser comprendidos por el pueblo, utilizando atractivamente los medios de comunicación. Este modelo de extensión es el dominante entre las instituciones

de educación superior que producen y promueven publicaciones, museos y exposiciones, conferencias, cine y actividades de grupos artísticos bajo el criterio de que realizan, en menor o mayor grado, una labor de extensión. Serna, destaca que “este Modelo, que nace de la supuesta preocupación de las universidades por elevar la cultura de la población y por tanto su bienestar, difícilmente se revela como respuesta a las auténticas necesidades y anhelos de la sectores mayoritarios de la sociedad, es decir, los empobrecidos o en situación de vulnerabilidad” (2007, pp. 3 y 4).

- **Concientizador:** este modelo proviene de las ideas la izquierda latinoamericana, enriquecido con el pensamiento 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. Al hacer referencia a la concientización, se alude a “un despertar de 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” (Serna, 2007, pp. 3 y 4). No obstante, Serna señala que esta alternativa tiene una dificultad, que radica en que pierde de vista algunos factores externos como la burocracia gubernamental y universitaria, la dependencia de algunos sectores populares al Estado, etcétera.
- **Vinculatorio empresarial:** considera las necesidades sociales como análogas a las de empresas y en consecuencia los universitarios deberían ser educados para atender estas necesidades. Desde la década de los ochenta, empezó a fomentarse una relación universidad-empresa que fue reeditable para las primeras. Serna destaca que “elegir a la vinculación universidad-empresa como modelo de extensión, representa cambiar radicalmente el paradigma que le dio origen al inicio del siglo, fruto de los diversos movimientos sociales y estudiantiles. Anteponer los beneficios económicos de los nexos con las empresas, sobre el servicio a gran parte de la población que ha perdido su escaso patrimonio y se debate en la desesperanza, la miseria y la violencia, convierte a la universidad en cómplice de un sistema deshumanizado y salvaje” (2007, pp. 3 y 4). A partir de esta caracterización cabe preguntarnos, destaca el autor, ¿cuál es la universidad que preferimos? y ¿cuál es el concepto de extensión acorde a lo que creemos?

De los cuatro modelos de extensión universitaria desarrollados, la UNL adopta el concientizador. Tener presente este aspecto nos ayuda a comprender las líneas de acción que la Secretaría de Extensión Social y Cultural despliega, específicamente, desde su área Integración Extensión Investigación.

La extensión en la UNL: un rol central desde sus orígenes a la actualidad

La Universidad Nacional del Litoral ha sido, desde sus orígenes (1919), una institución comprometida con el medio social; de hecho, la extensión es uno de los grandes legados de la reforma universitaria. Cabe destacar al respecto que el movimiento reformista santafesino incorporó, ya en 1912, la regionalidad como concepto central, promoviendo una universidad que priorice el desarrollo social, económico y cultural de la región (Scarciófolo y otros, 2015, p. 9).

En su primer Estatuto (1922), la extensión universitaria se consideraba un pilar central, donde se establecía que todos los profesores estaban obligados a dictar conferencias o cursos de extensión universitaria, teniendo en cuenta, principalmente, su distribución en los centros urbanos del litoral (Scarciófolo y otros, 2015, p. 30). En aquel entonces la integración de la extensión con la docencia daba sus primeros pasos.

Los siguientes estatutos fueron delineando con mayor especificidad la función central que la extensión universitaria iría asumiendo con el correr de los años.

Un hito central lo constituye el Instituto Social, creado en 1928, que estaba integrado por tres áreas principales: la Universidad Popular, la Extensión Universitaria y el Museo Social. El instituto nació a partir de un contacto directo con los problemas sociales que aquejaban a la región. Su rol principal fue la capacitación técnica de adultos que no habían tenido acceso a la formación en oficios (Scarciófolo y otros, 2015, p. 115). Una vez más, se manifiesta la vinculación entre extensión y docencia.

Seguidamente, en 1929 se crea el Departamento de Extensión Universitaria dependiente del Consejo Superior. Dicho departamento funcionó a partir de tres secciones principales: cursos; conferencias y publicaciones. Por esos años, surgen también la radio (LT10) y la imprenta de la UNL, dos hitos claves que permitieron, a partir del uso de la tecnología, brindar una mayor cobertura de las acciones de extensión.

Es así que la UNL, desde sus orígenes y a la fecha, continúa siendo una institución reformista, que ha priorizado el rol democratizador del saber, a partir de sus acciones de extensión.

Las políticas de extensión en la UNL cuentan con una amplia trayectoria y están sustentadas en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019 “Hacia la Universidad del Centenario”. En dicho documento se exponen los principales objetivos y metas a desarrollar. La extensión, como una de las funciones sustantivas, es un marco político de gestión y también forma parte de los derechos y obligaciones de estudiantes, graduados, docentes y no docentes (Scarciófolo y otros, 2015, p. 127).

Actualmente, la extensión se gestiona desde rectorado a partir de la Secretaría de Extensión Social y Cultural, que fomenta la función extensionista desplegándola en toda la vida universitaria, no solo a partir de los docentes, sino que inclu-

ye cátedras, talleres, investigaciones, centro de estudiantes, etcétera (Scarciófolo y otros, 2015, p. 127). Desde la secretaría se promueve la discusión de manera permanente respecto de las intervenciones sociales, el modo en que se genera el conocimientos y el rol de la universidad en la sociedad, se pueden nombrar como ejemplos, la cátedra abierta de “Extensión y políticas públicas”, la Revista Científica de Extensión Universitaria +E y determinadas acciones que desde los Programas y Proyectos de Extensión se desarrollan.

En la Secretaría de Extensión Social y Cultural funciona el Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPPE): dispositivos que posibilitan la articulación y la vinculación de los equipos académicos con actores sociales, organizaciones civiles e instituciones del Estado sobre diversos temas o problemas relevantes para la región. El objetivo principal de la integración de programas, proyectos y prácticas es realizar aportes significativos al fortalecimiento de la democracia, a la promoción del desarrollo territorial, a la inclusión social; a la mejora en la calidad de vida y al bienestar de los ciudadanos, en el marco de las políticas públicas (Reglamento SIPPPE, 2019, p. 2).

El SIPPPE constituye un sistema de trabajo que viene funcionando en la UNL desde hace más de veinte años ininterrumpidos. Estos dispositivos se constituyen como formas de articular e integrar la Universidad con el medio social, contribuyendo a la promoción del desarrollo local y regional y a la mejora de la calidad de vida de la población. Son unidades autónomas de acción que deben vincularse con los programas de extensión. Cuentan con la asignación de recursos humanos, materiales y financieros para la ejecución de un conjunto de actividades interrelacionadas necesarias para el logro de objetivos específicos en un área determinada (p. 6).

Con este recorrido, queda claro que la extensión es una función central de la UNL, que incluye diversas aristas. Al respecto, cabe hacer un repaso de las cinco dimensiones que definen a la extensión universitaria que Scarciófolo y otros identifican (2015):

Académico institucional: supone * Reconocer el aporte de la extensión a la construcción y a la apropiación social del conocimiento. *Generar dispositivos de gestión que apuesten al fortalecimiento de las instituciones democráticas y de las políticas públicas.

Pedagógica: incluye dos aristas: * A los cambios que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando se ponen en juego teorías, perspectivas y metodologías en situaciones complejas.* El aspecto formativo del conocimiento académico cuando es pertinente y relevante para situaciones o actores determinados (apropiación social).

Social: implica reconocer a la Universidad como institución social que construye y se construye en las dinámicas sociales, culturales y productivas, en un tiempo y espacio determinado. Las prácticas de extensión se definen en el horizonte de la inclusión y la cohesión social.

Comunicacional: en tanto que: * La Universidad se inscribe en un campo de relaciones entre sujetos (académicos, sociales, productivos) que ponen en juego significaciones, percepciones, poderes, e intereses que son necesarios reconocer y definir. * Involucra el espacio y la opinión pública sobre temas considerados relevantes.

Política: en tanto que toda acción de extensión tiene por objetivo transformar una situación determinada. Esto implica: *Interpelar al Estado y a las políticas públicas. *Construir agendas de trabajo sobre aspectos relevantes que hacen a la cuestión social. (Scarciófolo y otros, 2015, p. 143)

Estas cinco dimensiones que en la práctica se entrecruzan, constituyen los pilares fundamentales que hacen de la extensión una función troncal, tanto en la universidad como también en la labor académica cotidiana de los actores que la constituyen.

Docencia, investigación y extensión constituyen tres pilares fundamentales que deben necesariamente articularse, en pos de impulsar la formación de profesionales comprometidos socialmente.

Integración de la extensión y la investigación

Desde que se generó el área a la fecha, como integrantes de ella hemos venido consultando material bibliográfico y hemerográfico para armar un corpus acerca de la integración de la extensión con la investigación. Hemos perseguido como objetivo tomar conocimiento de experiencias de otras universidades nacionales y del exterior en lo que refiere a la articulación de ambas funciones, como así también incorporar y profundizar nociones y fundamentos para que den sustento teórico al área.

Entre el material que conforma el corpus elaborado, se encuentra el artículo “La extensión-comunicación universitaria disputando el lugar de la investigación como fuente de conocimiento. Un recorrido histórico hasta los enfoques actuales” (2018), de Natalia Soledad Stein (UBA), donde desarrolla diversas concepciones sobre la extensión que la conciben como un proceso de producción de conocimiento. Allí expone el cuadro que compartimos a continuación, donde realiza una síntesis de las distintas concepciones de la extensión con su posible correlato en los diferentes enfoques de investigación.

Enfoque epistemológico	Empírico-analítico (tradición positivista)	Histórico hermenéutico, o constructivista	Crítico-social
Relación con los fenómenos	Explicación, predicción y control	Comprensión, significado y acción	Comprensión de la realidad como praxis
Tipos de interés	Técnico	Práctico	Emancipatorio
Interpretación del mundo social	Realidad social como sistema de variables, regido por leyes generales	Basada en un previo conocimiento de los datos (históricos, filosóficos, etc.) de la realidad que se trata de comprender. Conciencia histórica: la realidad se construye socialmente (intenciones y motivos de los sujetos implicados)	Análisis de las transformaciones sociales
Encuadre ontológico	Ser individual	Ser histórico	Ser colectivo
Posición respecto de la objetividad	Afirmaciones científicas son independientes de los objetivos y valores de las personas	Análisis e interpretación de contenido, crear un conocimiento ideográfico, expresado en forma de teorías-patrones	búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilicen las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales. Conocimiento orientado a emancipar y liberar al ser humano
Métodos	Hipotético–deductivos, inductivos, analíticos, sintéticos y de modelación (análisis estadístico y control experimental)	De interpretación y comprensión de los procesos comunicativos, los símbolos, sentidos y significados de las acciones humanas (etnografía, investigación bibliográfica)	De transformación: metodología crítica, participativa, dialéctica intersubjetiva

Objetivos	Buscar las causas de los fenómenos a fin de explicarlos y predecirlos	Construcción y reconstrucción de identidades socioculturales, para sugerir acciones de transformación	Transformación de la estructura de las relaciones sociales, guía clara para la acción, que facilite la sistematización de las razones para actuar
Enfoques sobre la extensión	Extensión clásica (proyección social)	Extensión en términos participativos, vinculación social (responsabilidad social/ compromiso social)	Integralidad, IAP, coproducción, ecología de saberes: “extensión crítica”
Objetivos	Asistencia	Generación de capacidad instalada, empoderamiento	Control de las clases subordinadas sobre el proceso de producción de conocimientos, en pos de su emancipación. Construcción de poder popular
Tipo de acción	Para el otro/a	Con el otro/a	
Estrategias de planificación	Planificación tradicional	diagnóstico y diseño participativo	
Concepción de los actores de la comunidad	Objeto de la acción, rol pasivo	sujeto transformador, rol activo	

Fuente: Extraído de Stein (2018), “La extensión-comunicación universitaria disputando el lugar de la investigación como fuente de conocimiento. Un recorrido histórico hasta los enfoques actuales” (pp.14-37).

De los tres enfoques descritos en el cuadro, la Secretaría de Extensión Social y Cultural adopta elementos y características de los últimos dos: del histórico-hermenéutico o constructivista y del crítico-social, que se corresponden con el posicionamiento político, ético e institucional de la UNL y con su trayectoria en extensión. Se toman en cuenta los elementos y características de estos modelos al momento de diseñar la integración que nos proponemos; no obstante, se podrían agregar otros que responderían a una adecuación específica a la realidad institucional y al contexto en el que la UNL está inmersa.

Fundamentos de la generación del área

La integración de la extensión y la investigación apunta a promover la generación, difusión, sistematización y transformación del conocimiento por medio de la articulación entre teoría y práctica. Desde dicha perspectiva, se procura formar un ciclo dinámico e interactivo en el que la investigación produce nuevos conocimientos, que se difunden por la extensión y la docencia, en consonancia con la misión social que tiene la universidad. La extensión promueve nuevas investigaciones en torno a las necesidades y deseos que se identifican en sus prácticas en el territorio, lo que a su vez retroalimenta la docencia. Además, posibilita la interlocución entre las distintas áreas del conocimiento y el desarrollo de acciones interdisciplinarias, transdisciplinarias e interinstitucionales. También es una función generadora de líneas y de protocolos de investigación.

El PDI 2010-2019 de la UNL, en su Línea de Orientación Principal II (LOP), refiere a la alta calidad en enseñanza, investigación y extensión del conocimiento:

Una Universidad que genere y gestione propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad destinadas a formar ciudadanos críticos, con sólida formación profesional, aptitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática; que se proponga ampliar las fronteras del conocimiento en un adecuado equilibrio entre la investigación disciplinar, la interdisciplinaria y la orientada a problemas con sentido ético y al servicio de la sociedad y el país; que extienda sus investigaciones y enseñanzas al entorno social e interactúe con este para fomentar la interculturalidad y asegurar que sus miembros mantengan arraigo, se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionarlas. (PDI UNL, 2010, p. 27)

Sin dudas, la Universidad Nacional del Litoral en los últimos años ha destacado la importancia de fortalecer todas aquellas propuestas de investigación y de extensión tendientes a consolidar el vínculo con el medio social, que aporten al bienestar, la democracia e igualdad y contribuyan al desarrollo sustentable. A su vez, resulta clave propiciar una mirada crítica, ética y reflexiva sobre los impactos políticos, sociales, económicos y ambientales de las prácticas académicas. Es por ello que se busca profundizar políticas de investigación y extensión sustentadas en criterios de compromiso social y pertinencia (p. 17).

El área surge cuando se comenzó percibir cierto desfasaje entre extensión e investigación. Si bien la extensión fue logrando una visibilidad y reconocimiento importantes –a nivel académico y en la vinculación con el medio–, se evidenciaron debilidades en torno a cuestiones que merecían ser profundizadas: una débil articulación entre docencia, investigación, extensión; falta de mecanismos que promuevan la difusión del conocimiento producto de las intervenciones, lo que

dificultaba que sus resultados pudieran propiciar futuras líneas de investigación; mayor nivel de precisión en los informes respecto de los aprendizajes adquiridos por los equipos universitarios y por los destinatarios, incorporación de información cuantitativa que aporte a una mayor comprensión de los alcances e impactos, incorporación de información cualitativa, rescatando las perspectivas, el mundo de vida de los actores, con una mirada más etnográfica, y los resultados alcanzados.

A partir de lo anteriormente tomando como ejemplo las experiencias de curricularización desarrolladas en la Universidad Nacional del Litoral, la gestión actual –que asume a principios de 2018– definió políticas de profundización de la integración de funciones.

Cabe destacar que la actual gestión de la Secretaría de Extensión Social y Cultural, atenta a la necesidad de integrar ambas funciones universitarias, resolvió crear el Área Integración Extensión e Investigación, que se encuentra en curso desde marzo de 2018. Desde el área se promueve y continúa consolidando la formación integral de docentes y estudiantes mediante la ejecución de acciones en territorio y fomentando el trabajo multiactoral (universidad, sociedad civil, agencias gubernamentales y sector productivo).

Como antecedentes de integración de la extensión y la investigación, la UNL cuenta, por un lado, con los proyectos de investigación y desarrollo CAI+D Orientados a Problemas Sociales y Productivos, dependientes de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología. Este dispositivo novedoso –creado en 2007– busca profundizar el conocimiento y aportar soluciones a problemas que la comunidad y el desarrollo sostenible de la región demandan. Dichos proyectos respetan la forma de los tradicionales I+D, pero incorporan un avance en la generación de conocimientos en el contexto de una aplicación, particularmente en la identificación de los problemas y en la participación de los beneficiarios de los proyectos en las etapas de formulación y ejecución de ellos. El programa tiene como objetivos vincular los espacios de producción de conocimientos con los de su uso y apropiación social; articular los ámbitos académicos con los sociales durante el proceso de producción de conocimientos; incentivar la investigación científica orientada a la atención de problemas sociales y productivos de la región; promover la investigación conducente a resultados socialmente relevantes; y alentar la interdisciplinariedad en los proyectos.

Otro antecedente destacable es que en la gestión anterior, desde la Secretaría de Extensión Universitaria, se seleccionaban proyectos, sobre todo, de interés social, se convocaba a los/as directores/as de los mismos y se les proponía canalizar esa temática a la formulación de proyectos de investigación CAI+D. En general, se puede afirmar que la mayoría de los equipos que presentaron proyectos, posteriormente, fueron aprobados y financiados. En síntesis, fue una experiencia auspiciosa que habilitó la posterior profundización de la integración, generada por la nueva gestión.

Objetivos del área y acciones que realiza

El área tiene dos objetivos. El primero es favorecer la consolidación de los equipos de extensión-investigación que ya han comenzado a transitar la integración de ambas funciones universitarias (han desarrollado Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) y luego Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo (CAI+D) orientados a problemas socioproductivos). Esta última línea promueve la producción de conocimientos desde la interacción entre los actores académicos y sociales, quienes participan tanto en la formulación de los proyectos como en su desarrollo. Para identificar los temas en los que se enmarcarán los problemas, se consideran criterios de carácter social y/o económico, asociados con el bienestar general de la ciudadanía y vinculados al desarrollo local y regional.

El otro objetivo consiste en promover y consolidar la conformación de nuevos equipos de extensión-investigación, alentando la integración, a aquellos que estén interesados en investigar de forma participativa, en territorio y que acrediten experiencia en el tema y trayectoria en desarrollo de proyectos de extensión.

A partir del análisis, revisión y evaluación continuos de los objetivos del área, se plantea la necesidad de adaptar los dispositivos de intervención vigentes o bien, de diseñar una nueva línea, quizás más integradora, que contemple todas, o por lo menos, la mayoría de las aspiraciones, expectativas, posicionamientos políticos e ideológicos, etc. que actualmente conforman la integración que se propone concretar la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral. Las dos alternativas, de todas maneras, constituyen un verdadero desafío a transitar, de los numerosos a los que se enfrenta nuestra Universidad a cien años de su creación, hija dilecta de la Reforma Universitaria de 1918.

Acciones realizadas desde 2018 a la fecha

Desde su constitución, el área Integración Extensión Investigación se abocó al armado permanente de un corpus bibliográfico y hemerográfico destinado a ampliar y actualizar conceptos y teorías relativos al área, que aporte a definir líneas de acción, tanto las propias como aquellas que requieran la articulación con otras de la Secretaría de Extensión Social y Cultural; y también con otras Secretarías de la UNL.

Como estrategia permanente de trabajo, se adoptan consensos entre todos los actores universitarios involucrados en esta integración. En este sentido, el área coparticipó en la organización, junto con el área de la Revista + E, la Cátedra Abierta de Extensión y Políticas Públicas (ambas dependientes de la Dirección de Extensión Social de la SESyC) y la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNL, del taller y panel “Integración Investigación Extensión: construcción de conocimientos e intervenciones sobre problemas socialmente relevantes”. El taller estuvo destinado a la comunidad académica de la UNL: los responsables de gestión y sus equipos de trabajo, de investigación y de extensión, de sus unidades académicas, sus escuelas y los integrantes de las Secretarías de Extensión

Social y Cultural y de Ciencia, Arte y Tecnología; en él participaron alrededor de 85 personas. El panel contó con la presencia de destacados profesores extranjeros y estuvo destinado a docentes, investigadores, estudiantes, graduados y público en general, con una asistencia de aproximadamente cien personas. Las actividades se desarrollaron en el Foro Cultural Universitario, los días 16 y 17 de mayo de 2018.

La importancia de estas actividades radica en que se lograron valiosos consensos en cuanto a la necesidad de integrar funciones en las universidades argentinas y de la región, como resultado de un amplio debate entre los asistentes, que participaron activamente, aportando desde sus diferentes roles y miradas de la comunidad universitaria.

El área también definió criterios para la selección de proyectos de extensión que podrían canalizarse en futuras convocatorias de CAI+D orientados a problemas sociales y productivos. Se prioriza la trayectoria del equipo en relación con su experiencia en extensión, en el tema abordado y en el conocimiento del territorio. Además, se considera la relevancia del tema en términos sociales. Por otro lado, se seleccionaron once Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS) pertenecientes a la convocatoria 2016, y se invitó a sus respectivo/as directores/as a que los canalicen en futuras convocatorias de CAI+D.

También se participa en la evaluación de los informes de CAI+D, acciones que coordina la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNL. Además, se asesora a equipos que comiencen a transitar la integración de ambas funciones a través de los diversos dispositivos con los que cuenta la universidad.

Conclusiones

Poner en diálogo la extensión y la investigación supone la búsqueda permanente de la apropiación social del conocimiento y, a la vez, posibilita la construcción de nuevos saberes socialmente acordados. Pensar estos procesos de integración nos lleva a reflexionar acerca de la misión social y democrática de la universidad, a indagar sobre cómo se construye el conocimiento: con quién, para quién, con qué fines, y cuál es la sostenibilidad en el tiempo de los saberes producidos en el marco de la academia, entre otras cuestiones.

Consideramos que la creación de esta área da cuenta del compromiso que la Universidad Nacional de Litoral ha asumido en pos de la integración de sus funciones sustantivas, siendo pionera en este aspecto. Los desafíos a transitar son diversos, pero la compleja realidad social nos obliga a pensar de manera integrada, articulando la labor docente con la de extensión e investigación.

Bibliografía

- Cortassa C. (2017). Universidad Pública y apropiación social del conocimiento: la renovación del compromiso reformista. *Revista de Extensión Universitaria +E*, 7.
- Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). El buen vivir o la disolución de la idea del progreso. En *La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina* Mariano Rojas, coord. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, México DF (México).
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1, junio.
- Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019. (2010). Hacia la Universidad del Centenario.
- Reglamento Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión. Resolución C. S. N° 16. 2019.
- Scarciófolo, S., Menéndez, G., Iucci, C., Matozo, E., Morzán, M. y García, M. (2015). *Extensión universitaria. Desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral*. Libro I. Universidad Nacional del Litoral.
- Serna Alcántara, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (3).
- Stein, N. (2018). La extensión-comunicación universitaria disputando el lugar de la investigación como fuente de conocimiento. Un recorrido histórico hasta los enfoques actuales. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8 (9), 14-37.

La Integralidad universitaria como horizonte de sentido: el caso de la Unidad Regional de Extensión del CENUR Litoral Norte-Uruguay.

Selene Morales, Valeria Ruella, Johanna Arias, Georgina Thevenet, Fernanda Américo.

extensión@cup.edu.uy

Resumen

La generalización de la creación de las Unidades de Extensión (UE) en todos los servicios de la Universidad de la República-Uruguay (Udelar), como estructuras que dinamizan la función, se da con la definición política central (Consejo Directivo Central de la Udelar) en el año 2008.

Las Unidades de Extensión pueden analizarse como dispositivos institucionales desde una concepción foucaulteana, que pretenden aportar a la construcción de una universidad integral. A nivel regional, en el Centro Universitario Regional (CENUR) Litoral Norte-Udelar, en su accionar han transitado por desafíos que se pueden clasificar en tres grandes áreas: académico-organizativa, político-institucional y académico-conceptual. Tomando estos tres ejes de análisis la presente ponencia pretende ahondar y problematizar el trasfondo de las mismas haciendo foco en la dimensión académico-organizativo.

La Unidad Regional de Extensión (URE) del CENUR Litoral Norte debe delinear propuestas que fomenten la función de extensión en las tres macro-áreas del conocimiento de la Udelar (social y artística, salud, área de tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat) a la vez que promover la integralidad universitaria.

En la dimensión académico-organizativa de la problemática en el accionar de la URE, hay cuestiones que se relacionan con características materiales e inmateriales del funcionamiento de la universidad, así como aspectos macro de nuestra sociedad. En este sentido, podemos afirmar que la racionalidad dominante, instrumental y fragmentaria, prevalece en nuestra sociedad y esto se vislumbra en la internalización del sentido común de la academia uruguaya del cientificismo positivista. Ahora bien, desde la segunda reforma universitaria promovida en el rectorado de Rodrigo Arocena (2006-2010, 2010-2014) se ha comenzado un proceso de cambios y cuestionamientos hacia la institucionalidad de la formación terciaria (se podría decir que estas definiciones conforman un movimiento instituyente), esto provocó la confrontación de dos modelos de universidad, aquella identificada con la racionalidad empírica positivista y la heredera del pensamiento crítico latinoamericano, donde el realismo crítico toma la realidad como objeto de análisis (y no como objeto de comprobación, descripción y explicación bajo el modelo positivista) y articula la racionalidad instrumental con la racionalidad práctica. La convivencia entre la racionalidad empírica y el realismo crítico en la institucionalización de la segunda reforma universitaria pone en jaque las dimensiones ontológicas, epistemológicas y éticas de la propia institucionalización de la universidad y deja de manifiesto la necesidad de discutir qué universidad queremos promover, discusión que debe tener como condición poner en juego estas dimensiones.

La falta de discusión y la convivencia de estos dos modelos de universidad, teñida de resistencia al cambio, también hace visible la fragilidad en hacer síntesis en propuestas metodológicas accesibles para la generación de procesos integrales, no porque no existan, sino porque no se cuenta con una profesionalización de la formación docente que, entre otras cuestiones, habilite una formación instituida en integralidad.

La URE es un dispositivo fundamental para aportar a la institucionalización de la integralidad, pero queda expuesta también la necesaria discusión y definición de aspectos macro que contribuyan a conformar un movimiento más consolidado e instituyente de una Universidad Integral.

Palabras claves: integralidad / institucionalidad universitaria.

Introducción

La generalización de la creación de las Unidades de Extensión (UE) en todos los servicios universitarios de la Universidad de la República-Uruguay (Udelar), como estructuras que aporten a la dinamización de la integralidad, se da con la definición política central (Consejo Directivo Central de la Udelar) en el año 2008. Las UE pueden definirse como dispositivos institucionales, cuyo objetivo es aportar a la construcción de la integralidad.

Con el proceso de expansión de la Universidad por el territorio nacional, se comienza a construir una estructura organizativa de regionalización, y se crean en

forma reciente, los Centros Universitarios Regionales (CENUR). Lo que representa una novedad para la vida y estructura universitaria del país, centralizada en la capital. Es un proceso que implica el pensar y el hacer en clave regional, lo que supone un desafío interesante para la estructura universitaria.

En el marco de ese proceso de regionalización, se crea en 2018, la Unidad Regional de Extensión (URE) del CENUR Litoral Norte, que tiene por cometido delinear propuestas que fomenten la integralidad y la función de extensión en las tres macro-áreas del conocimiento de la Udelar: social y artística, salud, área de tecnologías, ciencias de la naturaleza y el hábitat.

A nivel regional, la conformación del CENUR Litoral Norte ha transitado por desafíos que involucran al menos tres dimensiones: académico-organizativa; político-institucional y académico-conceptual (Bandera y otros, 2017). En este trabajo, el énfasis estará en la dimensión académico-organizativa, pues la nueva estructura universitaria representa una novedad y, en tal sentido, se considera relevante reflexionar a propósito de la integralidad en ese marco académico y organizativo.

En la dimensión académico-organizativa hay cuestiones que se relacionan con características materiales e inmateriales del funcionamiento de la universidad instituida, así como aspectos macro de nuestra sociedad. En este sentido, podemos afirmar que la racionalidad dominante, instrumental y fragmentaria, prevalece en nuestra sociedad y esto se vislumbra en la internalización del sentido común de la academia uruguaya del cientificismo positivista. Ahora bien, desde la segunda reforma universitaria, promovida en el rectorado de Rodrigo Arocena (2006-2010, 2010-2014) se inicia un proceso de cambio y cuestionamiento respecto de la institucionalidad de la formación universitaria (se podría decir que estas definiciones conforman un movimiento instituyente), lo que provoca la confrontación de dos modelos de universidad. Un modelo identificado con la racionalidad empírica positivista y otro, heredero del pensamiento crítico latinoamericano, donde el realismo crítico toma la realidad como objeto de análisis (no como objeto de comprobación, descripción y explicación bajo el modelo positivista), y articula la racionalidad instrumental con la racionalidad práctica. La convivencia entre la racionalidad empírica y el realismo crítico en la institucionalización de la segunda reforma universitaria, pone en jaque las dimensiones ontológicas, epistemológicas y éticas de la propia institucionalización de la universidad y deja de manifiesto la necesidad de discutir sobre la universidad que se quiere promover.

La falta de discusión y la convivencia de estos dos modelos de universidad, teñida de resistencia al cambio, visibiliza la fragilidad para hacer síntesis en propuestas metodológicas hacia la generación de procesos integrales. No porque no existan, sino porque no se cuenta con una profesionalización de la formación docente que, entre otras cosas, habilite una formación para instituir integralidad.

La indagación permite sostener, provisoriamente, que la URE es un dispositivo fundamental que aporta a la institucionalización de la integralidad. A tales efectos, es necesario crear espacios de discusión colectiva para reflexionar sobre los

aspectos macro que contribuyen y/o obstruyen la conformación de movimientos con miras a consolidar una universidad integral a nivel regional. Por otra parte, también se requiere una decisión política en consonancia, para que la integralidad no sea una expresión de deseo o una formalidad burocrático administrativa.

Objetivos

Objetivo general

Aportar insumos para la problematización de la institucionalización de la integralidad en el CENUR Litoral Norte de la Universidad de la República, Uruguay.

Objetivos específicos

1. Realizar una indagación exploratoria sobre las percepciones y representaciones relativas a la construcción de la estructura del CENUR Litoral Norte, a actores clave en tal proceso.
2. Identificar tensiones, obstáculos y desafíos que se visualizan en la nueva institucionalidad universitaria para consolidar la integralidad.

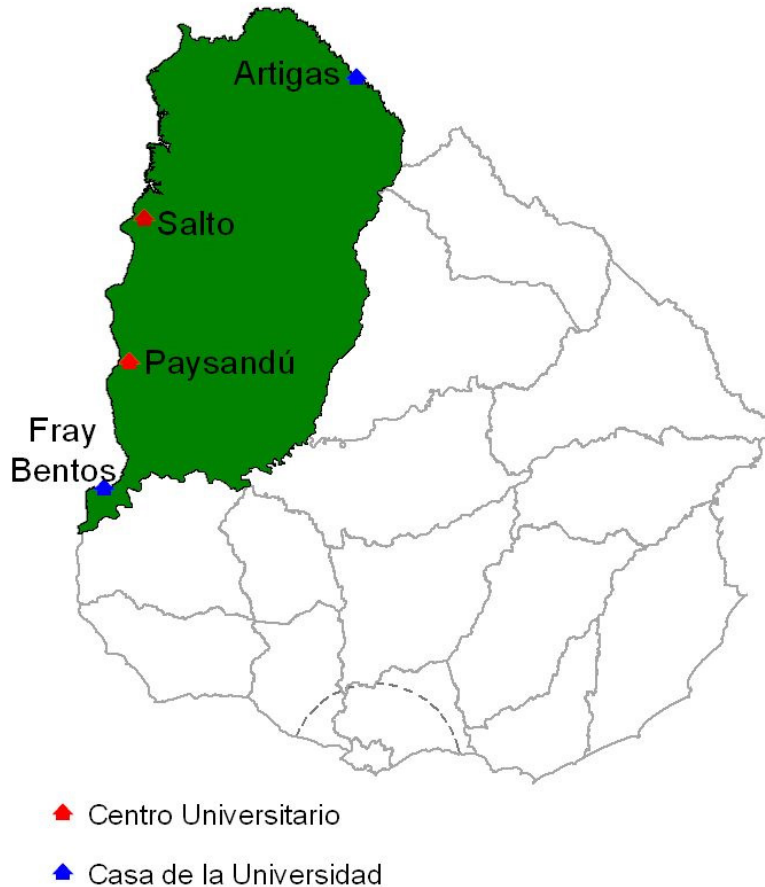
Problemática

El área territorial del CENUR LN está conformada por los departamentos Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro, ubicados al noroeste del territorio uruguayo. Se encuentran allí, diversos asentamientos universitarios descentralizados de la Udelar: la Casa Universitaria de Artigas; el Centro Universitario de Salto; Centro Universitario de Paysandú; Casa Universitaria de Río Negro y las Estaciones Experimentales de la Facultad de Agronomía en Salto y en Paysandú (Estación Experimental de Facultad de Agronomía Salto –EEFAS– y Estación Experimental Dr. Mario A. Cassinoni –EEMAC–).

Una de las líneas rectoras de la segunda reforma universitaria impulsada en el rectorado de Rodrigo Arocena fue el desarrollo de la Udelar en el interior del país (2006-2010 y 2010-2014). Es así que el CENUR Litoral Norte se crea por resolución del Consejo Directivo Central (CDC), órgano máximo de la Udelar, en noviembre del año 2008. En esta resolución se establece que los centros universitarios serán servicios académicos de nuevo tipo en el interior del país, diferentes a las facultades pero que colaborarán activamente con todas ellas y ofrecerán marcos institucionales adecuados para el trabajo interdisciplinario. Su misión será impulsar el desarrollo universitario en su área de influencia mediante el desarrollo de las tres funciones universitarias: investigación, enseñanza y extensión. Su crecimiento se concibe en estrecha vinculación con el resto de la Udelar, para convertirse en polos de excelencia académica en áreas temáticas definidas por el Programa Regional de Enseñanza Terciaria (PRET) de cada CENUR avalado por

el CDC. Contarán con autonomía progresiva en lo referente a la gestión de sus recursos, apuntando al surgimiento de servicios de nuevo tipo (Morales, 2014).

CENUR LITORAL NORTE



Actualmente el CENUR Litoral Norte cuenta con 49 ofertas académicas de grado completas y cuatro tramos de carrera, a nivel de posgrado existen seis ofertas académicas. De acuerdo con estimaciones de la Sección Bedelía del CENUR Litoral Norte existen 16.000 estudiantes activos en la región (9.000 en la Sede Salto y 7.000 en Paysandú) y el ingreso anual es de 2.300 estudiantes.

En el marco del desarrollo de la Udelar en el interior, dentro de la nueva estructura organizativa, se impulsa la creación de Polos de Desarrollo Universitario (PDU), definidos como:

programa que tiene como objetivo principal impulsar la radicación de docentes de alto nivel académico para contribuir al desarrollo de la investigación, enseñanza y extensión en el interior del país. (Carreño, 2015).

Los PDU albergan grupos de docentes y departamentos académicos¹. Actualmente en la región se encuentran los PDU de Medicina Social; Salud Comunitaria; Abordaje holístico al impacto de agroquímicos en alimentos y ambiente; Ecología Fluvial y Biomecánica.

Este formato de desarrollo del interior se basa en los ejes temáticos estudiados en las distintas regiones que suponían un aporte al desarrollo global del territorio donde se instalaba el CENUR. Esta modalidad de desarrollo de la Udelar ha implicado la creación de los PDU y ha impulsado la departamentalización por resolución tomada por el CDC en diciembre del año 2017:

Los departamentos académicos constituyen estructuras de los CENURES que deberán desarrollar las funciones de enseñanza, investigación, extensión y actividades en el medio en la región y en las distintas áreas de conocimiento, de forma que, contribuyendo a su desarrollo, aporten al funcionamiento integrado de la institución y al fortalecimiento de la universidad en general y generen condiciones propicias para la formación y el enriquecimiento académico de sus miembros. Se organizarán de acuerdo a la Reglamentación dictada por el Consejo del CENUR, conforme a los lineamientos estratégicos y políticas que defina el Consejo Directivo Central y el propio Consejo del CENUR. Para constituirse, un departamento deberá tener una afinidad disciplinar y/o temática que lo caracterice, un volumen de actividad que justifique su agrupamiento, comprender actividades de enseñanza, extensión e investigación disponiendo de los materiales ya existentes, tales como laboratorios o similares. (Udelar, 2017, p. 2).

Se prevé que la creación de los departamentos sea gradual. Recientemente se crearon los primeros departamentos pero la discusión fue y sigue siendo ardua ya que los lineamientos que establece la resolución son poco específicos, a lo que se suman las luchas de poder y el predominio del formato universitario centralizado, donde cada departamento responde a una facultad y a un campo del saber.

1. Conformados por docentes de alta dedicación radicados en los distintos Polos de Desarrollo Universitario según cada región y se conciben como apoyo fundamental para la enseñanza de grado y posgrado, la investigación y la extensión. Los departamentos académicos son una unidad que es responsable de organizar, desarrollar y evaluar las actividades de enseñanza investigación y extensión y relacionamiento con el medio en la disciplina de su competencia. (Carreño 2015, p. 74).

Actualmente en la región se encuentran los departamentos de Turismo, Historia y Comunicación; Ciencias Sociales; Aguas; Ciencias Biológicas; Química del Litoral; Matemática y Estadística del Litoral; Física.

En el marco de esta discusión se han puesto en juego distintas visiones de universidad. Un aspecto relevante es la integralidad universitaria, y en tal sentido, cabría preguntarse sobre el lugar que ha tenido la integralidad en el proceso de construcción de la estructura académica del CENUR. Las prácticas integrales fueron inicialmente promovidas durante la segunda reforma universitaria, entendiéndose de la siguiente manera:

- a. la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimientos a experiencias de extensión
- b. la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de los problemas y conformación de los equipos)
- c. la intencionalidad transformadora de las intervenciones concibiendo los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía)
- d. la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas)
- e. enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones. (UR, Rectorado, 2010, p. 26)

Si bien la integralidad universitaria es un elemento de la formación, en general ha sido impulsada fundamentalmente por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Comisión cogobernada que asesora al CDC en materia de extensión. El fomento de las prácticas integrales en los distintos servicios universitarios, ha sido liderada por las Unidades de Extensión. Las mismas fueron creadas a partir del Plan estratégico de Desarrollo de la Udelar 2005-2009, cuyo cometido es:

impulsar y promover el desarrollo de la función en cada servicio, oficiando como “catalizadores” de estos procesos. Serán los nodos de la red en la estructura de cada servicio, y se vincularán directamente con [...] espacios de cogobierno [...] Proyectos y actividades de extensión [...] Unidades o áreas de estudio que existen en el servicio, [...] programas centrales de extensión. [...] A su vez también, deberán dinamizar las articulaciones horizontales interservicios,

propiciando la vinculación activa con las UE de otros servicios universitarios. (Udelar, 2012, p. 253).

A partir de esta resolución se generaliza la creación de UE en toda la Udelar, no obstante, existían algunas facultades y centros del interior que las habían creado con anterioridad. En la región del CENUR LN, la UE en el CUP (Centro Universitario de Paysandú) se crea en 1998, en Artigas en el año 2003. En el año 2018, tomando en cuenta la historia de trabajo de cada UE se crea por resolución del cogobierno una nueva estructura: la Unidad de Extensión Regional (URE), que integra las cuatro UE locales (Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro) que tienen dependencia directa de las direcciones de los centros departamentales. A su vez, estos se subordinan al CENUR y este al CDC. La URE debe apoyar los lineamientos políticos y estratégicos de la CSEAM y del propio CENUR.

Las URE pueden ser pensadas en tanto dispositivos institucionales en acción. Es válido preguntarse ¿qué posibilidades hay para habitar las fronteras, para salir de los compartimentos estancos, y promover la integralidad en la nueva estructura universitaria que va construyéndose en el interior del país?, ¿cómo auspiciar nuevos itinerarios para ejercitar la integralidad en territorios de disputa ideológica sobre el quehacer universitario? Son grandes inquietudes que convocan a la indagación entre los actores universitarios que traman sus experiencias, administran y gestionan tensiones no resueltas sobre la vida universitaria en su formato descentralizado, o desconcentrado, dirán otros.

Notas conceptuales para abordar la problemática

¿Qué es eso llamado integralidad? Cuando se hace referencia a la integralidad, se remite a algo que es completo y que contempla e incluye a todas las partes involucradas sin distinciones o jerarquías. Si se afirma, desde la normativa y desde postulados fundacionales de la universidad, que la formación universitaria debe ser integral, con ello se significa que debe ser completa, esto es, debe abarcar todos los aspectos del complejo sistema de aprendizaje y debe contemplar todas las disciplinas y áreas del conocimiento científico.

La integralidad desde lo metodológico, implica al menos cuatro aspectos: la integración de funciones universitarias; la integración de disciplinas; la integración de saberes; y la renovación de las prácticas de enseñanza (Bandera y otros, 2017). Al analizar las UE como dispositivos para promover la integralidad, cabe para la URE también, se pueden identificar al menos tres tipos de dificultades relacionadas a las dimensiones:

- I. Dimensión académico organizativa, que se refiere a la contradicción y resistencia que se desprende de la forma tradicional de organizar el saber y el poder, frente a propuestas para flexibilizar y recomponer las estructuras. La forma de organización curricular atenta contra nuevas propuestas, su

diseño data de años y se prioriza, sobre todo, la enseñanza, que es una de las tres funciones universitarias. Por otra parte, llevar adelante prácticas de extensión y prácticas integrales implica, a su vez, repensar la relación docente-estudiante y la relación saber-poder. Relaciones que, para la tradicional estructura universitaria operan en el orden de lo natural y su cuestionamiento tiende a neutralizarse.

- II. Dimensión político institucional, esta dimensión se vincula al rol de liderazgo de las UE y de las URE en la implementación de la integralidad, lo que implica que la extensión se deposita justamente al sector con menor reconocimiento dentro de la Udelar. Esto sumado, a la ausencia de lineamientos estratégicos regionales claros que dificultan el proceso de cambio y toma de decisión en términos de política universitaria.
- III. Dimensión académico conceptual, que se relaciona con las diferentes formas de concebir la extensión.

Para analizar las implicancias de la dimensión académico organizativa, que remite a cuestiones vinculadas al saber-poder y a las formas de configuración del CENUR Litoral Norte, se toman como referencia conceptual ciertas nociones de Michel Foucault. Según él, el poder no puede verse como algo negativo intrínsecamente o concebido exclusivamente desde el campo jurídico. Hay estrategias y redes de poder. El poder circula y está en todos los ámbitos de la vida, no es algo que se detenta sino que se ejerce. De manera que, el análisis del poder tendría que centrar sus inquietudes hacia: el desentrañamiento de los mecanismos que aseguran el poder hegemónico; el análisis de las estrategias que se despliegan; los espacios de resistencias que se generan y los lugares que se van ocupando en las redes de poder: “el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada” (Foucault, 2007, p. 113). El éxito del poder en su ejercicio radica en la penetración material sobre los cuerpos. Esto se da por las estrategias del biopoder, que refieren a una red de fenómenos culturales en los cuales nos reconocemos y nos perdemos a la vez. El poder genera efectos de verdad, placer, discursos, formas de saber.

A partir del siglo XVII y XVIII se genera un desbloqueo tecnológico de la productividad del poder donde se instaura lo que Foucault denomina economía del poder, es decir, procedimientos que hacen circular sus efectos para perpetuarse de una forma continua e individualizada en todo el cuerpo social. Las nuevas técnicas del poder no solo son más eficaces, también son menos costosas económicamente, menos susceptibles a resistencias (Foucault, 1980).

Ha existido una mutación de las tecnologías de poder que Foucault divide en dos grandes grupos, unas ponen el acento en el individuo (anatomopolítica) y otras en la población (biopolítica). Las primeras se refieren a las tecnologías de la disciplina y se despliegan en estrategias referidas a “cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar sus capacidades, cómo colocarlo en el lugar don-

de será más útil” (Ferrer, 2005, p. 21). En tanto que la biopolítica remite a tecnologías reguladoras de la vida del ser humano en cuanto especie, son tecnologías que emergen hacia la segunda mitad del siglo XVIII y están en estrecha relación con la política del crecimiento demográfico y la invención de la población. En ese momento apareció el problema de cómo se puede hacer para que la gente tenga más hijos o, en todo caso, cómo podemos regular el flujo de la población, cómo podemos controlar igualmente la tasa de crecimiento de una población, de las migraciones, etcétera. Y a partir de allí toda una serie de técnicas de observación entre las cuales está la estadística, evidentemente, pero también todos los grandes organismos administrativos, económicos y políticos, todo eso encargado de la regulación de la población (Ferrer, 2005, p. 24).

Foucault invita a interrogar (nos) sobre el lugar que ocupa el saber, los efectos que el saber y poder tienen, y en ese entramado de saber, poder y discursos, a visualizar y reflexionar sobre el rol de la universidad en tanto dispositivo de control, normalización y también de resistencias. La pregunta respecto al papel que cumplen los intelectuales de la universidad en la configuración del poder-saber, es un interrogante que se reedita, no se responde de una vez y para siempre. Es una inquietud que se vincula con lo que el autor analiza en términos de verdad y el rol que cumplen los intelectuales en la construcción social de la verdad.

Con el cartesianismo en la modernidad, el conocimiento científico pasa a ser la única vía de la verdad, es decir se destruye la espiritualidad como búsqueda de aquellas experiencias a través de las cuales el sujeto realiza las transformaciones sobre sí mismo para acceder a la verdad y la verdad es depositada en el conocimiento científico (Foucault, 1987). La verdad no es un conjunto de verdades que hay que descubrir o aceptar, es el conjunto de reglas que permiten discriminar, clasificar lo verdadero de lo falso, y se ligan a los efectos políticos de poder. La verdad se produce, cada sociedad tiene su régimen y política de verdad, es decir, unos tipos de discursos avalados, legitimados y jerarquizados.

La economía política de la verdad en nuestras sociedades se caracteriza por los siguientes aspectos: i) está centrada en la forma de discurso científico y en las instituciones que lo producen; ii) está sometida a presiones económicas, ya que es necesaria para la producción económica, y también está bajo presiones políticas ya que es necesaria para producir poder político; iii) se encuentra inmersa en una amplia forma de difusión y consumo, es decir circula en aparatos de educación e información que se extienden sobre el cuerpo social; iv) es producida bajo el control dominante (aunque no exclusivo por aparatos políticos y económicos como lo son la universidad, el ejército, medios de comunicación (Foucault, 1980).

En otras palabras, la economía política de la verdad: se compone de enunciados y está ligada a los sistemas de poder que la producen y mantienen, y a los efectos de poder que induce y mantienen determinado régimen de verdad. Este régimen no es simplemente ideológico y superestructural, opera a nivel de las sensibilidades que es condición de formación y desarrollo del capitalismo que se capilariza por toda la existencia de la vida.

El lugar que ocupa el intelectual en nuestra sociedad, su especificidad no solo abarca el marco de la institución donde desarrolla su accionar sino que produce efectos sociales. El intelectual tiene una determinada posición de clase ya sea como pequeño burgués al servicio del capitalismo o intelectual orgánico del proletariado; tiene especificidad en su condición de vida y trabajo –su campo de investigación, su puesto en un laboratorio, las exigencias políticas o económicas a las que se somete o revela, etcétera– (Foucault, 1980).

Sobre la base de lo que se viene conceptualizando, la universidad en el ejercicio de poder y generación de discursos con efecto de verdad, puede considerarse una institución para la normalización de los cuerpos y de las sensibilidades, pero a su vez, puede considerarse un dispositivo a través del cual generar mecanismos de resistencia para profanar lo dado.

Lo expresado hasta aquí, puede articularse con ideas desarrolladas por Castro-Gómez (2007) que, retomando a Lyotard, hace referencia a dos metarrelatos fundamentales de legitimación del saber en la modernidad que se vinculan con la institucionalidad universitaria. El primero, el de la educación del pueblo, hace alusión a que todas las naciones tienen el derecho de gozar de las ventajas provenientes de la ciencia y la tecnología que directamente llevarán al progreso. De esta narrativa se desprende la idea de que la universidad es una institución que debe proveer al pueblo de conocimiento, pero no cualquier conocimiento, sino aquel que impulse el saber científico-técnico de la nación. Pues el progreso material de la nación depende, en gran medida, de la generación de conocimientos útiles que serán generados y transmitidos *al pueblo* desde la institucionalidad universitaria. La función primordial de la universidad es la formación de profesionales, con predominio de los saberes técnicos.

El segundo metarrelato remite al progreso moral de la humanidad, es decir que la universidad debe enfocarse en la formación de sujetos capaces de educar moralmente al resto de la sociedad, hacia la generación de líderes espirituales de la nación (Castro-Gómez, 2007). En esta narrativa hay predominio de los saberes vinculados al campo de las humanidades.

Ambos metarrelatos configuran dos modelos de universidad diferentes, pero al mismo tiempo, comparten rasgos comunes: la estructura arbórea y disciplinaria. Que conlleva la jerarquización del conocimiento, con límites que diferencian campos de saber y, sobre todo, con fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas. En tanto que la universidad se convierte en el lugar privilegiado de producción de conocimiento y produce así, un discurso del saber legitimado; un discurso con efectos de verdad en términos de Foucault. Este saber legitimado conduce al progreso moral y material, y funciona como un panóptico que define los límites entre el conocimiento útil y el inútil; la universidad es la fuente de legitimación sobre lo que se considera conocimiento válido.

En la estructuración arbórea de la universidad, en esa racionalidad fragmentaria trasuntan especificidades disciplinarias. Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser fragmentada para llegar a ser conocida. Las disciplinas se materializan en los cánones, y prácticamente en todos los currículum

universitarios, las disciplinas tienen sus cánones propios que definen autores a leer, temas pertinentes, qué cosas deben ser conocidas por el estudiante, y cómo debe constituirse un objeto de estudio en cada disciplina. Los cánones son dispositivos de poder que sirven para fijar los conocimientos haciéndolos fácilmente identificables y manipulables. Se producen y reproducen facultades, departamentos, programas. Las facultades funcionan como un refugio y resguardo de cada disciplina, pero el mundo de la experiencia nos manifiesta que es más complejo de lo que pensamos y que existen diferentes niveles de realidad que requieren diferentes niveles de comprensión e interpretación.

Otro elemento que Castro-Gómez (2007) incorpora, se relaciona con la lucha feroz por el capital, que en suma es una disputa que se materializa entre las unidades académicas por el acceso a los recursos económicos. También el autor habla de la crisis de legitimación de la universidad. El conocimiento hegemónico ya no es producido exclusivamente por la universidad, sino que también lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo. La planetarización del capital lleva a que la función principal de la universidad no sea la enseñanza, sino la investigación, pero desafortunadamente, a veces es una investigación funcional al mercado, se genera así un proceso de mercantilización y de burocratización de la investigación.

En el contexto de la mercantilización del conocimiento, lo que importa es lo que se puede vender y ya no la reflexión sobre el diálogo necesario a instaurar y resignificar entre sociedad y universidad, ya no opera el deseo por conocer y la avidez por la generación de preguntas, antes opera el requerimiento de respuestas en el orden de lo práctico, de lo útil o rentable.

Es preciso insistir, resistir con preguntas y prácticas urgentes que interpelen y generen alteraciones al formato académico arbóreo y disciplinar, heredero de la modernidad que se hace carne en la vida cotidiana de la universidad. Para nuestro tema de estudio, estas ideas nos llevan a preguntar: ¿qué lugar tiene la integralidad en el nuevo diseño institucional regionalizado? ¿Es posible pensar en departamentos académicos interdisciplinarios y transdisciplinarios? ¿Qué espacios para ejercitar movimientos y desplazamientos encuentran los docentes para trazar recorridos de un departamento a otro? ¿Es posible que la estructura institucional del CENUR profane el arquetipo universitario arbóreo y disciplinar que ha caracterizado a la Udelar y que se obstina en reproducirse en la nueva institucionalidad CENUR? ¿Qué prácticas deberían desplegarse? ¿Qué discusiones tendrían que procesarse en la universidad, y a su vez con la sociedad?

integrar universidad y sociedad [...] es en definitiva un desafío muy grande. Nadie sabe bien cómo hacerlo y lo que estamos planteando es de una audacia enorme. Estamos hablando de todas las áreas de conocimiento, de la integralidad del conjunto de las tres funciones universitarias y de integrar eso con el conjunto de la vida política social. Solo en América Latina se nos ocurre algo así. En el norte son más pragmáticos y trabajan elemento por elemento. (Sutz, 2011, p. 57)

Hay predominio instituido de un modelo universitario arbóreo y disciplinar, que obstaculiza las posibilidades para generar procesos integrales instituyentes de otras formas de universidad que materialice la integralidad. El proceso de institucionalización de la integralidad queda restringido de forma casi exclusiva al sector más debilitado y de baja legitimidad académica dentro de la estructura organizativa de la universidad, que son las UE. Esta problemática en nuestra región se acentúa por el carácter transversal que tiene la URE a todas las disciplinas insertas en el CENUR LN, lo que en la URE LN se tradujo en un incremento exponencial del tiempo dedicado a la gestión de información disímil. A lo que se suma, escasa profesionalización de la formación docente que considere la integralidad; definiciones políticas débiles y de escaso alcance; predominio de una matriz iluminista de la universidad, elementos que hacen que la integralidad sea una tarea titánica.

La creación de las URE puede considerarse un movimiento instituyente, pero si no se procesan cuestionamientos profundos hacia lo instituido y sus mecanismos de funcionamiento, se corre el riesgo de que lo instituido colonice los espacios de la nueva estructura organizativa. El desafío consistiría en crear instancias movilizadoras y desplazamientos hacia otras formas posibles de construir universidad en clave de integralidad, de “instituir en el sentido de fundar, crear, romper con un orden antiguo y crear uno nuevo” (Lourau, 2007, p. 137).

Metodología

Hacia una aproximación al campo de estudio se realizan entrevistas semiestructuradas a actores universitarios clave durante el proceso de descentralización universitaria y construcción del CENUR, que están radicados y desarrollan actividades académicas en la región en las diferentes macroáreas del conocimiento de la Udelar: social y artística; salud; área de tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat.

La entrevista semiestructurada se caracteriza porque en esta se plantean las mismas preguntas a todos los entrevistados, sin embargo, el orden de ellas difiere de una persona a otra, inclusive la forma, de plantearse puede cambiar modificando la redacción pero no la esencia o modificando el énfasis [...] Este tipo de entrevista tiene como ventaja su flexibilidad para hacer los ajustes necesarios al momento de interrogar, sin embargo tiene el inconveniente de que a mayor número de ajustes, mayor es el riesgo de perder consistencia en los datos recogidos. (Ortiz, 2007, p. 26).

Las entrevistas plantean preguntas vinculadas a tres dimensiones analíticas: integralidad, aspecto académico organizativo y modelos de universidad. En tal sentido, se exploran i) la percepción de los actores involucrados respecto de la

incorporación de la integralidad a la estructura académica del CENUR, sus obstáculos y desafíos; ii) se realiza una indagación sobre la valoración del proceso de descentralización universitaria implicados en la construcción del CENUR y los modelos de universidad en disputa en ese proceso; y iii) se interroga sobre el proceso de departamentalización y el lugar otorgado a la integralidad en tal proceso.

Las preguntas vinculadas a los puntos dos y tres, se formularon de modo complementario, para profundizar la indagación sobre la integralidad en el proceso de construcción del CENUR Litoral Norte.

Resultados y conclusiones

Del primer acercamiento que se establece al tema de estudio a través de las voces y representaciones de actores institucionales clave, relacionados con el proceso de descentralización universitaria y construcción del CENUR Litoral Norte, se desprenden algunas ideas que es preciso profundizar y colectivizar. La integralidad no se produce en solitario ni en guetos académicos.

De las entrevistas realizadas, surge que la integralidad se identifica y asocia con la reforma iniciada en el prorectorado de Arocena como un proceso con intencionalidad de la política académica por consolidar la Udelar en el interior del país, a través de la creación de los CENUR.

Se manifiesta que la integralidad no ha podido concretarse a cabalidad, existen experiencias poco conocidas o de poco alcance. También aparece la integralidad como una práctica voluntarista que opera en función de intereses personales, más no así como un fundamento académico fuerte.

A propósito de la integralidad en la configuración del CENUR Litoral Norte, se manifiesta que:

no se consolidó desde lo institucional, yo creo que es de los debe, porque teníamos la oportunidad de hacer cosas distintas y no pudimos... (Entrevista 3).

Si bien fue la intención, después no fue lo suficientemente aterrizado porque por ejemplo los PDU tenían que claramente, integrar las tres funciones pero después primaba la investigación... un componente no siempre de enseñanza y en extensión hay resultados variadísimos. (Entrevista 2).

...como que se parte en cero... Hay avances, impulsados también por las políticas generales de la Udelar... después siempre depende del enfoque de las personas... (Entrevista 1).

Aparece la idea respecto de que la investigación es una función que atenta contra el proceso de institucionalización de la integralidad:

...cuando se optó por el modelo Polo y se trajo investigadores ahí te estabas alejando del modelo de integralidad. Son las cosas que estuvieron en juego, una demanda importante de la comunidad, de enseñanza, un modelo desde arriba que en pos de la excelencia académica apostó a la investigación y al apostar a la investigación, como que en parte trajo personas que no entendieron y creo que hasta el día de hoy no entienden la integralidad... (Entrevista 3)

Se asocia integralidad con extensión como si fuesen una misma cosa, sin distinción, y sin remitir a la integración de funciones, con predominio de la enseñanza y la investigación, siendo la extensión mirada desde lo instrumental y de una visión utilitaria. Al mismo tiempo, se ve a la extensión en tanto función que limita el desarrollo académico, como pasatiempo o *hobby*; esa suerte de aliciente que se utiliza para calmar frustraciones cuando las cosas en investigación no salen según lo esperado:

Hay una tendencia muy grande a irse a eso, es uno de los problemas, es un problema de los docentes que se vinculan a la extensión desde otro lado, es un refugio es un escape, les da la oportunidad de escaparse de la realidad y tener que llevar tu proyecto adelante, para el objetivo de la extensión es bárbaro pero puede llegar a afectar el objetivo académico, es natural cuando te frustras vas a una cosa que sabes que es una vía de escape. (Entrevista 4)

También se considera que la extensión es una herramienta de difusión de las carreras universitarias e investigaciones que se desarrollan en el territorio, y un instrumento de cooptación de las y los futuros estudiantes, sin pensarla como una función para generar diálogo con la sociedad y cuyos fines últimos sean el desarrollo social:

La extensión nos sirve para asegurarnos el insumo humano que viene en 5 años, no tanto para mejorar la sociedad, aunque en el fondo lo hace, muestra opciones de vida, pero nuestra intención primaria no es esa. Lo que busca la química no es sentarse a ver los problemas de la gente, es más neoliberal, yo voy a mejorar las condiciones y el que quiera que aproveche. Los proyectos del área CT los objetivos son altos, después mejorará la calidad de vida, pero nunca está en nuestros objetivos, no hay un plan establecido. (Entrevista 4)

Por otra parte, quienes apuestan por la integralidad universitaria afirman que los docentes que se radicaron en el CENUR Litoral Norte, de perfil investigador, no

podieron comprender la nueva propuesta, de alguna manera esta afirmación se corrobora en la confusión terminológica entre integralidad y extensión.

Las manifestaciones del saber-poder hegemónico aparecen fuertemente en relación con el predominio que se le da a la enseñanza y a la investigación y, por otro lado, la persistencia de la estructura arbórea y disciplinar que pugna por instalarse en los PDU y en los departamentos académicos.

Se aprecia la extensión como instrumento de las ciencias duras, es decir, el propósito de llegar a ciertos sectores de la población mediante herramientas de difusión cumplen la función de dar a conocer la existencia de la ciencia y las posibilidades de carreras en la región que aseguren el ingreso futuro. En este sentido, la extensión es un mero instrumento y no una función de igual valor y estatus académico, “la extensión fue siempre la hermana pobre de la familia...” (Entrevista 3).

La confusión terminológica sigue apareciendo, manifestándose el demérito que constituye trabajar en extensión para el desarrollo académico. En este sentido, se habla de un doble discurso a nivel de la universidad. Aparecen las publicaciones científicas como prioridad e incluso como sinónimo de desarrollo académico.

Tiene que ver con una cuestión estructural de la Udelar, la función principal es la enseñanza, la producción de conocimiento, el acumulado que se hace de investigación está centralizado y anda entre el 75 y el 80% en la Udelar. Tampoco estoy convencida que todos seamos capaces de hacer extensión. Yo no estoy convencida que alguien que esté dentro de un laboratorio pueda. (Entrevista 2)

La enseñanza es la función con mayor visibilidad e impacto en la comunidad, y con más demanda. Más cuando quienes egresan son la primera generación de estudiantes universitarios en su familia, la educación se percibe como elemento de ascenso social.

la enseñanza tiene mucho más impacto en la comunidad, empezó a haber más demanda para que hubieran opciones de enseñanza y el efecto de extensión que es mucho más localizado y más a largo plazo, como en tren de donde empujas lo haces donde tiene más impacto y más demanda. (Entrevista 3)

También aparecen dificultades a la hora de implementar la integralidad vinculadas al modelo de desarrollo de los PDU que atrajo docentes con perfil de investigación, aunque esto en primera instancia podría no ser una dificultad, se aprecian aspectos personales, sobre todo entre docentes de las llamadas ciencias duras, y también dificultades de orden epistemológico, se ve la extensión –recor-

demos la confusión terminológica con integralidad– como algo “no científico” e incompreensión en las formas de comunicación.

cuando se produjo la política propiamente dicha de los Polos, los que vinieron, la gente que vino eran netamente investigadores y yo creo que en los perfiles de docentes dentro de la Udelar, los investigadores son los que están más lejos de la extensión... (Entrevista 3)

“Si bien fue la intención después no fue lo suficientemente aterrizado porque por ejemplo los PDU tenían que claramente integrar las tres funciones pero después primaba la investigación.” (Entrevista 2).

Otra de las dificultades como en todos los ángulos de la vida está en la voluntad de las personas, en las convicciones, sobre todo en algunas personas puntuales... hay áreas como “nosotros investigamos y esto se hace así” y el *paper* y el no se qué y en realidad se pierden toda esa riqueza que me parece que es una cuestión de las características de las personas... Lo identifico básicamente con las ciencias duras y si fuéramos a la salud es más variable. (Entrevista 4)

Al área CT se nos trajo con la idea de desarrollar la pata “científica tecnológica”... cuando los documentos son de extensión son páginas y páginas que no dicen nada, es otra forma de comunicarse. (Entrevista 1)

En relación con las concepciones de universidad, emergen al menos dos. Una asociada a la universidad para el desarrollo del país, que se vincula a la concepción latinoamericana de universidad propuesta por Darcy Ribeiro (1968), con propuestas interdisciplinarias de tipo matricial, con una estructura ocupándose de la docencia y lo disciplinar, con una especificidad que cortara esas transversalidades. Por otro lado, una concepción de universidad con una estructura dispuesta en facultades, básicamente dedicada a la enseñanza, con docentes de baja carga horaria y una hiperfragmentación para el aprendizaje del conocimiento científico-técnico; útil.

En una zona bisagra aparece el “modelo de universidad latinoamericana mal entendido” (Entrevista 3), donde se conforman estructuras transversales que optimizan el dictado de materias y no hay una profesión detrás de cada departamento, pero los mismos siguen teniendo especificidades temáticas donde la investigación es la prioridad, para algunos ello es síntoma de fracaso, para otros, es el camino a transitar.

Ahora, a lo que vamos es a una especie de Plan Maggiolo *aggravado*, con departamentos transversales... optimizar el dictado de materias. (Entrevista 2).

Ese choque (de modelos) es lo que hizo que tengamos esto, que no sé para dónde va. (Entrevista 3)

En el CENUR la estructura original propuesta tendía a ser interdisciplinaria. Con la discusión de la departamentalización surge con fuerza la necesidad de volver a estructuras especializadas en temas, esto de alguna manera se ve como una lucha ganada por algunos y una lucha perdida por otros, donde la integralidad queda desplazada, neutralizada y se vuelve al refugio de lo disciplinar.

En el área CT al final todo cuajó en lo que uno esperaba, química, física, ingeniería... En el área CT es necesaria esa estructura disciplinar. (Entrevista 1)

Estamos haciendo departamentos que reproducen las facultades... Agarramos el peor de los caminos... volvemos a las disciplinas. (Entrevista 3)

El área CT se opuso fuertemente... las propuestas de departamentalización tenían que venir sí o sí de las áreas, eso creo que es perjudicial totalmente porque limita la posibilidad que un departamento sea interdisciplinar. (Entrevista 4)

En este marco de tensiones, se manifiestan aspectos individuales de búsqueda de poder y reconocimiento académico, fundamentalmente en el área CT. Hay además, una disputa por los recursos y bienes materiales.

tenemos por ejemplo un departamento de física con seis personas, pero ta yo soy un grado 5 y ¿cómo yo no voy a tener mi departamento?... XX hizo movidas específicamente en la facultad amenazando de que después si no se departamentalizaba de esa manera van a meter la mano en la plata! (Entrevista 4)

En el área salud no vas a tener eso, vas a tener cosas más mezcladas, por la gente más que nada. (Entrevista 1)

Pensar la integralidad como horizonte de sentido de la URE del CENUR LN implica en primer lugar, la construcción de un espacio colectivo de reflexión que integre las voces de todos los actores involucrados, para que el poder-saber circule. En segundo lugar, implica la aceptación de que ese espacio de discusión política conlleva conflictos y resistencias, asimismo, genera momentos de incertidumbre y vida académica a la intemperie.

Somos conscientes de que es un proceso de largo alcance y de largo aliento. Las dinámicas dialécticas entre lo instituyente e instituido en la estructura universitaria del CENUR LN se gestionan en un campo de disputa ideológica y económica. Oportuno sería tensionar los espacios intersticiales que permiten suspender supuestos que operan en el orden de lo sagrado y del ritual, para fortalecer movimientos de resistencia frente a lo instituido, y para que la integralidad, allí en los bordes, nos interpele con su potencial en tanto horizonte de sentido para la dinamización de la URE y de la vida universitaria de la región.

Bibliografía

- Bandera, G., Benelli, L., Morales, S. y Piedracueva M. (2017). La integralidad en la Universidad de la República: un análisis de los dispositivos implementados en el Centro Universitario Regional Litoral Norte. *Revista +E*, 7 (7), 144-155.
- Carreño, G. (2015). Logros de la Udelar en el interior del país (2005-2015). Comisión Coordinadora del Interior (CCI). Recuperado de <http://www.cci.edu.uy/publicaciones/cci-12/mobile/index.html#p=1>.
- Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro Gómez, G. (ed.). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 79-89). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Cuadernos de Extensión (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*, 1.. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- Ferrer, C. (2005). *El lenguaje libertario: antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. La Plata: Terramar.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder. Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Lourau, R. (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Morales, S. (2014). Antecedentes de Extensión del Centro Universitario Regional Noroeste. Una mirada a las prácticas de extensión universitaria, período 1994-2010. Tesis de Maestría en Ciencias Agrarias opción Ciencias Sociales, Facultad de Agronomía. Udelar.
- Ortiz, F. (2007). *La entrevista de investigación en las Ciencias Sociales*. México: Limusa.
- Ribeiro, D. (1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Udelar.
- Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Cuadernos de Extensión*, 1.
- Universidad de la República, CENUR Litoral Norte (2019). Documento para la elaboración del Programa Regional de Enseñanza Terciaria desde el CENUR Litoral Norte.

- Universidad de la República, Rectorado (2010). Fascículo 10. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Montevideo.
- Universidad de la República (2012). *Memoria 2012*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/710#heading_2413
- Universidad de la República (2017). Ordenanza General de Departamentos Académicos para los Centros Universitarios Regionales. Dirección General Jurídica. Recuperado de dgjuridica.udelar.edu.uy/337-ordenanza-general-de-departamentos-academicos-para-los-centros-universitarios-regionales/
- Universidad de la República, CENUR LN (2019) Documento para la elaboración del Programa Regional de Enseñanza Terciaria desde el CENUR LN.

La internacionalización de la Extensión en la Universidad Nacional del Litoral: trayectoria y desafíos.

María Flavia Tarragona.

ftarragona@gmail.com

Resumen

La Universidad Nacional del Litoral de la República Argentina ha iniciado el proceso de internacionalización en sus tres funciones sustantivas (investigación-docencia-extensión) a partir del año 2012. En lo que concierne a Extensión, el 26 de marzo de ese mismo año, durante el plenario n° 8012/12 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se acordó en su Art. 1°: “Promover la inclusión de la dimensión Extensión en las políticas de internacionalización de la Educación Superior en las Instituciones Universitarias Públicas”. Es así que, la Secretaría de Extensión de nuestra universidad, en 2014, inicia un proceso de planificación con el objetivo de internacionalizar la Extensión. En función de ello, se creó un área dentro de la Secretaría para tal efecto, así como también se diseñó un Plan de Acción en el marco de Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 que promovió diferentes acciones de cooperación e intercambio de experiencias y el fortalecimiento de la participación en las redes nacionales, regionales e internacionales. Entre sus avances destacaremos la sensibilización entre los distintos actores universitarios a la internacionalización - especialmente la gestión-, el intercambio de experiencias a partir del voluntariado internacional y la participación en la Escuela Internacional de invierno/verano de Extensión Universitaria.

En la actualidad, y de cara a un nuevo marco de desarrollo institucional 2020-2029, surge la necesidad de una nueva etapa de planificación del Área Redes e Internacionalización de la Secre-

taría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral, con la consiguiente actualización de los objetivos de la anterior y desarrollo de otros nuevos, acorde al modelo de internacionalización integral adoptado por nuestra universidad.

Palabras claves: internacionalización en casa o integral / cooperación internacional / internacionalización solidaria / políticas extensionistas internacionales.

Introducción

Latinoamérica es una región que enfrenta asiduamente cambios en sus escenarios políticos y sociales. Particularmente, la globalización, como fenómeno transnacional, puso a prueba la resiliencia de los pueblos que la componen, ya que la autonomía de los estados nacionales, la identidad cultural de sus pueblos y las necesidades de las personas se vieron cuanto menos, cuestionadas. En este nuevo contexto geopolítico, surge la pregunta de si la internacionalización de la Educación Superior (ES) y específicamente la internacionalización de la Extensión podrían contribuir, de alguna manera, a superar la posición desventajosa actual?

La autora, Gabriela Siufi (2009), sostiene que “la cooperación internacional universitaria -al igual que la universidad en su conjunto- ha experimentado transformaciones conceptuales e instrumentales, tanto como consecuencia de los procesos relacionados con el fortalecimiento de la calidad y la pertinencia de las instituciones; así como por la creciente internacionalización de las actividades académicas y de investigación” (p.123).

Cabe mencionar que a la cooperación internacional y a la internacionalización universitaria, muchas veces se lo utiliza como sinónimos, sin serlo. Por esto, cabría realizar una diferenciación entre ambos conceptos. Jesús Sebastián (2014) define a la cooperación internacional como:

“un conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, y a través de múltiples modalidades implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico, y la contribución a la cooperación para el desarrollo” (citado por Tobín, 2015,p.17)

Asimismo, Siufi (2009) entiende a la cooperación internacional como “ un medio para el desarrollo institucional y como un modo de complementación de las capacidades de las universidades que permite la realización de actividades conjuntas y una integración con fines de mutuo beneficio”. (p.123)

En tanto que, el concepto de internacionalización de la ES es difuso y genera una diversidad de interpretaciones que dan lugar a distintos modelos, estrategias y actividades. Jocelyne Gacel-Ávila (1999) define a la internacionalización universitaria como “el proceso de transformación institucional integral que incorpora la dimensión internacional e intercultural a la misión y las funciones sustantivas de la Educación Superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura” (citado por Sacasas-López, 2014: s/n).

Según señala Tobín (2015), el concepto de internacionalización adoptado por la mayoría de las universidades fue el propuesto por la investigadora canadiense Jane Knight (1994), quien lo definió como “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución”. (p.17).

Sin embargo, concordamos con De Wit (2013) cuando plantea la necesidad de repensar el concepto de internacionalización de la ES, ya que en muchos casos, se la ha considerado como un fin en sí mismo y no como un medio para la mejora de la calidad académica de las instituciones, corriendo el riesgo de implementarla con escaso debate y sin evaluación de las consecuencias éticas (p.18).

En este sentido, estimamos que el concepto más apropiado para incorporar es el de internacionalización solidaria. Autores como Zarur (2008) la define como:

“el conjunto de acciones cooperativas con instituciones de otros países para el mutuo beneficio, para ampliar las posibilidades de incrementar el conocimiento y el desarrollo en otras culturas, posibilidades de acuerdos para el establecimiento de programas conjuntos de intercambio y movilidad que incrementen el sentimiento de pertenencia a la región y enriquezcan la formación de los estudiantes, docentes e investigadores en el marco de la integración latinoamericana y caribeña” (citado por Tobín, 2015, p.18-19).

En relación a esto, Siufi (2009) sostiene que, desde el paradigma de la cooperación solidaria entre países, se tiende a resolver problemáticas comunes y a fortalecer las capacidades de las universidades nacionales al promover actividades relacionadas con el acceso a la educación, con la mejora de las condiciones de salud de la sociedad y con la promoción de la participación ciudadana para generar cambios de actitudes en los pueblos.(p.125)

A medida que el proceso de internacionalización en la ES progresa, aparecen otros términos como “internacionalización en casa” e “internacionalización integral”. Según Beneitone (2014), el primer término se diferencia de la internacionalización clásica en que todas las actividades se desarrollan “dentro” de la universidad e incluye la “dimensión intercultural e internacional” de la investigación, los cursos dictados en otros idiomas, la internacionalización del currículum, actividades culturales, la inserción de los estudiantes extranjeros en el campus, etc. (citado por Tobín, 2015, p.21).

En lo que respecta al segundo concepto, el profesor de la Universidad Estatal de Michigan (EUA), John Hudzik¹, experto consultor en internacionalización y que ha acuñado el concepto de internacionalización integral la define como “ el compromiso y la acción para infundir y fusionar el contenido y la perspectiva internacional, global y comparativa a través de las misiones de la docencia, la investigación y los servicios a la educación superior. Esto no significa que se deba añadir una cuarta misión, sino que se puede integrar dentro de las existentes”.

La internacionalización en el sistema universitario latinoamericano

En lo que respecta a la internacionalización universitaria en la Región latinoamericana, según refiere Oregioni (2017), analizarla desde diferentes perspectivas nos permite ponderar sus causas y consecuencias. Si se analiza desde la ‘perspectiva contextual’, se entiende a la internacionalización como una respuesta a la globalización en la que tuvieron incidencia las tecnologías de la información y la comunicación, las actualizaciones curriculares y homologaciones de titulaciones para el Mercosur y el Proceso de Bolonia², conjuntamente con el crecimiento de movilidades académicas. Si se hace desde la ‘perspectiva institucional’ se comprende el proceso de cambio en la cultura organizacional y por último, si se realiza desde la ‘perspectiva crítica’ entendemos los aspectos negativos de ésta, tal como la mercantilización de los servicios educativos, y la estimulación del esquema denominado ‘fuga de cerebros’ desde el Sur hacia el Norte.

Por otro lado, esta misma autora propone que los modelos de internacionalización que presentan las universidades latinoamericanas se distinguen en diversos tipos: “exógena”, “hegemónica”, “endógena”, “no hegemónica”, e incluso “contra-hegemónica”, encontrándose en coexistencia y en constante tensión. A partir de su análisis bibliográfico y del estudio de casos, ha identificado que la forma de internacionalización hegemónica es la que se presenta en la región latinoamericana en general y mercosureña en particular, con dos variantes: 1) con carácter exógeno, donde las políticas de vinculación entre norte-sur son asimétricas en favor de la agenda y actores del norte y 2) con lógica mercantilista, donde la ES se identifica con un servicio a ser comercializado. Por otro lado, se presenta la internacionalización no hegemónica,

1 Hudzik, J.(2017, 30 de mayo).Entrevista con el Diari Digital de la Universitat Rovira I Virgili. Recuperado el 17-10-19 en:<http://diaridigital.urv.cat/es/entrevistes/la-internacionalizacion-integral-requiere-un-compromiso-a-largo-plazo-y-de-progreso-continuo/>

2 El **Proceso de Bolonia** es el nombre surgido a partir de un acuerdo firmado en la ciudad italiana de Bolonia, en 1999, entre los ministros de Educación de diversos países de Europa (tanto de la Unión Europea como de otros países como Rusia y Turquía). Se trató de una declaración conjunta (la UE no tiene competencias en materia de educación) que dio inicio a un *proceso de convergencia* que tenía como objetivo facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos.

“caracterizada por proyectarse endógenamente, es decir que la estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad orientada por organismos nacionales y regionales. Y se basa en prácticas de internacionalización solidarias, a partir de vínculos de cooperación entre las universidades”. (*ibid*, p.117)

En este sentido, las redes de producción y difusión de conocimiento entre universidades de la Región se constituyeron,“ en un instrumento de internacionalización contra-hegemónico al actuar como estructuras que permiten construir lazos de cooperación entre académicos de la Región en función de problemas, donde intervienen actividades de investigación, docencia, extensión y gestión, es decir, que se plantean soluciones desde una perspectiva integral”. (*ibid*, p. 116-117).

Es necesario entender la dinámica de Internacionalización de las universidades de la Región puesto que confluyen distintas lógicas político- institucionales y contextuales. Compartimos el pensamiento de Tobín (2015) cuando sostiene que para diseñar y gestionar proyectos de relaciones internacionales en instituciones de Educación Superior de nuestra Región es necesario realizarlo desde la perspectiva de la integración regional y atendiendo a la internacionalización solidaria, con el objetivo de compartir e intercambiar conocimientos, bienes culturales, sociales y humanos (p. 19).

En este marco, podemos hacer mención de un adelanto de este proceso de integración en base a la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe³. En el eje *Educación superior, internacionalización e integración de América Latina y el Caribe* se afirma que:

]“En la región, la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional. Esto propiciará la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social

3 La **III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe** (CRES) se llevó adelante el 14 de junio de 2018 en la **Universidad Nacional de Córdoba** (UNC) de la Rca. Argentina, en el marco de las celebraciones por los 100 años de la Reforma Universitaria. En ella se continuó el trabajo desarrollado en La Habana (1996) y Cartagena de Indias (2008), instancias cuyas declaraciones y planes de acción contribuyeron a las Conferencias Mundiales de Educación Superior de la UNESCO de 1998 y 2009.

estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países.

En este contexto, la internacionalización se constituye en una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión. Favorece la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajar en una comunidad local y mundial. Su antítesis sería la concepción de una internacionalización mercantilista que favorezca los intereses hegemónicos y desnacionalizadores de la globalización”. (CRES 2018, p.14)

Este último párrafo advierte acerca del peligro de implementar un modelo de internacionalización de la ES sin criterio, por lo que los Estados nacionales deben evitar suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo y con una visión mercantilizada de la ES reafirmando “el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado”. (CRES 2018, p.1 y 7)

El proceso de internacionalización de la Extensión en la Universidad Nacional del Litoral

En cuanto a la Universidad Nacional del Litoral, no ajena a los desafíos que planteó la globalización inicia el proceso de internacionalización con el desafío de integrar sus tres funciones sustantivas: investigación, docencia y extensión, con mayor énfasis a partir de 2012. El origen reformista, su recorrido histórico, las características propias de la cooperación internacional en América Latina y el apoyo en diversos autores sirvieron de sustento para enmarcar el modelo de internacionalización al que nuestra universidad adhirió. Esta nueva perspectiva de internacionalización se plasmó en su “*Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019: Hacia la Universidad del Centenario*”⁴ proponiendo lo siguiente:

“La internacionalización, como proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas que integra las dimensiones internacional e intercultural en sus acciones, será un medio para la

4 El Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 es un documento confeccionado por los diferentes actores participantes del proceso de planificación con la guía de un equipo de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la Universidad. Este mismo documento, aprobado por Asamblea Universitaria Res. AU N° 07/10, sirvió de directriz para la formulación de los Proyectos y Acciones (PyA) impulsados desde distintas áreas centrales y las Unidades Académicas.

modernización y el mejoramiento de la calidad institucional. La cooperación, a nivel nacional e internacional, proveerá al desarrollo institucional y a la complementación de las capacidades para fortalecer las funciones sustantivas”.(UNL, 2010, p. 37)

En lo concerniente específicamente a Extensión Universitaria y considerando que la internacionalización de la Educación Superior de América Latina y el Caribe no puede pensarse de manera aislada, en 2012, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de la República Argentina, durante el acuerdo plenario n° 8011 expresó: "la conveniencia de que la internacionalización de la Extensión, prioritariamente dirigida a América Latina y el Caribe, debía ocupar un lugar relevante en el plan estratégico de la Red Nacional de Extensión". (CIN, 2012 : s/n)

En base a ello, a partir de 2014, la internacionalización de la extensión se incorpora como uno de los doce ejes estratégicos de la Secretaría de Extensión de la UNL. A razón de esto, dentro del diseño de la planificación, en ese mismo año, se previó la creación de un área para esta labor específica: el Área de Internacionalización de la Extensión y Redes. Desde aquí, se elaboró el Plan y Acción (P y A) denominado "La internacionalización de la extensión y redes" en el marco del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019 de la UNL, siendo su propósito general "Incorporar a la extensión universitaria en la dimensión internacional de la UNL propiciando acciones tendientes a la formación de profesionales competentes en el contexto global que aborden problemáticas comunes a nivel internacional". Se plantearon como objetivos específicos, los siguientes:

1. Promover espacios de debate a nivel institucional de la Universidad que permitan la inclusión de la extensión en el proceso de internacionalización de la UNL. Esto incluye, además, centralización y gestión de la información sobre todos aquellos espacios que involucran el proceso de internacionalización de la extensión. Asimismo, la identificación espacios institucionales dentro de la Secretaría de Extensión que posibiliten la incorporación de la dimensión internacional
2. Propiciar instancias de formación y capacitación a la comunidad en materia de internacionalización de la extensión en el marco de las propuestas de movilidad académica generadas por la Secretaría de Relaciones Internacionales
3. Fortalecer la participación de la UNL en redes nacionales, regionales e internacionales de extensión

La población sobre la que se proyectó con mayor énfasis este P y A fue sobre la comunidad dirigente (directores, coordinadores), considerando que en el proceso de internacionalización de la extensión era necesario acordar y construir consensos en primera instancia, para luego poder incluir nuevos entornos. Por este motivo, las acciones para cumplimentar los objetivos trazados estuvieron dirigidos hacia el fortalecimiento del Área mediante la concreción de reuniones

periódicas entre la Secretaría de Extensión y su Consejo Asesor -integrado por los/as secretarios/as de Extensión de la Unidades Académicas de la UNL- con el fin de poder avanzar en la definición de la política de internacionalización de la Extensión. A su vez, se planificaron y llevaron a cabo instancias de formación y capacitación en extensión universitaria dentro de la movilidad académica y se profundizó la participación en las redes nacionales e internacionales a través de la participación de la Escuela Internacional de invierno/verano de Extensión Universitaria.

Con la asunción de nuevas autoridades en 2018, surge una nueva etapa de proyección del Área Redes e Internacionalización. La Secretaría se transforma en Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral al incorporar la Dirección de Cultura de la UNL. La esfera de intervención se amplía y con ello, el propósito de integrar las funciones se hace más desafiante. En su nuevo organigrama, nuestra Área queda en una posición estratégica y transversal a todas las otras áreas y Programas de la Secretaría, por lo que necesariamente surge la necesidad de plantearnos una reorganización en la planificación e implementación de acciones, proceso en el que aún nos hallamos.

Estrategias para desarrollar la internacionalización de la extensión

Retomando la referencia del “Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 de la UNL: Hacia la Universidad del Centenario”, que señala que la internacionalización se ha constituido en un eje rector de las políticas institucionales, nos planteamos la integración de sus funciones sustantivas como estrategia en el marco de un accionar planificado, donde no sólo se incorpore a la extensión universitaria UNL a la dimensión internacional sino que también, la dimensión de internacionalización e interculturalidad se integre a la Extensión como parte de un proceso. De esta manera, entendemos, estaremos contribuyendo al cumplimiento de los objetivos trazados en nuestro Plan institucional.

Por otra parte, si consideramos que la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe menciona que a ES tiene un papel estratégico para el logro de los objetivos del desarrollo sostenible, interpretando las demandas de los pueblos de América Latina y el Caribe, entendemos que la internacionalización de la extensión puede jugar un rol importante en el cumplimiento de los mismos, al articular los saberes con otros agentes sociales y sistemas de gobernanza que estén implicados en el diseño e implementación de políticas públicas e institucionales. En este contexto, las redes regionales de Extensión se transforman en un fenomenal instrumento político para vincular los distintos aspectos de la internacionalización universitaria en función de un proyecto en concreto.

A la hora del diseño y puesta en marcha de un proyecto institucional las preguntas de las que partimos son las siguientes: ¿en el marco de qué y por qué vamos

a realizar estas acciones?, ¿con qué objetivos y de qué manera las realizaremos? y ¿qué es lo que queremos lograr con ellas?.

Intentando responder a las mismas, y teniendo en claro los dos objetivos que nos trazamos para el Área nos hemos propuesto desarrollar tres líneas transversales de acción en el marco de las políticas de internacionalización de la Extensión, considerando las características de nuestra institución, su historia, su misión y sobre todo al contexto local y regional donde se halla inserta.

Las dos primeras líneas responden al **primer objetivo del Área** - *incorporar la extensión universitaria UNL a la dimensión internacional* -. Estas líneas hemos de llamarla de la siguiente manera:

- a. *Línea de internacionalización de espacios y prácticas de Extensión*. Mediante esta línea de acción se pretende lograr un impacto educativo significativo en la comunidad universitaria.
- b. *Línea orientada a fortalecer el proceso de integración regional* . En tanto que, con la segunda, se aspira a abordar distintas problemáticas regionales comunes, teniendo como directriz los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo adoptada por la UNESCO (2030). En este sentido, se apelará al trabajo mancomunado con los sistemas de gobernanza y con distintos actores sociales con la finalidad de prever mejoras en las condiciones de salud, educación y participación ciudadana de las comunidades locales y regionales mediante las Redes Regionales.

La tercera línea intenta cumplimentar con el **segundo objetivo del Área** - *integrar la dimensión de internacionalización e interculturalidad a la Extensión* -. Esta línea la denominamos:

- c. *Línea de integración con lo local, internacionalización e interculturalidad*. A partir de esta línea de acción se propone acercar la internacionalización a la extensión local, con los territorios más próximos en los que se inserta la UNL.

Para el desarrollo de las tres líneas se piensa en la implementación de actividades de enseñanza/aprendizaje, de capacitación, de articulación con investigación y con el arte, divulgación/socialización, movilidad y actuación en el territorio local y global. Será imprescindible contar el compromiso y la articulación de diferentes Áreas, Programas y Cátedras, tanto de nuestra universidad como de las socias. Asimismo, será necesario acordar con los sistemas de gobernanza y con las organizaciones sociales, siendo deseable y esperable que agencias de cooperación u otros organismos internacionales contribuyan con el financiamiento.

En términos de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe entendemos que, estas líneas de acción contribuirán con el desarrollo de “competencias que permitan a la región, sus países y ciudadanos, actuar con pertinencia en escenarios complejos e insertarse de forma efectiva en una dinámica mundial basada en el conocimiento” (CRES,2018, p. 14).

Resultados destacados del PyA “La internacionalización de la extensión y redes” y avances en la nueva planificación

Entre los avances más destacados del PyA “La internacionalización de la extensión y redes” mencionaremos:

- el aporte a la internacionalización de la extensión en el currículum a partir de seis ediciones del voluntariado internacional - desde 2014 - con varios alumnos provenientes de la Universidad Autónoma de Madrid, España.
- la participación en la organización de distintas ediciones de la Escuela Internacional de invierno/verano de Extensión Universitaria⁵, cuya primera edición fue en 2016 bajo el título “Fundamentos y desafíos de la misión social en las universidades latinoamericanas y caribeñas” .
- la contribución para que los equipos extensionistas participen en diferentes convocatorias y premios internacionales.
- la profundización de la participación institucional en las diferentes redes regionales de Extensión, tal como la REXUNI, la Comisión Permanente de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo y la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU). Para el cumplimiento de este objetivo, esta Área estuvo involucrada en la organización del III Congreso de Extensión de AUGM , realizado en la Universidad Nacional del Litoral, del 7 al 9 de septiembre de 2017, Santa Fe, Argentina.

En cuanto a la nueva planificación, considerando el primer periodo comprendido entre 2020-2022 del decenio 2020-2029, se proyectan varias actividades concomitantes.

Para la *Línea de internacionalización de espacios y prácticas de Extensión* se tiene previsto las siguientes actividades:

- la realización de un Panel de Internacionalización de la Extensión destinada a los equipos docentes extensionistas para que puedan considerar incluir este tópico en sus espacios, prácticas y proyectos de Extensión. Consideraremos para esta instancia, la integración de docentes extensionistas que hayan visitado una universidad extranjera en el marco de la movilidad internacional a fin de poder compartir la experiencia con sus pares.
- el desarrollo de una pieza comunicacional que introduzca en la temática extensionista destinada a extranjeros universitarios interesados de manera tal que, rápida e intuitivamente puedan conocer qué es lo que entendemos por Extensión y cómo la realizamos desde la UNL.

5 Propuestas extracurriculares que se realizan en períodos del año que no coinciden con el ciclo lectivo de las actividades curriculares. Son habituales en universidades del hemisferio norte, y buena parte de esta oferta está dirigida a estudiantes internacionales.

- el aporte de una propuesta educativa destinada alumnos de la UNL en el marco de la asignatura electiva de Extensión Universitaria: Prácticas en el territorio

Por otro lado, para la *Línea orientada a fortalecer el proceso de integración regional* se prevé:

- la contribución en la gestión de propuestas de capacitación, con intervención de distintas facultades de nuestra universidad como así también de otras universidades de nuestro país y de las que integran las Redes Regionales, en base a una agenda de temas/problemas construida y consensuada
- la intervención en procesos de divulgación, participando tanto en congresos como en seminarios nacionales e internacionales
- la articulación de agendas de actividades de proyectos y prácticas de extensión y/o de propuestas artísticas culturales que hacen a nuestra identidad nacional, provincial y universitaria para que intercambistas y voluntarios/as internacionales, interesados en la extensión, puedan realizarlas.
- la identificación para la cooperación con raciones de alimentos de la Planta de Alimentos de UNL a localidades de nuestro país o aquellos que lo requieran, siempre que las condiciones lo permitan
- la organización de una agenda de visita para los/las docentes o gestores/as intercambistas que llegan a nuestra Universidad, interesados/as en Extensión. Entre las actividades que se pauten incluirán, la intervención en proyectos y acciones de Extensión en el territorio y programación de actividades de intercambio en el “modo de hacer Extensión” entre la universidad de origen y la anfitriona.

Por último, para la *Línea de integración, internacionalización e interculturalidad* se planifica las siguiente actividades:

- recreación de espacios culturales que tuvieron y tienen incidencia en la urdimbre santafesina (con la Dirección de Cultura) dirigida a un público general
- co-organización de ferias presenciales o virtuales de exposición y venta de productos generados en el ítem anterior (con Programa de Extensión de la Economía social y la Dirección de Cultura)
- co-gestión de una propuesta de formación para la cultura de la paz (con Programa de Extensión de DDHH y Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL) destinada a un público general.

El desarrollo de las distintas actividades antes mencionadas no irán en detrimento de otras actividades, tal como la identificación de convocatorias y premios nacionales e internacionales para que los equipos extensionistas puedan

presentar sus proyectos o propuestas; el aporte en las distintas ediciones de la Escuela Internacional de invierno/verano de Extensión Universitaria, entre otras.

Por último y haciendo referencia al eje 1 de este Congreso de Extensión nos planteamos como desafío llegar a institucionalizar las acciones presentadas, con la aprobación del Rector o del Consejo Superior de la UNL.

Reflexiones finales

En Latinoamérica, la globalización ha producido un impacto fenomenal en la vida individual y colectiva de cada país y su influencia en los sistemas educativos es innegable.

Frente a este nuevo escenario geopolítico, las universidades empezaron a desarrollar diferentes estrategias con mosaicismos en la toma de decisiones. Ahora bien, si intentamos responder a la pregunta realizada en la introducción respecto de si la internacionalización de la ES y particularmente la internacionalización de la Extensión puede aportar una mejora a las condiciones desventajosas en que nos sumió la globalización, podemos inferir al respecto que:

1. El proceso de internacionalización puede ser una oportunidad, siempre y cuando la elaboración e implementación de políticas educativas de internacionalización responda a contextos locales/regionales, sin perder la mirada global.
2. Antes, durante y después de iniciar el proceso, es necesario preguntarse el qué, el porqué y el cómo de la internacionalización de la ES y particularmente la internacionalización de la Extensión.

Respecto al punto 1, será indispensable desarrollar vínculos de cooperación a largo plazo tanto hacia dentro de las instituciones de ES como con otras instituciones de la Región. Pensar en espacios de integración regionales, donde se estimule la movilidad de docentes, investigadores, estudiantes, voluntarios y de gestores, ya sea física o virtualmente, entendemos que será de ejercicio para la integración de las visiones de otras Instituciones de Educación Superior y por lo tanto, una manera de ampliar los vínculos internacionales de cooperación “hacia adentro de las instituciones” con una internalización de las prácticas. Esto requerirá de un trabajo integral, inclusivo, transversal, continuo y solidario entre los actores involucrados de la propia institución y de las instituciones socias, sin perder la mirada en el trazado de acuerdos con los sistemas de gobernanza y actores sociales para la gestión e implementación de políticas públicas.

Respecto al punto 2, será necesario entender que la internacionalización no es fin en sí mismo sino un medio para la mejora de la calidad académica de las instituciones y es un riesgo no debatir las consecuencias éticas implicadas en incorporar la internacionalización de la ES, sin una evaluación crítica.

De lo expuesto, concluimos que, si bien, en América Latina el proceso de internacionalización de las instituciones de Educación Superior sigue siendo sinónimo de internacionalización hegemónica, donde las políticas de vinculación entre norte-sur son asimétricas en favor de la agenda y actores del norte y hay predominancia de comercializar la ES como un servicio, también es cierto, que ha surgido una variante de internacionalización contrahegemónica, que prioriza la construcción de vínculos de cooperación entre universidades, basada en la cooperación solidaria. Desde este paradigma, las Redes Regionales de Universidades latinoamericanas están demostrando ser un instrumento de internacionalización contra-hegemónico, por medio de las cuales, los lazos de cooperación van permitiendo abordar problemáticas regionales comunes.

En el diseño institucional de internacionalización de la ES es importante avanzar en el modelo de internacionalización integral, modelo que integra transversalmente a las tres funciones sustantivas de la universidad para garantizar un compromiso institucional serio de todos los actores intervinientes. En este sentido, será imprescindible tener una mirada de proceso, y entender que surgirán obstáculos a sortear. Estos obstáculos pueden aparecer en la esfera institucional con indefiniciones y desacuerdos sobre qué se entiende por internacionalización y desinterés de los gestores educativos, académicos, administrativos, docentes y alumnos; en la esfera financiera por la escasez de recursos y en la esfera de la planificación por falta de coherencia entre las acciones de internacionalización y los fundamentos y objetivos de la institución y falta de estrategias y herramientas para llevarla adelante.

Por su parte, la UNL ha asumido a la internacionalización como una de sus políticas rectoras y la ha traducido en su Plan de Desarrollo Institucional, lo que nos permitió pensar en el diseño de políticas de internacionalización de la Extensión desde el modelo de internacionalización integral pero su implementación requerirá no sólo de la inclusión de todos los actores internos y externos, sino también de la construcción de lazos basados en la cooperación solidaria.

En resumen, entendemos que las universidades tienen mucho por aportar en la mejora de las desventajas producidas por el fenómeno de la globalización, abriendo nuevos espacios para la proyección internacional y la vinculación con redes académicas internacionales, así como también, consolidando valores como la cooperación, la solidaridad y el internacionalismo en la cultura institucional y comunitaria y el respeto por la diversidad cultural.

Bibliografía

- BUSCEMI, A.(2018).** *La internacionalización de la Extensión Universitaria en la agenda regional de Educación Superior. Experiencia de la Universidad Nacional del Litoral.* Ponencia presentada en las VI Jornadas de Extensión del Mercosur. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- CIN (2012).** *Declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).* Acuerdo Plenario N° 811/12 “REXUNI Plan estratégico 2012-2015”. Recuperado el 19-10-19 en: <http://docplayer.es/93983386-El-consejo-interuniversitario-nacional-acuerda-art-3-registrese-dese-a-conocer-en-general-y-archive.html>
- CIN (2012).** *Declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).* Acuerdo Plenario N° 812/12 “Internacionalización de la extensión universitaria en las universidades públicas argentinas”. Recuperado el 19-10-19 en: <https://www.cin.edu.ar/doc.php?id=1845>
- DE WIT, Hans (2011).** *Globalización e internacionalización de la educación superior.* [introducción a monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.º 2, págs. 77-84. UOC. ISSN 1698-580X. Recuperado el 19-10-19 en: <http://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>
- OREGIONE, S.(2017).** *La Internacionalización Universitaria desde una perspectiva situada: Tensiones y desafíos para la Región Latinoamericana.* Rev. Inter. Educ. Sup., Campinas, SP v.3 n.1 p.114-133. ISSN 2446-9424. Recuperado el 19-10-19 en: https://www.researchgate.net/publication/314265952_La_Internacionalizacion_Universitaria_desde_una_perspectiva_situada_Tensiones_y_desafios_para_la_Region_Latinoamericana
- SACASAS-LOPEZ, M. (2014).** *Estudio de modelos de control de gestión para la internacionalización universitaria en Cuba.* Ingeniería Industrial, 35(3), 312-321. Recuperado el 19-10-19 en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59362014000300007&lng=es&tlng=es
- SIUFI, G. (2009).** *Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior.* Educación superior y Sociedad/ Nueva Época/ Año 14/ Número 1. Recuperado el 19-10-19 en: https://www.academia.edu/3403231/Cooperaci%C3%B3n_internacional_e_internacionalizaci%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior
- TOBIN, M.(2015).** *Una mirada a la internacionalización universitaria. Integración y Conocimiento/Número 3.*ISSN 2347-2658. Recuperado el 19-10-19 en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/12542/12835>
- UNESCO (2018).** *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe.* Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018. Recuperado el 19-10-19 en: https://drive.google.com/file/d/1ipalv-U9v2-kfAY40CEqax9P_9eS8skd/view
- UNL (2010).** *Plan de Desarrollo Institucional, 2010–2019: “Hacia la Universidad del Bicentenario”.* Recuperado el 19-10-19 en: https://www.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/5/2018/12/215_unl_pdi_2010-2019.pdf

La universidad y su vinculación con el medio social: políticas de extensión en la Universidad Nacional del Sur (1986-2019).

Pilar Fernández.

pilifernandezet@gmail.com

Resumen

La presente ponencia se propone reconstruir y analizar las políticas extensionistas desarrolladas en la UNS desde 1986 hasta la actualidad, con el objetivo de contribuir a la comprensión de las particularidades, rupturas y continuidades que distinguieron el proceso de vinculación de la institución con el medio social en el cual se inserta.

Siguiendo los postulados de Herrera Albrieu (2012), entendemos por extensión universitaria a la vinculación de la universidad con el medio social, con el fin de poner al servicio de la comunidad los conocimientos en ella producidos, como también retroalimentarse de los saberes y problemáticas comunitarias.

La propuesta se enmarca en el campo de la Historia Local, entendida como “una historia local y no de localismos; de lo propio, pero no de lo parroquial, de lo peculiar pero no de la rareza” (Jensen, 2010, pp. 1.433-1.434). En este abordaje se recurrirá prioritariamente a los archivos de la institución, haciendo foco en las diversas resoluciones generadas por los órganos de gobierno universitario, específicamente las provenientes del Consejo Superior Universitario y del Rectorado.

Palabras clave: Extensión universitaria / políticas de extensión / Institucionalización / Universidad Nacional del Sur.

Introducción

El 5 de enero de 1956 fue creada la Universidad Nacional del Sur¹, en un contexto marcado por el reciente derrocamiento del presidente constitucional Juan Domingo Perón y la instauración de la autodenominada “Revolución Libertadora”. Ésta se convierte en la octava universidad nacional del país e inicia su actividad en base a la organización material y humana proporcionada por el Instituto Tecnológico del Sur². La nueva institución adopta como base de su organización académica la estructura departamental³ y su funcionamiento administrativo se configura a través del emplazamiento de Secretarías con incumbencia en distintas áreas.

Entendiendo la diversidad y complejidad de las funciones que competen a una institución universitaria, la presente ponencia se propone abordar el proceso de institucionalización de la extensión universitaria en la Universidad Nacional del Sur atendiendo a las continuidades y rupturas ocurridas entre 1986 y 2019. Con el objetivo de reconstruir y problematizar las políticas universitarias que jerarquizan la extensión en dicha institución.

Con respecto a la denominada extensión universitaria, existe un consenso generalizado dentro del campo académico que estudia el tema —entre ellos, Tomasino y Cano (2016) y Tünnermann (2000)— en situar los orígenes de la extensión universitaria en la Reforma Universitaria de 1918⁴ en la Universidad Nacional de Córdoba. A partir de la influencia de sus postulados, las universidades nacionales del país adoptan en sus estatutos la noción mencionada como una función más de la universidad. Sin embargo, las formas en que se lleva a cabo dentro de cada institución han sido ambiguas y cambiantes a lo largo del tiempo. La UNS no queda fuera de dicha “norma” y en su transcurrir histórico se pueden identificar diversas concepciones sobre la extensión universitaria, signadas por la subjetividad de los actores determinantes en el desarrollo de políticas extensionistas, por las transformaciones en el contexto institucional, por la relevancia adjudicada a

1 A partir de este momento identificada como UNS.

2 En octubre de 1946 fue aprobada en Bahía Blanca, mediante la Ley Provincial N°5051, la creación del Instituto Tecnológico del Sur. El mismo tenía una marcada orientación tecnológica y científica a través del dictado de carreras como Contador Público, Ingeniería Industrial y Química Industrial. El instituto marca un precedente para la creación de la UNS.

3 Esta tiene por objeto proporcionar una orientación sistemática a las actividades docentes y de investigación mediante el agrupamiento de disciplinas afines, y la comunicación entre los docentes y los alumnos de distintas carreras, brindando de esta manera una mayor cohesión a la estructura universitaria y tendiendo a lograr economía de esfuerzos y de medios materiales (Art. 5, Estatuto Universidad Nacional del Sur).

4 En 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba se genera un movimiento estudiantil sin precedentes en América Latina que promueve transformaciones en el sistema universitario, entre las que se pueden mencionar: la participación de estudiantes en los órganos de gobierno, la docencia libre, la asistencia voluntaria a los cursos y la inclusión de la extensión universitaria como una de las funciones de la universidad junto con la docencia y la investigación.

la extensión desde la normativa nacional y por el contexto económico, social y político.

Teniendo en cuenta la diversidad de concepciones existentes, en el presente trabajo interesa, siguiendo a Tommasino y Cano (2016), retomar dos perspectivas latinoamericanas sobre extensión universitaria. La primera, denominada “difusionista-transferencista”, predominante en la mayoría de las universidades, entiende que cualquier actividad que la universidad hace en el medio es extensión y la comprende como difusión cultural, divulgación científica y transferencia tecnológica. La segunda, denominada “extensión crítica”, se basa en la tradición pedagógica freiriana y en la concepción de investigación acción-participación de Fals Borda, que entiende la extensión como un proceso crítico y dialógico, que busca generar universitarios comprometidos con los procesos de transformación social y contribuir en la organización y autonomía de los sectores populares. Ambas constituirán un aporte relevante para la problematización de las perspectivas sobre extensión que aparecen en cada momento histórico en la UNS.

En las últimas dos décadas, los estudios sobre extensión universitaria han comenzado a mostrar avances de relevancia dentro del campo de investigación sobre las casas de altos estudios y sus itinerarios políticos. Entre ellos, se pueden destacar los trabajos de Graciela Iuorno (2008) y Glenda Miralles y Claudia Cipressi (2018) sobre la Universidad Nacional del Comahue, en los que se analizan las políticas de extensión impulsadas por la institución en dos momentos históricos, el primero entre 1973-1976 y, el segundo, en la década de 1990. Asimismo, es interesante mencionar los trabajos de Gustavo Menéndez (2015), Virginia Barbieri (2015) y Daniel Herrero, Franco Brutti y Sebastián Álvarez (2015), quienes —desde sus espacios de trabajo en el ámbito de gestión de la extensión universitaria dentro las Universidades Nacionales del Litoral, de la Patagonia Austral y del Centro de la Provincia de Buenos Aires— analizan los distintos dispositivos que dichas entidades fueron creando a los fines de institucionalizar sus actividades de extensión.

En relación a la UNS, existe una importante cantidad de trabajos que reconstruyen su historia con diversos propósitos, objetivos y fuentes. Sin embargo, en lo que atañe a investigaciones sobre la extensión universitaria, varios de ellos la abordan solo de forma colateral y únicamente pueden destacarse dos publicaciones que la analizan de manera específica.

Entre los primeros estudios que tratan diversos aspectos de la trayectoria de la universidad bahiense y sus protagonistas, cabe mencionar una publicación en conmemoración del cincuenta aniversario de la UNS, obra colectiva dirigida por Mabel Cernadas (2006), que presenta un recorrido histórico de medio siglo desde los antecedentes a su creación en 1956 hasta 2006, a partir del análisis de documentación institucional y entrevistas a miembros renombrados de la comunidad universitaria; y otra de Edgardo Fernández Stacco (2009), que reconstruye la historia de la UNS desde un posicionamiento crítico sobre los acontecimientos institucionales y adjudicándole gran centralidad a fuentes de diversa índole provenientes de su archivo personal como dirigente universitario. Por su parte, la tesis

doctoral de Patricia Orbe (2007) aborda el estudio de la comunidad universitaria bahiense entre 1956 y 1976, a partir de distintos grupos políticos que la integran. Para su análisis emplea fuentes institucionales (legislación nacional y provincial, estatutos y resoluciones universitarias), sectoriales y entrevistas orales. A su vez, resulta relevante el aporte de la tesina de licenciatura en Historia de Rocío Zanetto (2014), que tiene como objeto de estudio el proceso de normalización universitaria en las universidades argentinas, deteniéndose en las formas que adoptó esta política de democratización en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. Se basa en el análisis de documentación que genera la institución universitaria en su desarrollo cotidiano. En otro orden de ideas, el trabajo de Mariano Santos La Rosa (2018), que analiza la historia de la educación en Bahía Blanca entre 1880-2001, aporta a la reconstrucción histórica de los avatares que llevaron a la creación de la UNS y su posterior desarrollo en el tiempo enmarcado en los diversos lineamientos educativos predominantes en cada contexto histórico nacional y local.

En referencia a los trabajos específicos sobre la extensión universitaria, Juliana López Pascual (2015) analizó las políticas y las prácticas de extensión cultural llevadas a cabo por la UNS en el período transcurrido entre su creación, en 1956, y la intervención general a los establecimientos de educación superior, en 1966, utilizando expedientes de la institución. Por último, resulta de gran relevancia a los fines de esta investigación la memoria producida por la Secretaría General de Cultura y Extensión y compilada por José Marcilese (2019), que aborda, desde una mirada institucional, el origen y la evolución de la extensión en la UNS entre 1948 y 2018. Por consiguiente, se pretende realizar un aporte a la construcción de conocimientos en torno a la extensión universitaria en nuestro país desde una perspectiva local, a partir de un análisis que recupere su complejidad e historicidad.

Objetivos

Nos proponemos reconstruir y analizar las políticas extensionistas desarrolladas en la UNS desde 1986 hasta la actualidad, a fin de contribuir a la comprensión de las particularidades, rupturas y continuidades que distinguieron el proceso de vinculación de la institución con el medio social en el cual se inserta. A su vez, interesa realizar un aporte a la construcción de conocimientos en torno a la extensión universitaria en nuestro país desde una perspectiva local.

Materiales y métodos

La presente propuesta se enmarca en el campo de la Historia Local, entendida como

una historia local y no de localismos; de lo propio pero no de lo parroquial, de lo peculiar pero no de la rareza. Una historia de un espacio concreto [...] porque lo que interesa es analizar las relaciones sociales localmente situadas. Una historia que no se agota en la descripción de las prácticas de actores situados en los límites de un espacio circunscrito (un municipio, comarca o región de influencia), sino que se interesa «por comprender localmente lo que acontece, puede o parece suceder a través de una sociedad, un país, una cultura, un mundo» (Jensen, 2010, pp. 1.433-1.434).

La ponencia se basa en la utilización de una metodología cualitativa (Vasilachis, 2006), que centra su interés por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. Esta perspectiva se distingue por emplear métodos de análisis de explicación flexibles y sensibles al contexto social en que los datos son producidos y por intentar comprender y hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, proveyendo nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre.

A los fines de la presente propuesta, se recurrió prioritariamente a la documentación generada por los órganos de gobierno de la UNS en su actividad diaria, disponible para su consulta en la sede del rectorado en Colón 80 y en el Boletín Oficial y Digesto Administrativo online de la institución⁵. Principalmente, se analizarán diversas resoluciones generadas por el Consejo Superior Universitario y el Rectorado, que hacen referencia a la asignación de presupuesto, de personal y a la formalización de espacios de gestión para la realización de actividades de extensión, ya que estos indicios nos permiten dar cuenta de la complejidad del proceso, sus continuidades y sus rupturas. A su vez, se consultaron distintas publicaciones periódicas de la institución y memorias de la Secretaría General de Cultura y Extensión, disponibles en el Archivo de la Memoria de la UNS (AMUNS).

Resultados y discusión

Dentro del marco temporal de referencia se pueden destacar tres sub-períodos: el primero, entre 1986-1994; el segundo abarca desde 1994 a 2007; y el último se desarrolla desde 2007 hasta la actualidad. Se caracterizan por un desarrollo ininterrumpido de actividades de extensión, pero cambiantes en sus formas y contenidos al estar atravesadas por las modificaciones en el contexto institucional y por las transformaciones de las políticas estatales en materia de extensión universitaria.

⁵ Disponible para su consulta en: https://servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/bof_gral.asp

En primer lugar, se puede afirmar que es a partir de 1986, con la finalización del proceso de normalización universitaria⁶ y la estructuración de la Secretaría de Extensión Universitaria de acuerdo a los postulados del estatuto vigente en dicho año, cuando se vislumbra en la UNS una jerarquización de las actividades relacionadas con la extensión universitaria. En este sentido, comienzan a desarrollarse acciones tales como encuentros musicales, conferencias y cursos. También se generó un contacto con distintas Sociedades de Fomento de la ciudad, con el objetivo de relevar sus necesidades y satisfacerlas mediante la participación de profesionales de la UNS. Estas aparecen plasmadas en la memoria de la Secretaría del año 1986/1987, la cual sostiene que “todo lo realizado significa apertura e integración de nuestra Universidad con el medio, cumpliendo un doble camino de ida y vuelta en el enriquecimiento mutuo. La extensión universitaria es, pues, en la UNS, una realidad en marcha” (Memoria, 1986-1987, p. 6).

En la misma línea, la gestión del Rector Carlos Mayer, que inicia en 1991 y se desarrolla hasta 1994, establece una marcada continuidad con la década anterior en su forma de entender y llevar a cabo las labores de extensión. Es así que se percibe a la Secretaría de Extensión Universitaria como la encargada de supervisar los conocimientos y tareas que se cultivan en la UNS para contribuir al desarrollo del patrimonio cultural, a la promoción y difusión de funciones externas y a la formulación de políticas de vinculación e integración con el medio, en síntesis, a la coordinación de todas las actividades de interés público⁷. Dos proyectos aparecen como innovadores por iniciativa de la Subsecretaría de Acción Cultural: la ejecución de disertaciones en la región con el objetivo de divulgar la actividad científico-académica⁸ y la publicación de la revista *Compartir*, para mostrar a la sociedad los proyectos de la UNS en ciencia, técnica, cultura y arte⁹.

En relación a las acciones de extensión propuestas por la institución entre 1986 y 1994 es posible afirmar que se encuadran en una concepción de extensión surgida de la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural en 1957 y que, según Tunnermann (2000), establecía que la extensión universitaria debe proyectar la cultura y vincular al pueblo con la universidad, al mismo tiempo que, tiene como misión dar a conocer a todas las esferas

6 En el caso de la Universidad Nacional del Sur, el período de normalización comienza con la toma del cargo por parte del interventor designado por el Poder Ejecutivo Nacional, el profesor Pedro González Prieto, el 29 de diciembre de 1983; y finaliza con la elección por parte de la Asamblea Universitaria del Dr. Alberto Casal como rector el 18 de marzo de 1986. Por normalización se entiende el proceso iniciado en las universidades nacionales con el retorno de la democracia a manos del presidente Alfonsín. El mismo tenía por objetivo la democratización interna de las universidades mediante la conformación del cogobierno con autoridades electas por integrantes de la institución. Para concretar dicho objetivo se tomaron medidas como: la designación por el Poder Ejecutivo de rectores normalizadores, el retorno a los estatutos que habían tenido vigencia hasta el golpe de Estado de 1976 y la modificación de las condiciones de acceso a la universidad, entre otros (Zanetto, 2014).

7 Resolución Rectorado. 098/92. 13/03/92.

8 Resolución Rectorado. 655/91.

9 Resolución Rectorado. 574/93. 12/10/1993.

de la nación los conocimientos e investigaciones que se realizan en la universidad para permitir que toda la sociedad participe de la cultura universitaria. De esta forma, la universidad consciente de su condición de privilegio se proyectaba hacia los sectores menos favorecidos, estableciendo un vínculo unidireccional con la comunidad en el cual es la institución quien posee el conocimiento y el pueblo quien simplemente “lo recibe”, sin una participación activa.

En segundo lugar, con el inicio de la gestión del Rector Ricardo Gutiérrez (1994-2000) es posible destacar una nueva manera de organizar las tareas de vinculación de la UNS con el medio, a partir de la separación de las acciones hasta el momento desarrolladas por la Secretaría de Extensión Universitaria en dos conjuntos. Por un lado, las funciones relacionadas con aspectos socioculturales y de comunicación y por otro, las encargadas de relacionar la UNS con otras instituciones y transferir conocimientos académicos al medio¹⁰. Es así que la Secretaría de Extensión y la Subsecretaría de Acción Cultural pasan a denominarse Secretaría de Relaciones Institucionales y Extensión Universitaria¹¹ y Secretaría de Comunicación y Cultura¹².

En base a la Resolución CU 1575/94, ambas tenían una misión específica: mientras la SRIyEU se ocupaba de transferir las capacidades académicas al medio e incrementar la vinculación de la UNS con otras instituciones y coordinar eventos científicos, la SCyC debía coordinar eventos culturales, promover la comunicación externa de la universidad, encargarse de las funciones de ceremonial y protocolo y administrar los espacios vinculados a la comunicación social.

Es interesante destacar que la reestructuración del organigrama de la UNS en base a la creación de las SCyC y la SRIyEU da cuenta de la instauración en el interior de la institución de dos concepciones sobre la extensión en pugna. Por un lado, la encabezada por la SCyC, erigida en años previos y que realizaba la identificación de las acciones de extensión como actividades culturales transmitidas desde la universidad hacia la sociedad de forma unidireccional. Por otro, aparece una nueva concepción propia del contexto nacional de la década del '90, caracterizado por el achicamiento del Estado en el sector público, que en el ámbito universitario repercute en el recorte presupuestario y la consiguiente búsqueda por parte de las instituciones de fondos extrapresupuestarios. En este sentido, la SRIyEU pone de manifiesto una concepción de la vinculación con el medio determinada principalmente por la transferencia de tecnología, de conocimientos y por la venta de servicios a terceros. Este modelo de extensión se caracteriza, según Pozo (2012), por “desatender la originaria relación universidad-sociedad para enfocar en otra expresada en la ecuación universidad-mercado mediada por las condiciones propuestas por el paradigma de la eficiencia y la eficacia” (p. 2).

10 Resolución CU-1575/94.

11 En adelante SRIyEU.

12 En adelante SCyC.

En 2000 asumió el Rector Luis María Fernández (2000-2007). Sus primeros años de gestión estuvieron marcados por un contexto nacional caracterizado por una profunda crisis política, social y económica¹³, que conllevó a la escasez del presupuesto destinado a las universidades nacionales. En este sentido, no se generó una innovación en las actividades de extensión propiciadas por la institución, sino que tuvieron una marcada continuidad con lo realizado en años anteriores; incluso ambas secretarías quedaron a cargo de los secretarios/as que venían ocupando el puesto en la gestión saliente.

Principalmente, las propuestas de vinculación con el medio se encuadraban en actividades de tipo solidario y asistencialista, mediante donaciones a escuelas de bajos recursos o la realización de la “Campaña del Papel” por la cual se vendía papel en desuso en las instalaciones universitarias y lo recaudado era donado a distintas organizaciones sociales de la ciudad¹⁴. Al mismo tiempo, continuaron las acciones culturales tales como festejos por el día de la tradición o el encuentro *Cultyarte*, en el que se realizaron exposiciones fotográficas, escultura, espectáculos musicales, danzas y obras teatrales en la Casa de la Cultura¹⁵. Además, la SCyC se encargó del dictado de cursos de portugués y japonés.

A partir de 2002, la extensión universitaria comienza a tener una mayor jerarquización en el ámbito universitario nacional:

La situación de las instituciones universitarias [...] le permitió a la Coordinación General del Área de Extensión Universitaria con la autorización de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, generar estrategias y acciones encaminadas a subsanar el asistencialismo, el voluntarismo, la subsidiaridad, el desfinanciamiento, etc. que presentaba la extensión. [...] Se establecieron como acciones: la formalización de convocatorias de proyectos; la generación de espacios para la difusión, reflexión, intercambio de ideas y experiencias; la capacitación sobre temas específicos; financiamiento gradual y publicaciones como acciones principales (Herrera Albrieu, 2012, p. 7).

Sin embargo, en la institución analizada hasta 2007 no se van a generar transformaciones sustanciales en materia de extensión. Dicho año es tomado como un punto de ruptura en la forma de entender y llevar a cabo la extensión dentro de la UNS, ya que comienza a perfilarse la búsqueda de una mayor jerarquización de las actividades extensionistas. Con la asunción de Guillermo Capistre como nue-

13 Sobre la crisis de 2001 remitimos a Pucciarelli A. y Castellani A. (coords.). (2014). *Los años de la Alianza. La crisis del orden neoliberal*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.

14 NotiUNS. Año I. Número 1. 2003.

15 NotiUNS. Año II, número 2. 2004.

vo Rector (2007-2015) se estableció una reestructuración del organigrama institucional, que llevó a rediseñar las antiguas SRIyEU y SCyC en la Secretaría General de Cultura y Extensión y Subsecretaría de Cultura¹⁶. Ésta tiene por misión coordinar las actividades y las relaciones entre la Universidad y la comunidad local y regional en aspectos socioculturales. Entre sus funciones se pueden mencionar el desarrollo de programas de extensión cultural, la coordinación de eventos artísticos y culturales, la formulación de programas de vinculación e integración con el medio, la realización de cursos de extensión para la comunidad y la difusión de actividades de la universidad a través de sus medios de comunicación.

En consonancia, en los meses siguientes, con el objetivo de promover la transferencia de los conocimientos y saberes para producir cambios en la sociedad y mejorar la formación de los estudiantes mediante la realización de tareas de carácter comunitario se crea el Programa de Voluntariado UNS (PVUNS)¹⁷. En 2009 se constituyó el Programa de Proyectos de Extensión Universitaria UNS¹⁸, que se propuso emplear los conocimientos acumulados en la universidad para identificar los problemas y demandas de la sociedad, reorientar actividades de docencia e investigación a partir de la interacción con el contexto y promover la transformación social, el desarrollo comunitario y la transferencia tecnológica. Dichas disposiciones ponen de manifiesto una valorización y formalización de espacios institucionales destinados a la materia con una relevancia inédita.

Desde 2009 —cuando el PVUNS entra en vigencia— hasta la actualidad se han desarrollado, en el ámbito de la UNS, convocatorias permanentes en las que ha incrementado año a año el número de participantes. En igual sintonía, las Convocatorias del PPEUNS, desde sus inicios, tuvieron una importante repercusión, pasando de presentarse siete proyectos en 2009 a 51 proyectos en la actualidad¹⁹.

En 2015 asumió la gestión de la universidad el Rector Ricardo Sabattini (2015-2019). Desde ese momento, la vinculación de la UNS con el medio se vuelve más estrecha. En el marco del PVUNS, la SGCyEU organiza cinco proyectos de voluntariado: Apoyo Escolar, Promoción de la Donación de Sangre, Promoción de Derechos, Alfabetización Digital y Reparación de PCs, integrados por estudiantes de todas las unidades académicas de la institución, quienes generan una vinculación y una presencia permanentes en diversos sectores de la sociedad bahiense. A su vez, se desarrollan propuestas como la “Primera Jornada Universidad y Organizaciones Sociales”, que tienen como objetivo reflexionar y debatir en torno a la articulación entre actores universitarios y organizaciones de la sociedad civil.

De esta manera, es posible afirmar que, a partir de 2007, la UNS ha buscado establecer mecanismos de institucionalización de la extensión para generar un com-

16 Resolución. R-46/07. En adelante SGCyEU.

17 Resolución. CSU 444/07.

18 Resolución CSU-602/09. En adelante: PPEUNS.

19 Si bien no existen datos publicados, la información fue proporcionada por la propia Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria.

promiso real con la comunidad en la cual se inserta. Sus distintas propuestas se han desarrollado en consonancia con la manera de entender a la extensión universitaria, que prevalece en Argentina y Latinoamérica durante las primeras décadas del siglo XXI. Ésta, según Herrera Albrieu (2006), se caracteriza por la transferencia recíproca de conocimientos y saberes entre la universidad y la comunidad, y el desarrollo de un encuentro de saberes y conocimientos donde ambas partes se retroalimentan y buscan, de forma conjunta, dar solución a las problemáticas sociales.

Por su parte, 2019 marca un hito para la institución: tras 24 años de una misma lista de docentes en la gestión institucional²⁰, asume el rectorado una nueva gestión, encabezada por el Rector Daniel Vega. En materia de extensión universitaria se puede ver una continuidad con las actividades propuestas en años anteriores, existiendo algunas modificaciones relevantes: en primer lugar, la creación de dos nuevos voluntariados dependientes de la SGCyEU, Huerta y Soberanía Alimentaria y Educación Ambiental; en segundo lugar, el reemplazo de la antigua Subsecretaría de Cultura por la Subsecretaría de Extensión²¹, que permite inferir la intención de atribuir mayor importancia al desarrollo de actividades que vinculen a la universidad con la sociedad, más allá de lo cultural; y, por último, la realización del Programa de Formación en Extensión (EXTENUNS), un ciclo de talleres y charlas desarrollado entre septiembre y noviembre de 2019, con el objetivo de problematizar y reflexionar sobre las prácticas extensionistas puestas en marcha al interior de la institución.

Conclusiones

A partir de la presente ponencia se puede observar que la extensión universitaria ha tenido dentro de la UNS un desarrollo permanente a lo largo del tiempo. Ahora bien, la orientación de las actividades propuestas y los mecanismos utilizados para jerarquizar la extensión fueron cambiando en el devenir histórico de la institución, según las transformaciones en el contexto local y nacional en materia de extensión universitaria.

En este sentido, se puede inferir que en los dos primeros sub-períodos descritos (1986-2007) ha predominado en la UNS, como definen Tommasino y Cano (2016), una concepción de extensión “difusionista-transferencista”, en la cual se entiende que cualquier actividad que la universidad hace en el medio es extensión y comprende la extensión como difusión cultural, divulgación científica y transferencia tecnológica. Mientras que, a partir de 2007, si bien permanecen continuidades con respecto a los períodos previos, es posible afirmar que comienzan

20 Como afirma Cernadas (2006), en 1992 hace su aparición en el ámbito de la UNS una nueva lista de docentes denominada Lista Blanca. Dos años más tarde es elegido como Rector su representante Ricardo Gutiérrez. Desde ese momento hasta diciembre de 2018, la Lista Blanca logró ocupar el rectorado de la UNS.

21 RESO - 210/2019.

a desarrollarse actividades que pretenden repensar las formas de realizar la extensión universitaria con un posicionamiento más vinculado a la perspectiva de “extensión crítica”. Ésta también es proporcionada por Tomassino y Cano (2016), donde la universidad se proyecta sobre la comunidad a partir de un trabajo conjunto y un intercambio de saberes, al mismo tiempo que busca generar profesionales comprometidos con los procesos de transformación social.

Asimismo, la indagación sobre la orientación que adquieren las actividades de extensión evidencia que, entre 1986 y 2007, predominaron las acciones de tipo cultural. Específicamente, las relacionadas con una cultura de élite, en las que sectores populares de la sociedad civil no tenían una participación activa y debían trasladarse a la institución. En este sentido, se puede afirmar que las propuestas de la Secretaría no ponen al servicio de la comunidad los conocimientos generados en la institución, ni logran responder a las problemáticas del medio. Más bien, son eventos culturales aislados, que no repercuten sobre la totalidad de la sociedad que es, en última instancia, la que sostiene la universidad pública. En efecto, la UNS no constituye una presencia real en la sociedad, pues los sectores más alejados o que no tienen contacto permanente con la institución quedan excluidos. Además, las propuestas de extensión no cuentan con una participación activa del conjunto de la comunidad universitaria.

Ahora bien, con las propuestas que comienzan a desarrollarse en 2007 es posible reconocer un cambio de perspectiva caracterizado por la búsqueda de establecer contactos más estrechos con diversos actores de la sociedad civil a partir del establecimiento de un diálogo de saberes. Mediante las convocatorias anuales de PVUNS y de PPEUNS, se ha logrado una mayor presencia de la universidad en el territorio y, en este sentido, la búsqueda de solucionar problemáticas sociales a partir de un trabajo conjunto y permanente entre la universidad y la sociedad es una realidad en los últimos años.

Cabe destacar que, en la mayor parte del período temporal abordado, el contexto nacional no propiciaba la jerarquización de las actividades de extensión. Por lo tanto, es notable la dificultad de la UNS para desarrollar políticas de extensión más allá de lo cultural, en tiempos en que las partidas presupuestarias para este tipo de actividades eran casi inexistentes. Sin embargo, es interesante mencionar cómo a partir de 2007 y hasta la actualidad la UNS busca generar actividades de extensión que se encuentren en sintonía con las temáticas extensionistas en agenda a nivel nacional. En este marco, la creación del PVUNS y el PPEUNS y la mayor relevancia que cobran a diario dentro de la institución las actividades dependientes de la SGCyEU dan cuenta de una mayor jerarquización de la extensión universitaria al interior de la UNS.

Es posible afirmar que en el período abordado se ha generado un desarrollo permanente de la extensión y se ha incrementado la participación de los distintos miembros de la institución, como también el reconocimiento en Bahía Blanca y la región: considerar la UNS como un actor central y comprometido con las problemáticas de la realidad social. Ahora bien, se deben continuar problematizando las formas de entender y llevar a cabo las actividades de extensión dentro de

la UNS, porque, pese a la trayectoria analizada, quedan muchas cuestiones por resolver. En este sentido, es indispensable que la universidad establezca políticas institucionales a largo plazo, que susciten una participación de la totalidad de la comunidad académica en actividades de extensión. Al mismo tiempo, se deben generar los mecanismos propicios para lograr la jerarquización de la extensión en igualdad de condiciones que la docencia y la investigación. Por último, es necesario que se proyecten políticas de formación en extensión universitaria, debido a que la institución no cuenta con una trayectoria en este sentido. La experiencia de formación, realizada en 2019, evidenció el desconocimiento por parte de un número importante de actores universitarios de las implicancias de la extensión y las múltiples posibilidades de acción.

A modo de cierre, sostenemos que es indispensable, para la construcción de una universidad pública realmente inserta en la sociedad, continuar indagando sobre las formas en que se ha relacionado a lo largo del tiempo con el medio, con el objetivo de problematizar los avances realizados y los que faltan por emprender.

Bibliografía

- Barbieri, V. (2015). Un camino hacia la jerarquización de la Extensión Universitaria. En Castro, J., Oyarbide, F. (comp), *Los caminos de la extensión en la universidad argentina* (pp. 31-41), Santa Rosa, La Pampa, EdUNLPam.
- Cernadas, M. (dir). (2006). *Universidad Nacional del Sur. 1956-2006*, Bahía Blanca, UNS.
- Fernández Stacco, E. (2009). *Abandono a la contemplación. Apuntes para la historia de la Universidad Nacional del Sur*, Buenos Aires, Editorial Universitaria Rioplatense.
- Herrera Albrieu, M. L. (2012). *Una mirada sobre la extensión universitaria en Argentina*. Disponible en <http://bdigital.unal.edu.co/7472/1/marialilianaherreraalbrieu.20121.pdf>
- Herrero, D., Brutti, F., Álvarez, S. (2015). Organización y gestión de la Extensión: el caso de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. En Castro, J., Oyarbide, F. (comp), *Los caminos de la extensión en la universidad argentina* (pp. 119-132), Santa Rosa, La Pampa, EdUNLPam.
- Iuorno, G. (2008). Las políticas y las acciones de Extensión en la Universidad Nacional del Comahue (1973-1976). *Revista de Historia, Facultad de Humanidades*. N°11.
- Jensen, S. (2010). Diálogos entre la Historia Local y la Historia Reciente en Argentina. Bahía Blanca durante la última dictadura militar. Rey Tristan, E.; Calvo Gonzalez, P. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional, Sep 2010, Santiago de Compostela, Spain. Universidad de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto ; Consejo Español de Estudios Iberoamericanos, pp.1426-1447, Cursos e Congresos; 196.
- López Pascual, J. (2015). Universidad, comunidad y región: posperonismo y política cultural universitaria en el interior argentino (Bahía Blanca, 1956 – 1968). *Historia de la Educación Anuario SAHE, volumen (16)*. [pp. 97-133].

- Menéndez, G. (2015). El Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión (SIPPE) y los Centros de Extensión Comunitarios (CEC) de la Universidad Nacional del Litoral: 20 años de trabajo sistemático con la comunidad. En Castro, J., Oyarbide, F. (comp.), *Los caminos de la extensión en la universidad argentina* (pp.43-60), Santa Rosa, La Pampa, EdUNLPam.
- Miralles, G., Cipressi, C. (2018). De «extensión» a «transferencia de servicios». Las transformaciones de la extensión universitaria en la Universidad Nacional del Comahue. *Revista de Historia, Facultad de Humanidades*. N°19. [pp. 59-80]. Disponible en <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/historia/index>
- Orbe, P. (2007). *La comunidad política y lo político en torno a la comunidad universitaria bahiense (1956-1976)*. Estudio de grupos ideologías y producción de discursos, Tesis de Doctorado, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, UNS.
- Pozo, C. (2012). Nuevos desafíos en un escenario de emergencia social: la extensión universitaria y la otredad. *Extensión en red. Revista electrónica sobre extensión universitaria*, (3), s/p. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/1248>
- Santos La Rosa, M. (2018). Historia de la educación en Bahía Blanca (1880-2001). En Cernadas, M., Marcilese, J. (comp.), *Bahía Blanca siglo XX. Historia política, económica y sociocultural* (pp 305-344), Bahía Blanca, EDIUNS.
- Tomassino, H. & Cano, A. (2016). Universidades. *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias, volumen (67)*. [p. 7-24]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37344015003>
- Tünnermann, C. (2000). “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina”. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4. pp. 93–126.
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Zanetto, R. (2014). “El proceso de normalización universitaria. El caso del Departamento de Humanidades (1983-1986)”. Tesina de Licenciatura, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, UNS.

Eje 1.
Institucionalización de la Extensión
Universitaria.

1.2
Extensión a través de la docencia.

Eje 1

Aprendizaje vinculado con el medio como promotor de la responsabilidad social y su efecto con actores de la comunidad.

Camila Fara, Rocío Fontana.
rfontana@fen.uchile.cl

Resumen

La complejidad de los desafíos mundiales y las crisis socioambientales acontecidas durante los últimos años han generado la necesidad de formar profesionales íntegros, comprometidos socialmente, con competencias que les permitan tomar decisiones sistémicas y coherentes, y con la capacidad de contribuir a la solución de problemáticas de nuestra sociedad.

Desde esta perspectiva, las Instituciones de Educación Superior, en su condición de fuerza primordial para la construcción de conocimientos integradores y diversos, tienen un rol fundamental para avanzar en la comprensión y resolución de los retos sociales, económicos, ambientales, científicos y culturales. Con tal motivación es que forman profesionales con íntima convicción e incorporan a su currículo académico actividades que transformen el modo de hacer y aprender del estudiante hacia el bien común.

Desde 2009 y bajo dicha premisa, la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile (FEN) ha implementado diversas iniciativas curriculares vinculadas con el medio, con el objetivo de desarrollar competencias profesionales que permitan generar propuestas de solución concretas a problemáticas reales y sentidas del entorno.

En esa línea, FEN ha implementado un enfoque de Aprendizaje Vinculado con el Medio (AVM) en diferentes etapas del ciclo for-

mativo en cátedras obligatorias y electivas de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería en Información y Control de Gestión y Contador Auditor. Dicho modelo ha buscado generar un vínculo directo entre estudiantes y las problemáticas sociales, entrelazando los conocimientos académicos con los saberes del entorno.

Cabe destacar que en los primeros 10 años de implementación han participado más de 5.000 estudiantes y 1.000 actores de la comunidad.

Hoy en día el modelo se ejecuta mediante asesorías estudiantiles para con diversos socios comunitarios (micro, pequeñas y medianas empresas, organizaciones de la sociedad civil e instituciones públicas) en temas de administración de negocios, *marketing*, costos, ventas, gestión de personas, entre otros. En este espacio se gesta un aprendizaje bidireccional que conecta la experiencia práctica del socio comunitario con el conocimiento teórico de estudiantes aplicado a una realidad local, generando soluciones y aprendizajes significativos para quienes están involucrados.

Este trabajo tiene como objetivo realizar un análisis descriptivo del modelo de implementación AVM en las cátedras que utilizan metodologías Aprendizaje Servicio (A+S) y Aprendizaje Experiencial basado en Desafíos Organizacionales y Profesionales (AEDOP). En ese sentido, se indicarán los objetivos, los hitos reflexivos y los sistemas de monitoreo que han permitido identificar el desarrollo de la competencia de responsabilidad social en estudiantes de FEN. También, identificaremos los resultados en los socios comunitarios que han sido parte del proceso durante los últimos dos años, con el objeto de evidenciar el efecto de este modelo en estudiantes y comunidad.

Palabras clave: Aprendizaje vinculado con el Medio / Aprendizaje Servicio / Aprendizaje Experiencial basado en Desafíos Organizacionales y Profesionales / Educación Superior / Responsabilidad Social.

Introducción

Los procesos educativos, por esencia, son dinámicos y, dependiendo del nivel formativo en que están adquiriendo conocimiento los intervinientes, requieren de un desafío, método y aplicación a la hora de entrega de los mismos, pero adecuados a cada proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por esto que definir los propósitos de la educación demanda de una extensa revisión y no sólo en lo bibliográfico: es la cultura, sistema político, creencia, recursos, los determinantes en la percepción, visión y propósitos de la educación.

En tal contexto, es que la educación debe perfilarse como eje central de una transformación social que incluya una ciudadanía activa, socialmente responsable y de pensamiento crítico que promueve la construcción de sociedades sustentables.

El foco de la formación universitaria debe estar puesto en fortalecer el desarrollo de los estudiantes en torno a los diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir) para que, con ello, puedan adaptarse de mejor manera a las nuevas exigencias de su campo y también puedan ser agentes de cambio desde su quehacer profesional. En ese sentido,

la educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia (UNESCO, 2009).

Las Escuelas de Pregrado de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile (FEN) han estado orientadas por tendencias nacionales e internacionales respecto de las necesidades emergentes que presentan las sociedades. Es por eso que, desde 2009, implementó un proceso de reforma y modernización curricular que intenciona una formación basada en competencias disciplinares y genéricas, que dotan a los estudiantes de herramientas acordes a los requerimientos de los grupos de interés con un enfoque de aprendizaje activo y centrado en el estudiante.

A continuación, se presentará el modelo de implementación de aprendizaje vinculado con el medio, desde la perspectiva de la gestión del vínculo de la academia con actores de la comunidad, un vínculo directo de estudiantes con las problemáticas sociales, entrelazando los conocimientos adquiridos en la academia con los saberes del entorno. Es un aprendizaje bidireccional que fluye desde la experiencia del socio comunitario, en la gestión de una organización y el conocimiento teórico de estudiantes aplicado a una realidad local. En FEN, este programa se implementa a través de asesorías estudiantiles en conjunto con socios comunitarios, tales como micro, pequeñas y medianas empresas, organizaciones de la sociedad civil, instituciones públicas en temas de gestión de negocios, de marketing, de costos, de ventas y de administración, entre otros.

Mediante la implementación continua de los cursos, las experiencias vividas de los estudiantes y docentes que implementan metodologías activas y las opiniones de socios comunitarios, se ha podido fortalecer este modelo, creando en conjunto proyectos que sustentan un aprendizaje inclusivo, real y de impacto social. De hecho, a partir de 2017 se incluyeron instrumentos de monitoreo para socios comunitarios (de expectativas, intermedio, satisfacción y seguimiento), en consideración de que éstos no habían sido integrados en mediciones que indicaran la importancia de los socios comunitarios en el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros estudiantes.

Los instrumentos de monitoreo han identificado la percepción de los socios comunitarios en tres momentos, respecto del proceso de asesoría estudiantil desarrollado: inicio, intermedio y cierre. Adicionalmente, se contempló la aplicación

de una encuesta de seguimiento como medida posterior a un año de participación en el modelo. En todos estos se han podido observar el aporte no valorado del servicio, los principales aprendizajes que propicia el vínculo con el medio y el rol formador como factor intrínseco de este enfoque metodológico.

Estos insumos han sido herramientas para el sustento y la continuidad del aprendizaje vinculado con el medio. El resultado de éstos y el trabajo de seguimiento en cada una de las instituciones que aplican metodologías activas serán finalmente responsables de conformar una educación en equidad y en sintonía con las necesidades de la comunidad.

Objetivos

Los objetivos de esta ponencia son:

- Realizar un análisis descriptivo del modelo de implementación AVM en las cátedras que utilizan metodologías Aprendizaje Servicio (A+S) y Aprendizaje Experiencial basado en Desafíos Organizacionales y Profesionales (AE-DOP) en la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile, y su evolución para el desarrollo de competencias claves para profesionales FEN.
- Presentar el proceso de relacionamiento entre estudiantes, docentes y socios de la comunidad en un vínculo bidireccional de aprendizaje y construcción de soluciones, a través de la presentación de actores claves, etapas, evaluaciones y elementos sustanciales del modelo que facilitan el vínculo y aprendizaje entre las partes.
- Conocer la percepción de la comunidad respecto a las actividades curriculares vinculadas con el medio, a través de los instrumentos de monitoreo que permiten evidenciar resultados del servicio realizado por los estudiantes con diversos socios de la comunidad.

Materiales y Métodos

En 2009, la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile decidió que los cursos académicos ya existentes en el programa de estudio incluyeran metodologías activas. Así es como comenzó a implementarse, en primer lugar, el A+S (Aprendizaje Servicio) y, dos años después, el Aprendizaje Experiencial basado en Desafíos Organizacionales y Profesionales, reconocido con su sigla AE-DOP. Se han consolidado procesos, etapas y desarrollos aplicados propios de la inclusión e interacción que se producen al trabajar con la comunidad. Para 2012 se tuvo una primera aproximación del modelo y, en 2015, se consolidaron sus etapas, sus períodos de intervención y actores involucrados (Fara, García, Rojas & Saavedra, 2015).

En 2017 se diseñaron y aplicaron, de manera sistemática, diversos instrumentos de monitoreo para socios comunitarios, que constaron de encuestas realizadas durante el proceso de asesoría estudiantil y que aún permiten evidenciar la percepción de los socios respecto de la comunicación, el vínculo y el servicio realizados por los estudiantes cada semestre (Fontana & Fara, 2018).

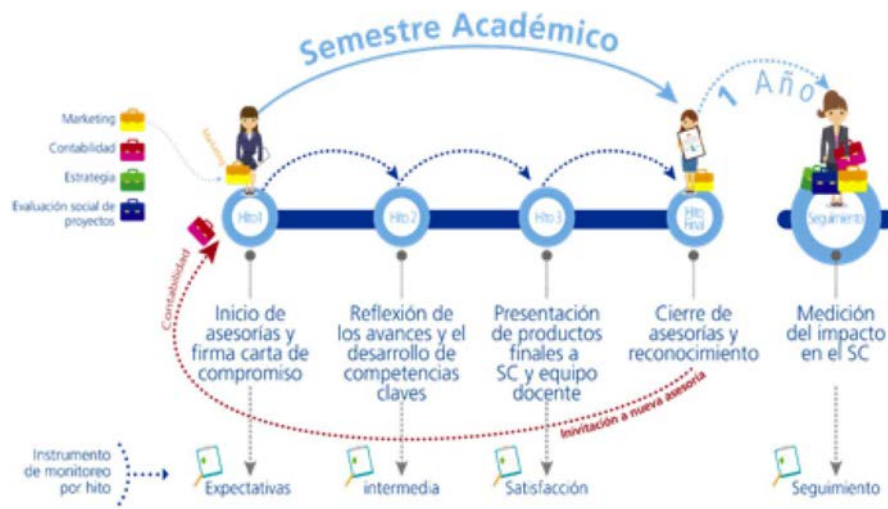
- El modelo de implementación de Aprendizaje Vinculado con el Medio en FEN se operacionaliza a través de “asesorías específicas”, que realizan equipos de estudiantes durante un semestre académico. En el modelo aludido participan 5 grupos de actores claves: estudiantes, equipo docente, socios comunitarios y dos unidades de apoyo, quienes dan soporte metodológico dentro del aula y en la vinculación con los actores de la comunidad.
- Los equipos de estudiantes son los que asesoran a alguna organización específica. Cumplen un doble rol (asesor y aprendiz), pues aprenden a tomar decisiones en contextos reales a través de la experiencia junto al socio comunitario. Cabe mencionar que los cursos en los que se aplican metodologías activas pueden ser de carácter obligatorio como electivo.
- El equipo docente, compuesto por el/la docente a cargo de la cátedra, orienta el proceso de asesorías estudiantiles, guía a estudiantes y entrega los contenidos y lineamientos que se trabajan con la organización a asesorar y las motivaciones que de ésta surgen. El equipo docente garantiza un proceso de aprendizaje, que también incluye a ayudantes. Éstos cumplen la función de realizar un seguimiento continuo al trabajo que desarrollan los estudiantes; son actores clave de comunicación en este vínculo. Cabe destacar que quienes son ayudantes de cursos con metodologías como A+S o AEDOP ya han trabajado con un actor de la comunidad, por lo que se produce una continuidad del aprendizaje. Es posible traspasar el conocimiento no tan sólo de cómo abordar el contenido teórico que comprende el curso, sino también considerar los aprendizajes que él o ella tuvo que experimentar con anterioridad. Desarrollar habilidades interpersonales y genéricas, cómo mantener relaciones laborales, y el trabajo en equipo y la rigurosidad profesional a través del cumplimiento de los compromisos con otros son los principales temas que se abordan con el equipo docente.
- Los socios comunitarios son aquellos actores sociales que presentan problemáticas que desean resolver y que colaboran en la co-construcción de soluciones con estudiantes. Además, tienen interés y/o necesidades de mejorar alguna práctica al interior de sus organizaciones y están dispuestos a colaborar en el desarrollo de soluciones para las problemáticas que presentan. Éstas deben estar relacionadas a los cursos que se imparten en cada semestre académico. Las asesorías estudiantiles pueden estar relacionadas a marketing, contabilidad, costos, presupuestos y ventas. Un aspecto importante a destacar es que, para nuestra facultad y cada equipo docente, la organización debe tener una participación activa en el proceso de aprendizaje del estudiante, por lo que tiene un rol formador que, además de promover espacios de comunicación e información para el trabajo colaborativo

efectivo, conecta a los estudiantes con la realidad, su experiencia y trayectoria, que permite que se desarrolle una relación contrastante entre la teoría y la práctica, estableciendo un vínculo de aprendizaje bidireccional.

- Las unidades de apoyo metodológico y de vinculación de actores —Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) y Nexo Responsabilidad Social y Sustentabilidad Universitaria (Nexo RSSU), respectivamente— cumplen un rol de soporte para el desarrollo del modelo de Aprendizaje Vinculado con el Medio en FEN, ya sea en el fortalecimiento de procesos y herramientas de enseñanza-aprendizaje que contribuyen tanto a la labor docente hacia estudiantes como a estudiantes en su desempeño al trabajar con una metodología activa, como en la comunicación permanente con las organizaciones que participan de las asesorías estudiantiles cada semestre, procurando un desarrollo exitoso del proceso para todos quienes participan.

Estos cinco actores interactúan constantemente para el desarrollo de los cursos con metodologías de vinculación con el medio, a través de un modelo que reúne etapas y procesos de relacionamiento entre la comunidad y la academia, que pretende promover, desarrollar y potenciar competencias y aprendizajes profesionales y laborales para sus actores claves: estudiantes y socios de la Comunidad.

En la práctica, cada ciclo del modelo se plantea a través del desarrollo de las asesorías insertas en cursos, que tienen una duración de un semestre académico. Durante este proceso, los estudiantes adquieren conocimientos teóricos en paralelo, que son aplicados y contrastados con la realidad del socio comunitario con el que trabajan. Es por lo anterior que se establecen compromisos entre todos los actores, que se verán involucrados en el trabajo conjunto. Por otra parte, se incluyen espacios de reflexión y evaluación constantes, que permiten analizar contextos y realidades, además de evidenciar el desarrollo de competencias disciplinares y profesionales. Por último, se realizan entregas parciales y finales de productos profesionales asociados a las necesidades de la organización, permitiendo entregar al medio un servicio de mediano plazo que puede ser útil en su toma de decisión. Al finalizar el semestre se consolida el trabajo colaborativo realizado por los equipos de estudiantes y la comunidad, generando aprendizajes significativos para ambas partes, desde lo disciplinar hasta lo experiencial e interpersonal.



Fuente: elaboración propia Modelo AVM.

Etapas del modelo

1. Preparación y planificación

Procesos de convocatoria, pre-selección y selección de las organizaciones que participarán durante el semestre en curso. Contacto con organizaciones que han postulado a través de la convocatoria abierta y el envío de bases de datos que provienen de las alianzas estratégicas. Esta etapa es relevante porque incluye un análisis del equipo docente respecto de las capacidades de la cátedra para responder a las necesidades de la comunidad, por lo que se diseña un perfil de socio comunitario esperado en relación a los resultados de aprendizaje de los estudiantes que toman cada curso.

2. Implementación de cátedras y asesorías

La implementación de este enfoque metodológico tiene una duración estimada de 4 meses, donde se genera un vínculo directo entre los estudiantes y problemáticas reales de los socios comunitarios, entrelazando los conocimientos adquiridos en la academia con los saberes del entorno. Es un aprendizaje bidireccional, que fluye entre la experiencia del socio comunitario en la gestión de una organización y el conocimiento teórico del estudiante aplicado a una realidad local.

Hitos reflexivos

Para potenciar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes que se vinculan con el medio, además de intencionar el aprendizaje bidireccional, es relevante implementar en las cátedras algunos hitos reflexivos que den espacio para que los actores analicen la relación entre estudiantes y comunidad durante el proceso de asesoría, de manera de facilitar los espacios de comunicación para generar productos profesionales adecuados a los contextos y la posibilidad de establecer nuevos compromisos o mejoras de cómo han desarrollado el proceso hasta el momento.

En la Facultad, el modelo general de AVM tiene cuatro hitos que, con variaciones menores en cada cátedra, pretenden sellar el vínculo entre estudiantes y socios. Lo anterior está detallado en “*Modelo de implementación A+S, Rol del Socio Comunitario y su aplicación en la metodología*”, que estructura los hitos de la siguiente forma:

- HITO 1: Constituye el primer encuentro formal entre socios comunitarios y estudiantes. En esta instancia se firma una carta de compromiso, que incorpora las responsabilidades del equipo docente, los estudiantes y los socios comunitarios para un correcto desarrollo de la asesoría. Este espacio permite a los actores involucrados conocer con quiénes trabajarán durante el desarrollo de la asesoría y se plantean los primeros acuerdos para el trabajo conjunto.
- HITO 2: Representa un espacio de reflexión intermedia, que evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno al avance de la asesoría. Además, permite evidenciar los desafíos del trabajo conjunto, tomar nuevos acuerdos y mejorar las relaciones entre los equipos de estudiantes y los socios comunitarios.
- HITO 3: Presenta los productos finales de la asesoría e identifica las soluciones trabajadas durante el período académico para validar el servicio otorgado al socio comunitario. Es en este hito donde los socios comunitarios pueden vislumbrar el producto desarrollado y su experiencia se ve traducida en una utilidad concreta y en la proyección de impactos organizacionales. En este espacio se evalúa el trabajo realizado tanto a nivel de calidad de servicio como el vínculo con los equipos de trabajo (Fontana & Fara, 2017).

Paralelo al desarrollo de hitos reflexivos se realiza un monitoreo a los socios comunitarios, que busca identificar las percepciones de éstos respecto al vínculo, la comunicación y el servicio otorgado por los estudiantes en tres momentos de la asesoría: al inicio, a través de la manifestación y nivelación de “expectativas” del servicio; a la mitad de la asesoría, mediante una encuesta intermedia que mide las percepciones del trabajo avanzado a la fecha; y, al finalizar, la asesoría, con encuesta de satisfacción, donde se mide la percepción respecto de la relación con el equipo de estudiantes, la utilidad y la adecuación del producto profesional entregado y la facilitación del equipo docente en el proceso.

Instrumentos de monitoreo

Durante el proceso de implementación de la asesoría estudiantil —como así lo explicita la gráfica— por cada hito reflexivo existen instrumentos de monitoreo que van en directa relación con el proceso, que es atingente al Socio Comunitario en el transcurso del trabajo con los estudiantes. Esta medición está a cargo de la unidad Nexa RSSU y vela por un vínculo virtuoso entre estudiantes y socios comunitarios.

- Encuesta de Expectativas: el primer instrumento de monitoreo permite registrar las expectativas que tienen respecto al trabajo a desarrollar y todo lo que esta asesoría estudiantil contiene. Esta información es entregada al equipo docente y sirve de complemento para el desarrollo del “hito reflexivo 1”, donde, además de conocerse entre las partes, se nivelan expectativas y se definen los acuerdos de trabajo conjunto.
- Encuesta Intermedia: instrumento que utiliza nueve aseveraciones, medidas en escala de Likert de cuatro niveles. Evalúa la comunicación con el equipo de estudiantes, el avance del producto profesional y una autoevaluación respecto del vínculo con los y las estudiantes. Los resultados de esta medición permiten obtener insumos significativos para el “hito reflexivo 2”, donde, además de la exposición de percepciones, se acuerdan nuevos compromisos para cerrar con éxito el proceso de asesoría estudiantil.
- Encuesta de Satisfacción: instrumento aplicado al finalizar la asesoría, que mide tres ámbitos: el producto profesional, la capacidad del equipo asesor y el rol del equipo docente como facilitador del vínculo. Utiliza diez aseveraciones que evalúan en escala de Likert de cuatro niveles.

3. Cierre, evaluación y resultados

Un vez concluida la asesoría se realiza una actividad de cierre del proceso desarrollado. Esto se simboliza mediante una ceremonia, donde se otorga un reconocimiento a las organizaciones participantes del semestre por el trabajo realizado en las diferentes cátedras que implementan la metodología.

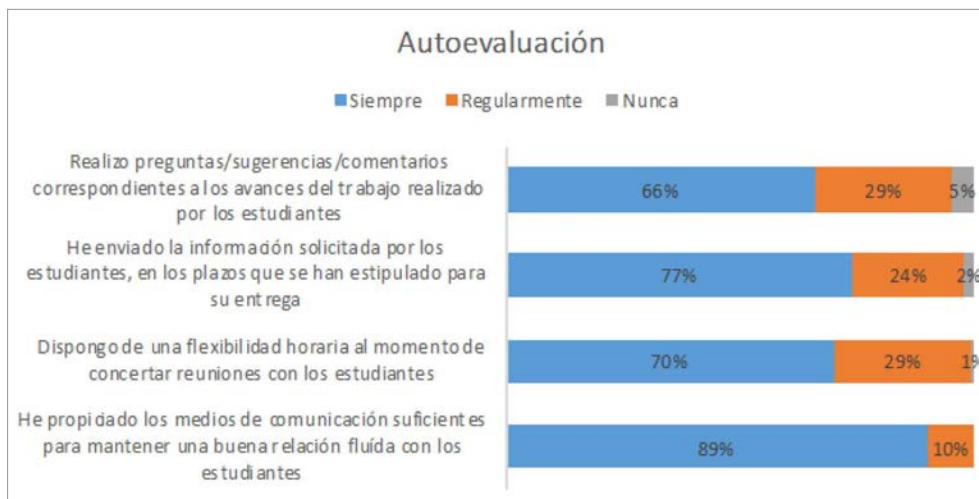
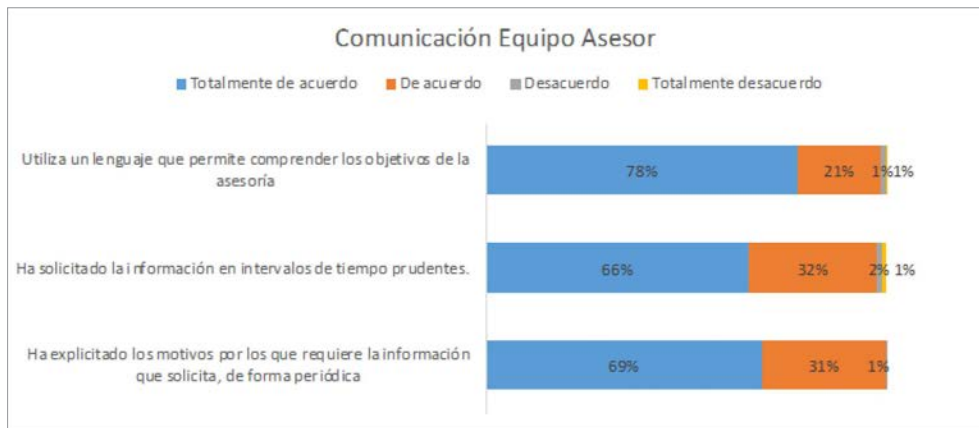
Transcurrido un año de la implementación de la asesoría se aplica un instrumento de seguimiento, que mide la contribución de los productos profesionales entregados por las y los estudiantes al funcionamiento de la organización, y se miden los efectos del modelo en el socio participante. Además, y como su nombre lo señala, está destinada a conocer el estado actual de la organización que fue asesorada y, con ello, retomar el vínculo y reconocer la forma de continuar en la contribución de aprendizajes en conjunto.

Resultados y discusión

En los últimos 10 años, la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile ha implementado innovaciones curriculares significativas, de las cuales se destacan las cátedras vinculadas con el medio. Éstas han tenido como propósito desarrollar competencias profesionales, que han permitido a estudiantes y egresados de nuestra casa de estudios enfrentar los desafíos de la sociedad, generando propuestas de solución a problemáticas reales del entorno. El modelo de implementación AVM ha permitido facilitar un aprendizaje bidireccional entre estudiantes y el entorno, relevando la experiencia y la trayectoria del socio comunitario en contexto real, y conectándolo con el conocimiento teórico de estudiantes aplicado a una realidad local, generando aprendizajes significativos para ambas partes, entre ellas, el desarrollo de habilidades comunicacionales y la relación con la comunidad.

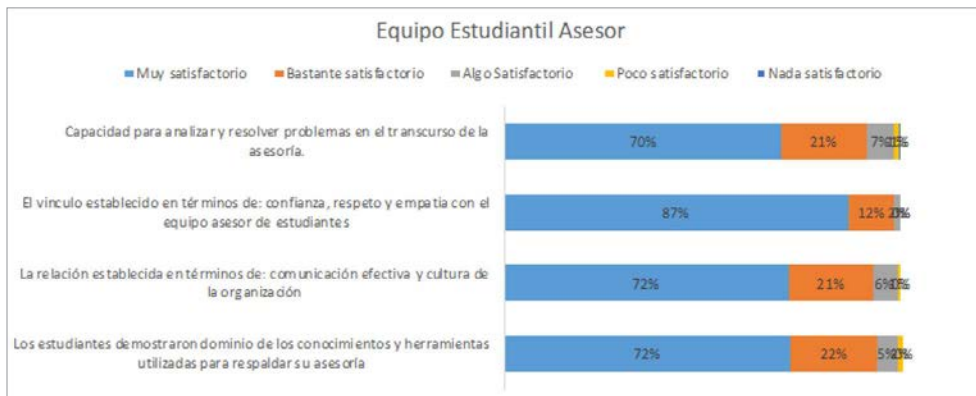
Desde su implementación, en 2009, han participado más de 5.000 estudiantes y más de 1.000 actores de la comunidad, colaborando en diversas cátedras de la Facultad. Actualmente, son 20 docentes quienes desarrollan estas innovaciones disruptivas en el aula, potenciando competencias genéricas como la responsabilidad social, la rigurosidad profesional y el trabajo en equipo. Durante los últimos 3 años se han diseñado y aplicado instrumentos de monitoreo, que han evidenciado la percepción de socios comunitarios durante las etapas de las asesorías. Las encuestas aplicadas en 2017 y 2018 recogieron las opiniones de 180 socios comunitarios. Aquellas intermedias y de satisfacción, que se aplican a través de aseveraciones valoradas en escala Likert de cuatro niveles, han mostrado la percepción según los avances y resultados obtenidos durante cuatro semestres en los diversos cursos y asesorías brindadas en el período. El instrumento intermedio midió dos aspectos principales: por un lado, la percepción respecto del equipo de estudiantes (comunicación, solicitud de información y avances del producto profesional desarrollado); y, por otro, una autoevaluación de su desempeño sobre la disposición hacia el trabajo realizado hasta ese momento.

Los resultados obtenidos mediante el instrumento intermedio se identificaron en dos contextos: comunicación y producto profesional (servicio). En cuanto al primero, el 98% de los socios comunitarios encuestados identificó que los estudiantes mantienen una comunicación fluida y utilizan un lenguaje que permite comprender los objetivos de la asesoría. Acerca del producto profesional, el 96% evalúa de forma positiva el trabajo avanzado y considera que existe coherencia en lo comprometido con lo que efectivamente se está realizando durante el proceso. Por último, los resultados respecto de la autoevaluación a las organizaciones participantes arrojaron que, en un promedio del 76%, éstas favorecen el vínculo comunicativo con los estudiantes. Asimismo, el 89% de los encuestados considera que se propicia la comunicación. Sin embargo, sólo el 66% de los socios comunitarios estimó que realiza preguntas y sugerencias del avance al trabajo realizado.



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el instrumento de satisfacción midió la percepción de socios al finalizar la asesoría estudiantil en dos categorías principales: respecto de la calidad del servicio entregado en la asesoría, a través de la valoración del producto profesional entregado, y aquella sobre las competencias del equipo asesor.



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del instrumento de satisfacción evaluaron el producto profesional (la asesoría estudiantil recibida) y el equipo de trabajo. Respecto del primero, el 90% estimó que el servicio se adaptó a sus necesidades y tiene alta utilidad para tomar decisiones respecto de la organización. En cuanto al equipo de trabajo, el 94% de los socios comunitarios encuestados consideró que su equipo de trabajo demostró dominio de conocimientos y herramientas disciplinares (entre ellas, capacidad de análisis y resolución de conflictos). El 98% destaca los valores de confianza, empatía, respeto y trabajo en equipo del vínculo con los equipos de estudiantes.

Lo anterior representa una muestra de la percepción de socios comunitarios, que es altamente positiva y destaca tanto el dominio en conocimientos y herramientas disciplinares como algunas cualidades profesionales, tales como la confianza, el respeto, la comunicación y la empatía, claves para generar un contexto de trabajo colaborativo y una relación de aprendizaje bidireccional virtuosa.

Conclusiones

Es importante considerar que el Aprendizaje Vinculado con el Medio es promotor y articulador de competencias en estudiantes y de la relación de la academia con el entorno. Por lo tanto, trae consigo que las instituciones de Educación Superior recuperen su centro, es decir, la universidad es (o debiese ser) un observatorio crítico de la realidad social, que sea reconocida como un interlocutor necesario (un *stakeholder*) para el diálogo social. La universidad es uno de los agentes que mayor posibilidad tiene de crear redes de capital social y, con su apoyo y participación, legitima las iniciativas que llevan a cabo esas redes sociales.

No es poco, ciertamente. Así que admitamos que la universidad también influye en la sociedad. De hecho, lo viene haciendo desde su misma constitución como institución de Educación Superior. Reconozcamos, por lo tanto, su valor transformador y hagamos pivotar su responsabilidad en el desarrollo de su misión (IESALC, 2008).

Considerar metodologías activas para los procesos de enseñanza-aprendizaje — en tiempos donde la educación debe ser dinámica, de experiencia, que se involucra con el territorio, que permite que todas y todos seamos un factor de aprendizaje constante—, sin duda, tendrá su reflejo en sociedades con un componente de justicia social. No es baladí, pues promueve la ciudadanía activa, disminuye brechas sociales y potencia valores de equidad, cooperación y alianzas a favor de un desarrollo sustentable para cada uno de los habitantes de las naciones.

Aplicar metodologías como el Aprendizaje Servicio permite que los estudiantes respondan a los desafíos que la sociedad actual requiere o está llamada a resolver, ya que tendrán conocimiento desde las bases. Este ejercicio se realiza desde lo propiamente teórico, enfocado en los objetivos de aprendizaje que componen una cátedra que aplica el Aprendizaje Servicio. Ya no se ejecuta desde lo imaginativo ni desde un supuesto, sino que los estudiantes son protagonistas de sus aprendizajes, ubicándose en un escenario colaborativo. El profesor Martínez lo explica muy bien cuando entiende que estas metodologías

(...) favorecen, en los contextos de aprendizaje correspondientes, situaciones y momentos de análisis y comprensión hermenéutica de la realidad en la que viven o estudian los estudiantes, que son del todo necesarios para que éstos sean capaces de construir, de un modo adecuado, personal y autónomo, sistemas de valores orientados a luchar, consolidar y profundizar en pro de una sociedad basada en la dignidad de la persona y los estilos de vida y valores propios de la democracia (2010).

A su vez, los actores de la comunidad que deciden trabajar y formar parte de proyectos relacionados a un Aprendizaje Vinculado con el Medio propician las instancias que tantas veces buscamos desde la universidad para construir y mejorar

a nivel local, comunal regional y/o nacional. Es a través del diálogo que siempre ha caracterizado a la Universidad de Chile, junto a su misión de estar al servicio del país, que la metodología abona a su espíritu. Como institución universitaria incentivamos y buscamos ser promotores en innovar en estrategias de pertenencia para y con la comunidad y, con ello, democratizar el conocimiento y permitir que se produzcan las grandes transformaciones políticas, sociales, económicas y ambientales que el contexto mundial nos exige hoy.

Las inquietudes que nacen desde la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile y el trabajo desarrollado con equipos docentes, comunidad y estudiantes de pregrado hace ya una década, defienden el fortalecimiento y la promoción de un Aprendizaje Vinculado con el Medio, como el agente transformador de las aristas políticas, sociales, económicas y ambientales que se conjugan en sociedad. Será su implementación, junto al factor tiempo, lo que demostrará que una educación conectada, inclusiva, integral y responsable sienta una de las bases para finalizar con las desigualdades universales.

Bibliografía

- Fara, C., García, F., Rojas, A. y Saavedra, C. (2015). A+S como promotor de la Responsabilidad Social en estudiantes de economía y negocios, U. de Chile. Actas de II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje Servicio. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. CLAYSS. Buenos Aires. Argentina
- Fontana, R., y Fara, C. (2017). Modelo de implementación A+S, Rol del Socio Comunitario y su aplicación en la metodología. Actas de IV Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje Servicio. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. CLAYSS. Buenos Aires. Argentina
- Fontana, R. y Fara, C. (2018). Instrumentos de monitoreo AS en FEN: Una forma de evaluar el servicio de las asesorías estudiantiles, desde la perspectiva de socias y socios comunitarios. Trabajo presentado en VI Seminario Nacional de Aprendizaje Servicio. REASE. Coquimbo, Chile.
- IESALC. (2008). Educación superior y sociedad. El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. Caracas: IESALC
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje Servicio y responsabilidad social de las universidades. ICE y Ediciones OCTAEDRO. S.L
- UNESCO. (julio, 2009). Comunicado. En Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio y el desarrollo. París: UNESCO.

Curricularización de la extensión: cinco años en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas.

Gimena Dezar.

gdezar@gmail.com

Resumen

El trabajo que se presenta aquí pretende dar cuenta del trayecto realizado desde la Dirección de Extensión Social y Cultural de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), considerando la línea de acción desarrollada en relación con las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)¹. Mediante estas prácticas se busca que los equipos docentes puedan fortalecer propuestas curriculares preexistentes que incluyen prácticas de extensión como espacios pedagógicos para la educación experiencial, o bien para identificar y desarrollar nuevos espacios.

Sin lugar a dudas, la puesta en valor de la experiencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje puede potenciarse desde la incorporación de la extensión en las prácticas curriculares. La curricularización de la extensión en asignaturas de las carreras de la FBCB² demanda un estudio pormenorizado de su incorporación, su desarrollo y los primeros resultados obtenidos. Dicho propósito es la base del presente artículo.

1 Todas las prácticas cuentan con financiamiento de la Universidad Nacional del Litoral. Los montos para la undécima convocatoria fueron de 22 mil pesos argentinos para las propuestas anuales y de 16 mil pesos para las propuestas cuatrimestrales.

2 Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Licenciatura en Terapia Ocupacional, Licenciatura en Administración de Salud y Licenciatura en Saneamiento Ambiental

En esta dirección, se ha venido trabajando mancomunadamente con el área central de Incorporación Curricular de la Extensión (ICE) de la Secretaría de Extensión de la UNL, en el marco del Plan y Acción “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario”, enmarcado en el Plan de Desarrollo Institucional de la universidad (2010–2019). Se trata de visibilizar la experiencia llevada a cabo por la dirección desde el año 2014 al 2019 en torno a las carreras de grado de la FBCB y la Escuela Superior de Sanidad (ESS).

Desde el año 2014 al presente, se han abierto anualmente dos convocatorias a este tipo de proyectos, una en abril y otra en octubre. Al momento del presente artículo nos encontramos en la undécima convocatoria realizada por la Secretaría de Extensión Social y Cultural y la de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL. En estos cinco años, solo desde la FBCB se han aprobado para su desarrollo un total de 59 prácticas. Cabe destacar que todas las carreras de grado de nuestra Unidad Académica han presentado, aprobado y llevado adelante al menos una PEEE.

A futuro en este tipo de prácticas, queda pendiente continuar trabajando en experiencias con otras unidades académicas que hasta el momento han sido escasas; al igual que propuestas con equipos interdisciplinarios o intercátedras en nuestra propia facultad. Hay que seguir profundizando en los modos de evaluación presentes en las PEEE. Se ha avanzado en el reconocimiento académico de este tipo de prácticas, pero nos queda mucho camino por recorrer todavía.

Palabras clave: educación experiencial / curricularización de la extensión / institucionalización de la extensión.

Introducción

Las funciones sustantivas de la universidad como institución social son la docencia, la investigación y la extensión, cada una de ellas con un propósito específico. La integración de estas funciones pretende dar respuesta a las demandas de formación científica, tecnológica, humanística y al compromiso de generar conocimientos aplicables que contribuyan a satisfacer las necesidades de globalización y sustentabilidad social (González Agudelo, 2006).

Plantear una mayor articulación e integración de las tres funciones básicas de la universidad constituye no solo un ideal, que en la actualidad conserva su plena vigencia, sino una necesidad a la que se debe prestar mayor atención. Es un desafío que invita a la búsqueda creativa y urgente, tanto de posibilidades de intercambio entre cada una de esas funciones como de espacios de convergencia, donde esas funciones logren armonizarse (Lozano Cazabianca y otros, 2012).

En esta dirección, la UNL como parte integrante del sistema público nacional de educación superior, goza de plena autonomía normativa, política, académica y administrativa y de autarquía económica financiera. El Estado es el responsable de asegurar su financiamiento, en tanto y en cuanto la educación es un bien público social y un derecho humano y universal. La institución proyecta su labor

de enseñanza, investigación y extensión, pues no se limita solo a la formación de profesionales, sino que se retroalimenta con las exigencias del contexto para enriquecer estas funciones.

Sobre la base de lo expuesto en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UNL, aprobado por Asamblea Universitaria correspondiente al período 2010–2019, se propusieron tres Líneas de Orientación Principales (LOP) como grandes políticas que guían a sus correspondientes gestiones institucionales para continuar construyendo nuestra universidad. A saber:

- LOP I. Construcción legítima de autoridad y asignación de recursos.
- LOP II. Alta calidad en enseñanza, investigación y extensión del conocimiento.
- LOP III. Cooperación prioritaria con la innovación en el entorno y conexión con una amplia red de internacionalización.

En el presente trabajo se entenderá como extensión lo definido en el PDI, específicamente en el marco de la LOP II, donde se menciona que:

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

Con respecto a la temática, en los lineamientos generales para la gestión FBCB/ESS período 2014-2018 —que tienen un correlato con el PDI de la UNL—, se hace referencia a la profundización de la inserción social de la facultad, potenciando la interacción con los diferentes actores sociales y gubernamentales, buscando proyectos comunes y fomentando la integración.

Por otra parte, en el mismo documento de la gestión, se establece que se fortalecerán los espacios que posibiliten a los estudiantes de todas las carreras comenzar con actividades docentes, de investigación y extensión; así como su participación en la vida institucional; lo que les brindará una formación más integral (Dezar, 2017).

Objetivo

El presente trabajo pretende visibilizar la integración de la extensión en el currículo universitario a partir de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en torno a las carreras de grado de la FCB y la Escuela Superior de Sanidad (ESS), en el marco de las acciones llevadas a cabo por la Dirección de Extensión Social y Cultural en los últimos cinco años.

Desarrollo

Acerca de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial

A partir de la petición de los estudiantes al Consejo Superior, se institucionaliza en la UNL la incorporación de las prácticas de extensión en el proceso formativo de las carreras de grado de esta universidad, en tanto constituyan interacciones e intervenciones sociales vinculadas a la formación profesional. Justamente, a través de la vigencia de este marco normativo (Resolución 274/07), las Secretarías de Extensión y Académica sentaron las bases para profundizar la legitimación de esta política de innovación curricular en el ámbito de las diferentes unidades académicas, y es el área de Incorporación Curricular de la Extensión la responsable de llevar adelante el plan de acción vinculado al proceso de curricularización de la extensión (Menéndez y Tarabella, 2016).

Desde el año 2007, la UNL viene trabajando en la incorporación curricular de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en todas sus carreras; la FCB que las integró a sus carreras de grado recién desde 2014.

En el marco del Proyecto y Acción del PDI “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario” de la Secretaría de Extensión de la UNL, se conciben las prácticas de extensión como “actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo”, y se enmarcan en la modalidad de educación experiencial. Esta propuesta es una importante innovación en materia curricular en tanto resignifica las prácticas de enseñanza y promueve instancias complementarias y valiosas en la formación de los futuros profesionales y tienen como propósito promover aprendizajes auténticos.

Mediante las PEEE se propone al alumno desarrollar experiencias que le permitan poner en diálogo y enriquecer las habilidades y conocimientos teóricos que poseen; evaluar el estado de situación de procesos sociales y plantear soluciones posibles ante determinados problemas que se le presentan (Paravano y col., 2018).

En términos de Kolb (1984), el aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. De modo que la experiencia rutinaria es diferente a la acción. La experiencia es aprendizaje cuando el sujeto transforma la situación. Por tanto, podríamos decir que la educación experiencial genera cambios. En este sentido John Dewey expresa que “para ser

educativas, las experiencias deben conducir a un mundo que se amplía fuera de la disciplina, de los hechos o informaciones y de las ideas. Esta condición está satisfecha solo si el educador ve a la enseñanza y al aprendizaje como reconstrucción continua de la experiencia” (Dewey, 1938).

Mediante estas propuestas se busca que los equipos docentes puedan fortalecer propuestas curriculares preexistentes que incluyen prácticas de extensión como espacios pedagógicos para la educación experiencial, o bien para identificar y desarrollar nuevos espacios.

A través de las PEEE, se propone al alumno realizar actividades en las que –conectados con la práctica– puedan desarrollar experiencias que pongan en diálogo en una situación auténtica las habilidades y los conocimientos teóricos que poseen, evaluar el estado de situación de los procesos sociales, enriquecer esos conocimientos y habilidades, realizar aportes a posibles soluciones e identificar nuevos problemas.

Coincidiendo con lo expresado por Boffelli y Sordo (2016), la intervención social que proponen las PEEE ancla en una construcción de conocimiento, lo que implica un conocimiento que se produce desde el hacer mismo, es decir, el estudiante aprende en situación. Esta intervención se funda en una concepción alejada de la enseñanza de meros contenidos teóricos y de aprendizaje lineal y aplicativo y brega por la idea de un aprendizaje que se construye desde el hacer mismo y en diálogo con diferentes campos del saber. Posicionar la intervención desde esta premisa implica desplazarnos de lo tradicional y abrirnos al desafío de otros modos de enseñar y aprender (Boffelli y Sordo, 2016).

Acerca de las prácticas de extensión en nuestra unidad académica: lo recorrido en estos cinco años

La FBCB-UNL promueve la formación de recursos humanos idóneos, preparados para desempeñarse con responsabilidad y eficiencia en sus respectivos campos de ejercicio profesional, desarrollando actitudes éticas y de servicio, quienes mediante la docencia, la investigación y el desarrollo, la extensión y la vinculación tecnológica, puedan interactuar con la sociedad.

Dentro de la oferta académica de la FBCB se desarrollan un total de tres carreras de pregrado, ocho de grado, nueve propuestas de carreras a término y nueve de posgrado. Entre las carreras de grado se encuentran Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo, Licenciatura en Administración de Salud, Licenciatura en Terapia Ocupacional, Licenciatura en Saneamiento Ambiental, y Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos (carrera compartida con la Facultad de Ingeniería Química).

Desde la Dirección de Extensión Social y Cultural de esta unidad académica se ha promovido la institucionalización de las PEEE en el marco pedagógico del enfoque de la educación experiencial.

Considerando a Alicia Camilloni, todo aprendizaje es para el sujeto una experiencia, algo que le ha ocurrido en su interacción con una situación si es que ha dejado una huella en él, lo que denominamos educación experiencial se refiere a una clase particular de aprendizaje, a una estrategia de enseñanza con enfoque holístico destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución. Estas formas requerirán planificación, capacitación, seguimiento del proceso, reflexión sobre las acciones, conocimientos aprendidos y evaluación (Camilloni, 2013).

Desde esta perspectiva, la calidad de la experiencia define la calidad de la enseñanza. Esta concepción la venimos trabajando desde la Dirección de Extensión con los equipos docentes y coordinadores académicos de las siete carreras de grado propias de la FBCB, desde la segunda convocatoria a PEEE en noviembre del 2014.

En virtud de lo antes dicho, queremos compartir nuestra experiencia institucional: las Secretarías de Extensión y Académica de la UNL convocan a las diferentes unidades académicas a la presentación de propuestas de prácticas de extensión de educación experiencial (PEEE). Desde el año 2014 se han abierto anualmente dos convocatorias a este tipo de proyectos, una en abril y otra en octubre.

Siempre se ha trabajado en conjunto con el área central de Incorporación Curricular de la Extensión (ICE) en el marco del proyecto y acción “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario”, que plantea el reto de diseñar estrategias, dispositivos y acciones que permitan, a través del consenso con las unidades académicas, docentes, secretarios y estudiantes, la construcción y apropiación por parte de la comunidad educativa de las prácticas de extensión desde este enfoque. Con relación a ello, se vienen llevando a cabo varias acciones:

Se identificaron los equipos docentes interesados en presentar propuestas de PEEE. Se difundieron las convocatorias mediante el área de comunicación y se realizaron reuniones al inicio de cada convocatoria con los equipos docentes de la FBCB/ESS que luego llevaron adelante las experiencias de PEEE. Actualmente, nos encontramos en la undécima convocatoria, con un total de 59 prácticas aprobadas para su desarrollo. Cabe destacar que todas las carreras de grado de nuestra unidad académica han presentado y llevado adelante al menos una propuesta de PEEE. La mayoría de los equipos optan por una propuesta de desarrollo anual, que involucran a más de un espacio curricular, han participado más de 268 docentes y 1.230 alumnos de las carreras de Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Higiene y Seguridad en el

Trabajo, Licenciatura en Terapia Ocupacional, Licenciatura en Saneamiento Ambiental y Licenciatura en Administración de Salud.

Respecto de la localización de las prácticas, la mayoría han sido en la ciudad de Santa Fe, de igual manera hubo experiencias en localidades cercanas como Paraná, Recreo, Rincón, Arroyo Leyes, Santo Tomé y Monte Vera. Los actores sociales involucrados en ellas son muy diversos y es extensa la lista, se ha trabajado con instituciones educativas en los diferentes niveles (jardines de infantes, escuelas primarias, secundarias, técnicas, para adultos, institutos terciarios y otras universidades), hospitales, centros de salud, centros de día, Centros de Atención Familiar (CAF), organismos gubernamentales, y empresas privadas entre otros. Solo cuatro de las propuestas desarrolladas se han llevado adelante con equipos docentes de otras unidades académicas (tres en conjunto con docentes y estudiantes de FADU³, y una con la FHUC⁴). En este momento se encuentran en desarrollo las propuestas de la décima y undécima convocatoria, y en esta última se está desarrollando –a modo de experiencia piloto– una propuesta de una de las carreras a término elaborada desde la carrera de Tecnicatura en Podología.

Además, desde el equipo del ICE se ha asumido el compromiso de acompañar a docentes y estudiantes en el marco de estas prácticas. En este sentido, se realizaron diferentes talleres de capacitación y espacios de intercambio y socialización de las experiencias, de la que han participado nuestros equipos de extensión de la FBCB en todas las instancias que se han brindado.

Reflexiones finales

Las propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial se presentan como un desafío para nuestra institución, que nos interpelan como docentes en nuestras prácticas de enseñanza y nos llevan a reformular y repensarlas desde el currículum. Por otro parte, también se transforman las prácticas de enseñanza en nuestros estudiantes, ya que aprenden mediante la acción en entornos culturales y resolviendo problemas reales de la vida, involucrándose como actores sociales.

Desde la gestión, nos queda pendiente en este tipo de proyectos, continuar trabajando en experiencias con otras unidades académicas que hasta el momento han sido escasas; al igual que propuestas con equipos interdisciplinarios o intercátedras en nuestra propia facultad. Hay que seguir profundizando los modos de evaluar que están presentes en las PEEE. Se ha avanzado en el reconocimiento académico de este tipo de prácticas, pero nos queda mucho camino por recorrer

3 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), específicamente con la carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual.

4 Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), con la carrera de Licenciatura en Biodiversidad.

todavía; se reconoce que es un gran logro incorporarlas a la historia académica de los estudiantes. Otro desafío pendiente es trabajar para articular e integrar la investigación en este tipo de proyectos, son pocas las experiencias que se han desarrollado y sistematizado hasta el momento.

Por último, desde la FCB se ha trabajado en los últimos cinco años (período 2014-2019) fuertemente con la integración de la extensión en el currículo universitario, estas prácticas han constituido una posibilidad de un permanente enriquecimiento y fortalecimiento académico, y nos invitan al ejercicio de pensar y repensar nuestras propias políticas de desarrollo institucional en esta línea de acción.

Bibliografía

- Boffelli, M. y Sordo, S. (2016). Fundamentos y perspectivas desde donde pensar la integración de la docencia y la extensión. En *Revista +E versión digital*, (6), pp.16-23. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL
- Camilloni A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. En Menéndez G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Dewey, J. (1938). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación ente el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dezar, G.V. (2017). Institucionalización de la extensión: la experiencia de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas a través de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial. III Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Libro de ponencias y actividades; compilado por Cecilia Iucci; Mariela Urbani; Gustavo C. M. Menéndez. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017. Tomo I: 281-288.
- González Agudelo, EM. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46),101-9.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. NJ: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Lineamientos para la Gestión FCB/ESS 2010-2014, 2014-2018. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.
- Lozano Casabianca G. A., Ochoa Hoyos, A. M. y Restrepo Mesa. S. L. (2012). La articulación entre investigación, docencia y extensión en un programa universitario de Nutrición y Dietética. *Perspectivas en Nutrición Humana*, 14 (1), 71-83.
- Menéndez, G. y otros (coord.). (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Menéndez, G. y Tarabella, L. (2016). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 96-103. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

Paravano, M.A, Ortigoza, L. del V. y Dezar, G.V. (2018). Educación alimentaria como puente entre extensión, docencia e investigación: el caso de una escuela para adultos de Santa Fe. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8 (9).

Universidad Nacional del Litoral. (2010). Resolución Asamblea Universitaria 2. Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional del Litoral 2010-2019..

Universidad Nacional del Litoral. (2007). Resolución Honorable Consejo Superior 274.

La vinculación de la universidad con las instituciones del medio. Una experiencia curricular para la construcción del rol de asesoría pedagógica.

Silvina Curetti, Laura Lepez.

laura_lepez@hotmail.com

Resumen

La Universidad Nacional de Cuyo, localizada en Mendoza, Argentina, desde la Facultad de Filosofía y Letras ofrece la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. En cuarto año del profesorado, se ubica el espacio “Planeamiento curricular y práctica de asesoría docente”, que pretende fortalecer la formación del estudiante a través de experiencias innovadoras de intervención educativa, en ámbitos concretos de trabajo. Por esto, este espacio se desarrolla con instancias formativas en la Facultad de Filosofía y Letras y con pasantías que suponen observación e intervención en instituciones de distintos niveles y modalidades del sistema educativo, en el marco del desempeño del rol de asesores pedagógicos.

Esta modalidad de trabajo colabora en la formación de los estudiantes, por un lado, porque favorece la comprensión de la complejidad de la práctica de asesoría docente como espacio de confluencia de distintos saberes, demandas y expectativas, que se configura de un modo personal en la particularidad de un contexto determinado. Y, por otro, porque representa un intento de articulación entre docencia, investigación y extensión que enriquece sustancialmente nuestra propuesta de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

La vinculación entre la universidad y las instituciones educativas del medio se constituye en un dispositivo potente para mejorar el desarrollo de las competencias profesionales que requiere el desempeño laboral de nuestros egresados.

Palabras clave: innovación educativa / articulación / pasantías / extensión.

Introducción

Cuando pensamos en el planteo de este trabajo, nos situamos en una problemática que excede la visión sobre la enseñanza de una determinada materia o espacio dentro de la universidad, pues estamos abordando toda una problemática enraizada dentro de la academia que tiene que ver, por un lado, con la desvinculación entre la enseñanza universitaria y el mundo del trabajo y, por otro, entre la docencia y la investigación.

En el caso de la carrera de Ciencias de la Educación, muchos han sido los esfuerzos por generar vínculos entre la enseñanza y los posibles espacios de desempeño laboral, aunque mayormente focalizados en el acto de enseñar, con breves experiencias durante la carrera y más fuertemente en el último año, a través de prácticas de enseñanza que, por lo general, se desarrollan en el nivel secundario.

Estos espacios de prácticas –que vinculan al estudiante con el mundo del trabajo– son escenarios donde se deben poner de manifiesto un conjunto de capacidades vinculadas con la tarea docente y que se circunscriben a un tiempo determinado y con objetivos claramente definidos. El espacio curricular al cual representamos incluye en sí mismo una instancia de práctica diferente, que prepara para otro de los roles fundamentales que desempeña un profesor en ciencias de la educación: el de asesor pedagógico. En este sentido, lo primero que resaltamos de la experiencia es que es un espacio en construcción que atraviesa todo el año de trabajo y donde no está definido qué es lo que el estudiante va a realizar, por el contrario, se espera que las acciones sean el resultado de la definición conjunta con los responsables de la institución, quienes introducen a los jóvenes en la complejidad de su contexto desde el cual demandan algún tipo de colaboración o intervención.

Desde aquí, el término pasantía sitúa al estudiante universitario como un sujeto que está en proceso de aprendizaje y pone en el centro de la escena el rol que debe construir, no de forma aislada, sino dentro de un contexto determinado, junto con las personas que habitan ese rol. Para esto resulta imprescindible una sólida vinculación entre las instituciones intervinientes constituidas como conformadoras.

Desarrollo

La problemática de la universidad y su vinculación con el mundo del trabajo. Las funciones de docencia/investigación/extensión

Hablar de generar experiencias de vinculación con el mundo del trabajo desde la universidad es sin dudas un planteo que no tiene nada de novedoso, como tampoco lo es que esta preocupación contiene importantes tensiones –la relación teoría-práctica, docencia-investigación y formación-trabajo, entre muchas otras–, que ponen de manifiesto una tendencia de la formación docente que concentra sus esfuerzos en la enseñanza, más allá de los requerimientos y necesidades del medio en el cual se desarrollarán los egresados, encerrando sus estrategias en modelos clásicos y dándole la espalda a un mundo cada vez más complejo.

Desde este lugar, los distintos planes de estudio de carreras de formación docente han intensificado los trayectos vinculados a la práctica con la intención de ir generando puentes entre las mencionadas tensiones. En este sentido, Menghini, Negrin y Guillermo (2018) nos plantean que:

Bajo denominaciones como talleres, pasantías, prácticas supervisadas, prácticas profesionales, residencias, proyectos finales de carreras, entre otras, se ha tratado de responder a la demandas sociales, laborales y de la propia formación, en un intento de articular de manera fluida todos los fundamentos teóricos que requieren para el ejercicio de una determinada profesión con las necesarias habilidades y conocimientos prácticos que ese mismo ejercicio supone. (p.11)

Sin embargo, no podemos reducir el problema a la apertura de ciertos espacios para llevar a la práctica una formación teórica. Si bien son puertas que habilitan otras opciones de formación, el tema es qué sucede en esos espacios y si, al transitarlos, el estudiante logra generar capacidades donde las tareas de docencia e investigación puedan desplegarse en un contexto social particular que es reconocido por la universidad como institución que colabora en la formación de un egresado. Este punto nos parece clave, porque plantea el objeto mismo de la vinculación: identificarse desde sus potencialidades formativas, reconocerse como ámbitos diferentes e ineludibles para la formación de un egresado y valorarse desde aquello propio que cada uno aporta.

En el mismo sentido, cuando se analiza la tensión docencia-investigación, se reconoce a la investigación como componente central de la propuesta de formación de un profesional y se señala:

la importancia de reconceptualizar la cuestión a partir de la transformación de los modos de enseñar, concibiendo al aprendizaje como una tarea de indagación orientada a la construcción de co-

nocimientos por parte del estudiante. Esta postura es consecuente con una nueva definición de los perfiles profesionales... su desarrollo profesional deberá ser continuo, ya que los problemas que deberán enfrentar en el desempeño de su profesión serán nuevos e impredecibles. (Camilloni, 2008, p. 18)

La mirada sobre las prácticas dentro del espacio curricular

Cristina Davini (2015) en su texto “La formación en la práctica docente” nos plantea que la concepción sobre las prácticas docentes han estado vinculadas a un espacio donde el estudiante debía aplicar los saberes adquiridos durante la formación. También realiza un recorrido histórico desde el cual pretende mostrar los enfoques y visiones subyacentes que atraviesan estos espacios de formación. Desde aquí distingue a comienzos del siglo XX, una visión academicista, donde prevaleció el interés por la enseñanza de las disciplinas y la investigación científica. En ese momento, la visión sobre las prácticas tenía que ver con la aplicación de los saberes disciplinares aprendidos durante la formación. En el enfoque tecnicista, que para la autora se consolida durante los años sesenta y setenta, se le suma a la aplicación de los saberes disciplinares, técnicas, instrumentos, objetivos y demás elementos necesarios para la enseñanza. Señala que será en los años ochenta donde se produce un punto de inflexión, vinculado también a la crisis de la didáctica y donde se pone en escena una mirada más compleja sobre la tarea de enseñar y el rol del docente. En concordancia con esto, el papel de las prácticas se plantea como un espacio donde adquiere particular significación la complejidad de las instituciones y del aula y lo que allí acontece. Junto con esto, se fortalece la idea del docente como un investigador, donde la escuela y la clase se constituyen en objetos para comprender.

En este punto, nos parece importante aclarar cuál es el sentido que adopta esta experiencia para nuestro espacio curricular: implica una instancia de práctica (recordamos que se denomina Planeamiento curricular y práctica de asesoría docente). En este caso, le proponemos al estudiante pasantía, y aludimos a este nombre para despegarlo de la práctica que gira en torno a la enseñanza. Así generamos una instancia formativa donde prima fuertemente la vinculación con alguna institución del sistema educativo y donde se pretende la construcción del rol de asesor pedagógico, que, por las características que tiene, no puede construirse ajeno al contexto específico desde el cual se aborda.

Las distintas particularidades en que se ha ido configurando el rol de asesor/a pedagógico/a en los distintos niveles y modalidades, tanto en instituciones de gestión estatal como de gestión privada, coinciden en que se construye colectivamente con las autoridades y docentes, en un marco de tensión entre los lineamientos de las políticas educativas y de las demandas, urgencias y exigencias de los diferentes actores del sistema educativo. Esto produce un conjunto de procesos multidimensionales y complejos que se llevan a cabo con el fin de diseñar, organizar, promover y evaluar propuestas docentes contextualizadas al sujeto

del aprendizaje actual, que requiere la mirada, el aporte y el acompañamiento profesional del especialista en educación.

Asumimos, entonces, que la formación para la construcción y desempeño del rol exige un enfoque teórico metodológico que, tal como plantea Edelstein, “reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas” (2008, p. 71) y nos propone un enfoque cualitativo de investigación educativa, particularmente la etnografía, que coloca el centro de atención en las instituciones y contextos donde esas prácticas se desarrollan.

Frente a estos desafíos de la formación, no podemos dejar de señalar que nuestra carrera, Ciencias de la Educación, también ha ido cambiando su perspectiva sobre las prácticas docentes y, a lo largo del tiempo, se ha visto fuertemente fortalecida tanto en relación con la enseñanza como con la orientación educativa.

La carrera de Ciencias de la Educación y la historia sobre la práctica

La intención compartida en distintas propuestas de formación docente de aumentar y fortalecer el espacio vinculado a las prácticas situadas, es un hecho indiscutible. Las ciencias de la educación siguen la misma tendencia, pero también con una propuesta novedosa que instala este espacio no solo en virtud de la tarea de enseñar, sino también del ejercicio de tareas de orientación educativa.

Un pequeño recorrido histórico nos puede situar en esta temática que estamos abordando. El profesor en ciencias de la educación, en la provincia de Mendoza, a lo largo de los años ha ampliado su campo profesional, siendo requerido para desempeñarse en la docencia en diferentes espacios curriculares de la educación secundaria y superior y en el ámbito de la orientación educativa en todos los niveles del sistema: inicial, primaria, secundaria y superior y en varias de sus modalidades –educación técnico profesional, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural y educación en contextos de privación de la libertad, entre otros–.

La formación en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad Filosofía y Letras ha sabido comprender y responder dicha demanda, avanzando del siguiente modo:

- El Plan de Estudios que dio origen a la carrera –Ord. N° 1-CD-1986– planteaba una única instancia de práctica de enseñanza al final, denominada Residencia de Nivel Medio y Superior y la Orientación Educativa solo como una asignatura de la Licenciatura, tal como consta en la misma ordenanza.
- El Plan de Estudios posterior –Ord. N° 15-CD-1992– mantuvo la práctica profesional, vinculada a la enseñanza al final de la carrera e incluyó en el Profesorado a la Orientación Educativa como un curso teórico de 50 horas cátedra (semestral), en el área Pedagógica, atendiendo a las competencias profesionales demandadas por el medio.
- El Plan de Estudios vigente –Ord. N° 22-CD-2004– amplía los espacios vinculados a la práctica profesional del profesor en Ciencias de la Educación

proponiendo: Psicología de la Educación y Trabajo de Campo, Didáctica I y Trabajo de Campo (ambas semestrales); Taller de Didáctica II y Primer Nivel de Práctica Docente (anual) y Práctica Docente II y Módulo de integración curricular (polimodal y superior), de un cuatrimestre adicional de la carrera de grado.

Las competencias profesionales vinculadas con la orientación educativa, también se amplían a dos espacios curriculares anuales: Taller de Orientación y Tutoría Educativa y Planeamiento Curricular y Práctica de Asesoría Docente, en función de la competencia de asesoramiento y coordinación en espacios de orientación en la educación secundaria y superior.

En este momento nos parece oportuno destacar que, a pesar de estos denodados esfuerzos por fortalecer, a través de prácticas más sólidas ofrecidas durante la carrera, el proceso de formación de los estudiantes, encontramos algunas debilidades y queremos señalar aquí que muchas de ellas se desprenden de una débil relación entre la institución formadora y las instituciones del medio, aspecto que da origen a nuestro trabajo.

Puntualmente en esta oportunidad, queremos resaltar los siguientes aspectos:

- La escasez de vínculos formales con instituciones y espacios de futura inserción laboral que favorezcan el aprendizaje situado, elemento clave para la formación profesional de nuestros estudiantes. Al no estar debidamente formalizado el vínculo entre universidad e instituciones del medio, el trabajo de pasantías en el campo se desvaloriza y convierte el rol del asesor pedagógico en un mero profesional de tareas instrumentales que poco aporta a la institución y a la formación del estudiante en Ciencias de la Educación.
- La falta de instituciones referentes y de profesionales formadores dentro de ellas que puedan acompañar los procesos de formación de nuestros estudiantes. Esto ha provocado en algunas oportunidades, trayectorias interrumpidas, procesos de aprendizaje fragmentados, descontextualizados y hasta rutinarios que dificultan construir el rol de asesores pedagógicos.
- La separación entre las funciones de docencia, investigación, y extensión/vinculación que afecta a docentes y estudiantes de las instituciones de Educación Superior.
- Creemos que estos aspectos son algunas de las dificultades con las que nos enfrentamos a la hora de plantear una propuesta educativa que intenta generar experiencias de vinculación con el medio. Esto sin contar que el intento solo gira alrededor del sistema educativo formal, pero que si pudiéramos ampliar la mirada para vincularnos con experiencias educativas que se desarrollan en el sistema no formal o informal, nos encontraríamos con una serie mayor de problemas que sortear.

El rol de asesor pedagógico y nuestra propuesta de trabajo

Las tareas de un profesor en Ciencias de la Educación están vinculadas al ejercicio de múltiples roles –como docente de aula, coordinador de áreas, asesor docente, miembro de los equipos de gestión institucional, miembro de los equipos de construcción curricular de distintos niveles de concreción–. En todos estos desempeños posibles, el docente se vincula sustantivamente con el conocimiento, que se expresa como currículum. En este sentido, para poder avanzar en lo que implica el rol de un asesor pedagógico, debemos en primer lugar, ubicarnos conceptualmente en la perspectiva desde la cual entendemos el complejo campo del currículum.

Para ello, tomamos como eje central del planteo, la definición de Alicia de Alba (1995):

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir del currículum en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (p. 59)

Esto implica entender el currículum como una *construcción social*, por tal motivo, para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto elementos que surgen de un conjunto de circunstancias históricas como de un determinado medio social (Grundy, 1991). Desde esta visiones sobre el currículum pretendemos la construcción del rol de asesor pedagógico y estructuramos nuestra propuesta de enseñanza. La misma se organiza en torno a cinco ejes, los que pretenden enseñarse dialécticamente y no de manera lineal.

En primer lugar, analizamos el carácter polisémico del currículum y abordamos el campo desde el desarrollo teórico de los distintos ejes geográficos, haciendo particular hincapié en la producción del campo en América Latina.

Seguidamente, trabajamos la observación de prácticas docentes (de asesores) y las analizamos como tramas que detectan su complejidad en el análisis institucional, en el marco de un proceso de indagación que recupera aportes de la investigación educativa cualitativa.

En tercer lugar, realizamos un análisis de las propuestas curriculares de la política educativa de las últimas décadas. Consiste en reconocer parte de la cultura que construyen los actores en sus prácticas cotidianas en las instituciones, pero también se toma contacto con la documentación curricular provista por la política educativa y sus actores. Realizamos esta tarea en diálogo con los marcos referenciales que proveen diversos criterios y categorías de análisis para comprender la vida en las instituciones educativas y elaborar luego propuestas alternativas de transformación pedagógica y desarrollo curricular.

Por otro lado también se proponen lecturas de textos, se analizan videos y materiales curriculares elaborados por el equipo docente y especialistas en educación para interpretar el enfoque de la materia y los problemas de la enseñanza.

Por último, planteamos un dispositivo de formación denominado memoria reflexiva. La intención es que den cuenta del proceso, analizando características de la institución y de sus actores, dando cuenta de un abordaje comprensivo de la vida institucional y del rol de asesor. También es un espacio para plantear logros, dificultades, acciones realizadas para superar dificultades, todo esto estableciendo relaciones sustantivas entre experiencia y marcos teóricos del espacio curricular (documentos, bibliografía y categorías teóricas). La organización de la memoria supone una articulación personal centrada en el análisis de la experiencia en relación con la producción de conocimientos sobre el currículum como construcción cultural y la práctica de asesoría docente, en el marco del proceso de formación profesional del estudiante como profesor en ciencias de la educación.

Todos estos elementos, se organizan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje donde se conjugan el trabajo individual y colectivo. Se distribuyen en instancias presenciales en nuestra facultad y en las instituciones receptoras, a las que reconocemos en su rol de cofirmadoras. Para el desarrollo de las distintas líneas de trabajo, se organizan las estrategias de enseñanza en clases plenarias o tutoriales. En las primeras se analizan marcos conceptuales y se comparte la experiencia de observación institucional, poniendo el foco en la diversidad de culturas que atraviesan las instituciones educativas. En las instancias tutoriales se lleva a cabo un acompañamiento personalizado sobre la experiencia de trabajo de campo.

Nos parece necesario ahora, detallar las particularidades que asume este rol en los distintos ámbitos con los que realizamos este camino de vinculación de la universidad con las instituciones del medio.

En la educación secundaria de la provincia de Mendoza, los roles que conforman el servicio de orientación (asesor pedagógico, orientador psicopedagógico, orientador social y coordinador pedagógico) están reglamentados por la resolución N° 1311-DEByP-07. Es decir, es el único nivel del sistema educativo que tiene obligatoriamente que conformar un servicio dedicado a la orientación y el acompañamiento de la comunidad educativa. Los profesionales tienen, en general, una carga horaria de doce horas cátedras destinadas al ejercicio de sus funciones, consistentes en orientar a docentes y directivos en aspectos institucionales,

curriculares y vinculares relacionados con la enseñanza y la vida de la escuela. Además se vincula con el servicio de orientación, los preceptores, los estudiantes y sus familias. Sin embargo, fundamentalmente su rol está estrechamente vinculado al acompañamiento de la gestión escolar.

Pensar este rol en la modalidad de educación de jóvenes y adultos es caracterizarlo desde su complejidad y flexibilidad. En este sentido, es prioritario mencionar, por un lado, la variedad de ofertas pedagógicas que ofrece a los estudiantes con el objeto de facilitar trayectorias diversas. En consonancia con lo anterior, un elemento importante del rol es la tarea de orientación pedagógica-didáctica a los docentes y otros emergentes que surgen en la vida cotidiana de las instituciones que se ve atravesada por jóvenes y adultos que en su mayoría, sufren vulnerabilidad social. A diferencia del nivel secundario, el rol no cuenta con una resolución que reglamente las tareas, las funciones y la carga horaria. Sin embargo, existen acuerdos seccionales e institucionales que intentan definirlo.

En este caso, es importante aclarar, que dentro de nuestra experiencia pedagógica, también tuvimos la posibilidad de ofrecer un espacio de formación del asesor dentro de una sección de supervisión. Las escuelas secundarias, están organizadas por secciones que están a cargo de un supervisor quien tiene la tarea de acompañar el trabajo que se realiza en ellas, asegurando el cumplimiento de las normas y principios planteados por el gobierno de la provincia. Dichas secciones cuentan también con un servicio de orientación con la misma cantidad de miembros de las escuelas. Dentro de este servicio, al rol del asesor pedagógico se le suman las tareas de asesoramiento técnico curricular y la formación y/o actualización de docentes, directivos y asesores de las instituciones que tiene a cargo la sede. Centra su orientación en el apoyo a la gestión directiva, coordinando, junto con los equipos sociopedagógicos institucionales, procesos de construcción, desarrollo y evaluación curricular.

En el nivel superior, históricamente observamos que los servicios de asesoramiento pedagógico en instituciones universitarias, han ido en aumento a partir de la necesidad de contar con profesionales del área de Ciencias de la Educación que colaboren para cumplir con los requerimientos vinculados con los marcos normativos vigentes. En este sentido, se destaca la Ley de Educación Superior (1995), que exige prácticas de evaluación y acreditación de carreras que abarcan “las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional” (LES, Art. 44). De allí que encontramos asesores pedagógicos desempeñando roles diferentes, con cargas horarias y grados de institucionalización de la tarea, configurados de manera particular y diversa.

Lo anterior visibiliza el foco de este trabajo: el esfuerzo por establecer una relación entre la docencia y la extensión. Este aspecto pone en valor la articulación con otras instituciones del medio educativo, ofreciéndoles a nuestros estudiantes un abanico de posibilidades que les permitirán conocer distintos contextos laborales y fortalecer sus competencias profesionales.

Organización del trabajo de pasantías

A partir de las particularidades que adopta el rol de asesor pedagógico en los distintos ámbitos, explicaremos ahora el modo de organizar el trabajo para establecer el vínculo con las instituciones.

En primer lugar, se realiza la identificación de instituciones y asesores pedagógicos intervinientes. Esta elección tiene en cuenta distintas variables: por un lado en el caso de instituciones de nivel medio y la modalidad de jóvenes y adultos, priorizamos aquellas que ya tienen experiencia en la formación de pasantes y también que han manifestado la intención y necesidad de constituirse en instituciones cofirmadoras. En todos los casos, fueron los directivos o responsables quienes nos pidieron contar con pasantes por el impacto que genera esa experiencia para su propia institución. En otros casos, manifestaron la gran cantidad de tareas que realizan y la figura del pasante logra concretar algunas de ellas.

En el caso del nivel superior, el criterio de selección es mucho más acotado porque no existe esta figura en muchas unidades académicas, por esto, decidimos trabajar dentro de la Universidad Nacional de Cuyo con asesoras pedagógicas que eran egresadas de nuestra carrera y cuyo desempeño conocíamos.

Posteriormente, se realiza la conformación de equipos de trabajo y elaboración de acuerdos. En este caso, participan tres roles fundamentales: el asesor pedagógico, considerado asesor formador, el docente tutor representante de la cátedra y el estudiante. Los tres gestionan y articulan el trabajo que se desarrolla en las instituciones.

Para conformar el equipo de trabajo, a las docentes del espacio curricular nos parece fundamental que los asesores formadores sean profesionales y que tengan una vasta experiencia en cada nivel y modalidad, para que integren a nuestros estudiantes en sus propios proyectos de trabajo, garantizando el compromiso con la orientación de los alumnos-pasantes en el desempeño de las tareas asignadas. Luego, los estudiantes eligen la institución donde van a realizar su pasantía y son acompañados por las docentes de la cátedra de manera permanente: antes, durante y después trabajo de campo.

El tercer momento es el desarrollo de pasantías: los asesores formadores habilitan espacios para compartir las tareas propuestas dentro del rol y en este desarrollo marcamos dos etapas: i) la elaboración del diagnóstico institucional y ii) la participación en tareas propias del asesor. Así, el año se divide en dos grandes momentos: por un lado, la aproximación a cada una de las instituciones intervinientes para identificar la cultura – organización y modalidades de gestión, entre otras características-. Esta primera etapa de diagnóstico se hace durante quince días y representa para el estudiante comenzar a recrear la vida institucional, adentrarse en sus problemáticas, identificar las tareas que realiza el asesor, entre muchas otras actividades. Está ubicado en su carácter de observador y, en general, no participa de tareas concretas. Esta fase se hace al mismo tiempo que se van recreando los marcos teóricos que acompañan los procesos interpretativos desde donde se aborda la realidad. En este tiempo, abordamos el currículum des-

de su problemática epistemológica, las diversas concepciones sobre su origen, los distintos enfoques y perspectivas y problematizamos el carácter político del mismo. Es importante en esta etapa, el vínculo con los compañeros de clases, las discusiones que se van suscitando y nos interesa, particularmente, poner en tensión este concepto en cada una de las instituciones y los roles intervinientes. Así, lo que van configurando, es la problemática del sistema en su totalidad y a partir de esta primera aproximación y compartiendo la experiencia, se va elaborando un mapa o radiografía de las características del sistema educativo.

Posteriormente, en la segunda parte del año, se lleva a cabo la pasantía propiamente tal, restringiendo la experiencia al trabajo en las instituciones y sin asistencia a clase, elemento que permite la total vinculación entre el estudiante y cada establecimiento. Aquí los trabajos son variados según dónde realiza la pasantía el estudiante. En general, podemos organizar las tareas que realizan de la siguiente manera:

En el nivel secundario, encontramos las más variadas. Se suelen realizar actividades vinculadas al acompañamiento de algún profesor, colaborar en la elaboración de proyectos de gestión, realizar talleres para docentes en torno al uso de las TIC, generar materiales de acompañamiento para resolver una problemática específica, realizar observaciones de clases, colaborar en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de aprendizaje integrado, colaborar en la organización de estrategias para responder a exigencias de la política educativa y del marco normativo particular, entre otras tareas.

En la modalidad de jóvenes y adultos, se da un hecho particular, que es el trabajo con un diseño curricular que es muy diferente al de la educación secundaria orientada y técnica. Está organizado por módulos y contienen ejes problematizadores que articulan los saberes disciplinares. Para el abordaje de dichos ejes, se elaboran proyectos de acción que implican la vinculación de varias disciplinas y sostienen una propuesta de evaluación que incluye obligatoriamente una instancia de autoevaluación. Estas características del diseño, hacen que el trabajo del asesor pedagógico y, por ende, del pasante, esté casi en su totalidad, abocado a la mediación y acompañamiento de estos desafíos curriculares.

En el nivel superior, las tareas han estado vinculadas a la elaboración de materiales para el acompañamiento del ejercicio de la docencia en la universidad, el abordaje de las prácticas docentes y la generación de propuestas de tutoría para ingresantes, entre otras.

Algunas conclusiones

En este escrito hemos perseguido mostrar el trabajo que realizamos en el espacio Planeamiento curricular y práctica de asesoría docente, que se desarrolla dentro de la carrera de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, y que da cuenta de un esfuerzo por vincular la tarea de docencia con la de investigación y la de extensión, profundizando para

este congreso, la relación necesaria entre enseñanza y vinculación con el contexto en el proceso de formación profesional.

Hemos realizado un planteo en torno a cómo las tareas de docencia y extensión dentro de la universidad son aspectos difíciles de vincular y representan una problemática que aqueja a esta institución desde hace mucho tiempo.

Expusimos también que la intención de la academia de estar relacionada con el contexto en el que está inserta es una preocupación, que en el caso de la formación docente, ha sido abordada a través de las prácticas, siempre relegadas al último año de la formación y desde una perspectiva aplicacionista de las teorías desarrolladas a lo largo de la carrera. También advertimos que esta mirada sobre la vinculación con el mundo del trabajo ha ido cambiando hacia planteos más comprensivistas.

A partir de aquí, analizamos la historia de nuestra carrera relacionada con las prácticas y vemos cómo se manifiesta la intención de tener una vinculación cada vez más estrecha con el mundo del trabajo. En este contexto, se plantea nuestra propuesta, que focaliza el trabajo en la vinculación de la universidad con las instituciones del medio, generando lazos que apunten a fortalecer la relación y la conformación de grupos de trabajo que puedan investigar y generar conocimiento conjunto.

En cuanto a los logros, entendemos que los más importantes tienen que ver con la gestión de un camino sistemático y con pautas de trabajo claras que colabore en la superación de las dificultades. Ese camino no solo tiene que ver con producir cierto contacto, esto sin duda es el primer paso, sino fundamentalmente con lograr el reconocimiento de la capacidad formadora de la institución con la cual la universidad se vincula. En este sentido, creemos que cobra gran importancia la figura del asesor formador, quien asume la tarea de mostrar el trabajo que hace, exponer sus debilidades y fortalezas, mostrar sus carencias y habilitar espacios para enriquecer su trabajo. Este punto nos parece clave, porque creemos que aún estamos lejos de ese reconocimiento y que comprender la capacidad formativa de estos espacios es situarse desde otros lugares que no tienen que ver con aplicar lo que se sabe. Esto último, implica una visión jerárquica del conocimiento, y desde un lugar de superioridad por sobre la institución que recibe. Muy por el contrario, lo que estamos proponiendo es que esta vinculación requiere que la universidad asuma que no puede sola con la complejidad de la realidad, del contexto, del sistema, de las instituciones y de las exigencias implícitas en cualquier desempeño profesional. Consideramos que valorando esos diversos ámbitos, reconociéndolos y fortaleciéndolos como espacios formativos potentes, es como podremos formar egresados que estén a la altura de las demandas de una sociedad tan compleja como la nuestra.

Bibliografía

- Camilloni, A. (2008) Prólogo. En S. Coicaud, *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Coicaud, S. (2008). *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Edelstein, G. (2008). Prácticas y Residencias: memorias, experiencias y horizontes. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.
- Facultad de Filosofía y Letras. Ordenanza N°1-CD-1986
- Facultad de Filosofía y Letras. Ordenanza N°15-CD-1992
- Facultad de Filosofía y Letras. Ordenanza N° 22-CD-2004
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Menghini, R., Negrin, M. y Guillermo, S. (comps.). (2018). *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*. Rosario: Homo Sapiens
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ley de Educación Superior N° 24.521

Na contramão da extensão: projeto Contraponto pautando a educação política crítica na escola.

Eduardo Marquenin¹, Bruno Tumelero², Augusto Bittencourt³,
Jenifer Dias⁴, Rodrigo da Cunha⁵.

augustobittencourtlopes@gmail.com

Resumo

Diante da conjuntura de crise das instituições democráticas no Brasil a partir de 2013, estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) uniram-se na criação do projeto de extensão Contraponto: debatendo política nas escolas, visando problematizar conceitos políticos com alunos do ensino médio da rede pública de ensino da capital. As discussões sobre política no ambiente escolar têm seu conteúdo esvaziado pela mídia e/ou pelo próprio projeto educacional nacional, que valoriza a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação de sujeitos críticos e conscientes da realidade social em que estão inseridos. Amparado pela pedagogia freireana, o Contraponto realiza encontros que incentivam a participação ativa dos alunos e a construção dum conhecimento transformador. Assim, o objetivo do trabalho é apresentar criticamente o

- 1 Mestrando em Políticas Públicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 2 Graduando em Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 3 Graduando em Medicina na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
- 4 Doutoranda em Ecologia e Evolução da Biodiversidade na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- 5 Graduando em Relações Internacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

projeto e analisar sua proposta pedagógica à luz da teoria freiriana de extensão como comunicação de saberes. O artigo foi elaborado pelos membros do projeto de forma colaborativa, a partir do método de observação participante. Como guia metodológico para analisar a prática pedagógica do projeto utilizou-se de conceitos freirianos como educação bancária, dialogicidade e temas geradores, presentes nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou Comunicação*. Ao aplicar a metodologia freiriana em sala de aula, o Contraponto busca se colocar na contramão dos projetos de extensão com motivações assistencialistas ou de prestação de serviços. Em consonância com Paulo Freire, defende-se que a educação não pode ser disciplinadora e opressora, mas um caminho para a transformação dos sujeitos e da sociedade.

Palavras-chave: Paulo Freire / Democracia / Projeto pedagógico / Instituições políticas / Porto Alegre.

Introdução

O projeto de extensão Contraponto: debatendo política nas escolas, surgiu em 2014 a partir dos esforços dos estudantes de Relações Internacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de aprofundar o debate sobre política nas escolas públicas da capital, Porto Alegre, num momento crucial para a vida política nacional. No ano anterior, o Brasil havia experimentado grandes manifestações populares, com participação em massa da juventude secundarista. Os jovens reivindicavam melhorias nos sistemas públicos de educação e transporte, mas foram engolidos por um movimento muito maior, que acabou por revelar a falta de representatividade das instituições brasileiras e a despolitização da sociedade (Mendonça, 2018). Fez-se urgente, então, combater a despolitização e criar ferramentas para que os sujeitos políticos se identificassem como tais e participassem ativamente na construção da democracia. Nesse sentido, a criação dum projeto de extensão universitária voltado para a educação política nas escolas da rede pública de ensino foi uma necessidade que se impôs.

Enquanto projeto de extensão, a intenção do Contraponto é utilizar uma proposta pedagógica que esteja em consonância com a ideia de extensão como comunicação de saberes, proposta por Paulo Freire. Segundo Freire, o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega e doação (Freire, 1983). Todos estes termos envolvem ações que transformam o homem em quase 'coisa', o negam como um ser transformador do mundo. Para Freire, o conhecimento não se transfere do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (Freire, 1983). Dessa forma, o projeto surgiu com dois desafios. O primeiro foi impactar positivamente a educação política de jovens do ensino médio através de atividades lúdicas, contribuindo para a emergência de sujeitos críticos e transformadores da sociedade em que vivem. O segundo, igualmente importante e intimamente relacionado, foi superar a visão de extensão como uma prática

assistencialista e disciplinadora, que por muito tempo caracteriza a relação das universidades brasileiras com a sociedade.

Para tanto, o Contraponto busca desenvolver metodologias interdisciplinares e interativas que aproximam os jovens de uma discussão mais aprofundada sobre política. Através do fenômeno das redes sociais, percebemos que os jovens nunca estiveram tão dispostos a expressar suas opiniões. Entretanto, eles o fazem em ambientes que estimulam a radicalização, a fragmentação e a proliferação de mentiras (Mendonça, 2018). O projeto cumpre, então, o papel de combater esse ambiente através de rodas de conversa, onde a escuta do aluno é parte fundamental do processo de conscientização política. Buscamos criar um ambiente de acolhimento e troca de saberes entre universitários e secundaristas, a fim de problematizar a relação entre política e a vida cotidiana dos alunos. Partindo da ideia de que extensão é uma via de mão dupla, onde a troca de saberes flui também da sociedade para a universidade, realizamos constantemente o esforço de adequar o projeto às diferentes realidades com as quais entramos em contato. Assim, temos uma organização flexível, baseada na descentralização de tarefas e na horizontalidade entre os membros participantes. Atualmente, contamos com uma variedade de membros das mais diversas áreas do conhecimento, tanto graduandos como pós-graduandos, que enriquecem o projeto em sua diversidade de vozes e perspectivas multifacetadas.

Objetivos

O presente artigo tem como objetivo apresentar criticamente o projeto Contraponto: debatendo política na escola, analisando sua proposta pedagógica à luz da teoria freiriana. Para tanto, o trabalho será dividido em três partes. A primeira parte trata da emergência do Contraponto no contexto da crise da democracia brasileira, relacionando os aspectos sócio-políticos da crise com a necessidade de criação do projeto. A segunda parte avança para o debate acerca do papel da universidade na sociedade de acordo com a visão teórica de Paulo Freire de extensão como comunicação de saberes, assim como o tipo de prática pedagógica que orienta as atividades de extensão do Contraponto. A terceira parte, por fim, trata do Contraponto como uma alternativa à extensão assistencialista. Buscamos explicitar nossa organização interna e analisar de que forma os conceitos freirianos levantados no capítulo anterior se relacionam com as atividades que desenvolvemos.

Metodologia

Este artigo foi desenvolvido pelos membros do Contraponto de forma aberta e colaborativa num modelo multimodal com observação-participante⁶. Entendemos o presente trabalho como uma oportunidade para nos aprofundarmos na discussão teórica de nossa prática pedagógica, através da análise e conceitualização dos textos do Paulo Freire. Nesse sentido, exploramos conceitos como educação bancária, dialogicidade e temas geradores, os quais servem de guia metodológico para nossa presença em sala de aula. Como texto fundamental utilizamos as obras *Pedagogia do Oprimido* e *Extensão ou Comunicação*, ambas da autoria de Paulo Freire. Os dois livros exploram o tema da educação como a *práxis* da liberdade numa realidade de estruturas opressoras e disciplinadoras, que rouba das pessoas a possibilidade de serem sujeitos da própria história.

Dado que o projeto está em constante processo de implementação e de reflexão, e que a experimentação em sala de aula dos autores é o que permite a presente análise, não é possível a utilização de métodos que separam radicalmente o sujeito do objeto⁷. Para tanto, baseia-se aqui no modelo de análise desenvolvido por Lejano (2012), que enfatiza: “(1) a revelação de diferentes aspectos de situações políticas que formam a experiência; (2) sua integração a um corpo consistente de conhecimento; e (3) a ligação da ação política a descrição densa do contexto político” (p. 208). É a partir da nossa participação ativa no desenvolvimento das diretrizes do projeto, da aplicação das oficinas nas escolas e da constante reavaliação e reflexão interna, isto é, do avaliador também como sujeito, que a presente análise permite captar a profundidade e a densidade do projeto Contraponto.

Resultados e discussões

1. A emergência do Contraponto no contexto da crise da democracia brasileira

Em 2013, o Brasil experimentou uma onda de movimentações populares sem lideranças específicas que reivindicavam inicialmente melhorias nos sistemas públicos de educação e transporte. Muito rapidamente o movimento ganhou as

6 O trabalho só foi possível devido ao engajamento e às contribuições de todos os membros do projeto: Airton Gregório; Alessandra Heckler Stachelski; Annelise Pacheco; Artur Fogliato Santana; Camila Laux Kern; Carol Kirsch; Carolina Müller Moreira; Fernanda Mielniczuk de Moura Silveira; Eduarda Sbroglio; Giovanna Darcie; Isabella Martins Carpentieri; Isadora Coutinho; Isadora Wolfart Pinheiro; Leonardo Flores; Leonardo José Leite da Rocha Vaz; Leonardo Segura Moraes; Luiza Schwambach; Murilo Priebbe; Paola Crescencio; Paolla Grazielly Codignolle Souza; Pedro Txai Brancher; Richer Rodriguez; Róber Iturriet; Roberta Piedras; Taciana Barcellos Rosa; Tainá Mafalda dos Santos; Thales Ramsés Viegas de Oliveira.

7 Lejano (2012), nesse ponto, argumenta que “nas ciências sociais, lidamos com fenômenos como confiança, esperança, ganância, imaginação e outras coisas que são naturalmente imensuráveis. Essas realidades não são apenas observadas, mas experimentadas e interpretadas” (p. 196).

ruas das principais cidades do país, com a participação de organizações dos mais diversos espectros políticos.

O apelo foi tamanho que pessoas sem ligação com partidos, sindicatos ou coletivos incorporaram-se rapidamente às manifestações. As Jornadas de Junho, como ficaram conhecidas, iniciaram na cidade de São Paulo como um protesto pelo aumento da passagem de ônibus, mas logo aglutinaram as insatisfações generalizadas duma sociedade que havia encontrado o limite do modelo político e econômico vigente (Singer, 2018).

Para compreender esse processo de forma global, precisamos olhar para a história brasileira como um capítulo duma história maior, da ascensão até a capitulação da esquerda na América Latina na primeira década do século XXI. Segundo Safatle (2018),

a experiência da região com governos de esquerda foi marcada por dois modelos distintos. No primeiro encontramos um modelo de polarização social normalmente marcado por reformas estruturais nas instituições do poder e por processos de incorporação popular. Foi o que ocorreu em países como Venezuela, Equador, Bolívia e Nicarágua, que romperam com a lógica da democracia liberal em direção a um modelo que ficou conhecido como “socialismo no século XXI”. No segundo caso, temos países como Brasil, Argentina e em menor grau Uruguai, Chile e Peru, que procuraram realizar políticas de redistribuição de renda dentro dos limites institucionais da democracia liberal, acreditando que poderiam, de certa forma, repetir certas estratégias de conciliação da social-democracia europeia no pós-guerra (p.18)

As manifestações de junho de 2013 seriam, portanto, sintomas do fracasso dessa estratégia, mas também do próprio modelo de democracia liberal adotado quase que automaticamente e sem reflexão sobre as especificidades das sociedades locais, pelas elites.

É importante lembrar que o modelo de democracia liberal foi uma construção conjunta de partidos da esquerda e direita europeia ao final da Segunda Guerra Mundial, onde o horizonte de ruptura institucional em direção a formas revolucionárias de organização social foi substituído por políticas de redistribuição de renda e pelo Estado de Bem-Estar Social (Safatle, 2018). Esse modelo foi calcado na política de conciliação de classes, que, como mostra a experiência europeia a partir da década de 1970, foi extremamente frágil e acabou por se dissolver principalmente em momentos de crises econômicas. O caso brasileiro possui particularidades específicas devido às condições históricas muito diferentes da Europa, porém, é possível traçar um paralelo da experiência política a fim de explicar seus limites institucionais.

A crise de governabilidade experimentada no segunda mandato de Dilma Rousseff foi em parte decorrente do rompimento do pacto de conciliação de classes⁸, que trouxera crescimento econômico e distribuição de renda para o país na década anterior⁹. Esse modelo de social-democracia não representou nenhuma modificação substancial na dinâmica institucional, mas um compromisso frágil com quem esperava por o sistema abaixo. A combinação de crise de governabilidade com crise econômica abriu espaço para a adoção irrestrita do modelo neoliberal, cujas prerrogativas estão amparadas na contenção dos investimentos públicos, desmonte dos mecanismos de distribuição de renda e desregulamentação da esfera financeira (Carvalho, 2018). Após o golpe parlamentar que removeu Rousseff da presidência em 2016, a adoção dessa política se aprofundou, gerando diminuição da atividade econômica, aumento acelerado do desemprego e contribuindo para o sentimento social de insatisfação e revolta (Singer, 2018).

É a partir desse sentimento de revolta que o projeto Contraponto começou a ser pensado, pois acreditávamos que a insatisfação com o sistema político poderia ser transformada numa força positiva de transformação social, em direção ao fortalecimento da democracia. O que ocorreu, entretanto, foi que a revolta assumiu contornos reativos, dando origem a corpos políticos insatisfeitos com um inimigo amorfo. Esse fenômeno pode ser descrito pelo conceito de despolitização, onde os sujeitos se sentem parte do sistema, mas, ao não compreenderem seu lugar nele, adotam visões distorcidas e fantasiosas sobre os processos políticos (Fernandes, 2019). A despolitização, somada à crise econômica, foi articulada pela narrativa neoliberal, vendida como a única alternativa possível. Conforme Catini (2019), a educação deve ser uma prática subversiva, pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie. Para tanto, ela deve estar atenta aos conteúdos, mas também à forma social que assume e, sobretudo, deve manter-se vigilante frente ao perigo de ‘entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento’, já que o modo de educar capitalista tende a se impor sobre tudo e sobre todos, indiferente às boas intenções (p. 39).

Além de prever políticas econômicas de austeridade, o neoliberalismo é também uma ideologia social, que incide diretamente sob os modelos de organização social e formas de fazer política. Assim, o desafio de combater a despolitização e canalizar a insatisfação numa força criadora foi acentuado pela necessidade de

8 Nesse sentido, Boito e Berringer (2013, p.1) dispõem que durante o período petista “a grande burguesia interna brasileira, fração da classe capitalista que mantém uma base própria de acumulação de capital e disputa posições com o capital financeiro internacional, ascendeu politicamente em prejuízo dos interesses desse capital internacional e de seus aliados internos ... a ascensão da grande burguesia interna só foi possível graças à constituição de uma frente política que reúne, além dessa fração burguesa, os principais setores das classes populares” (Boito e Berringer, 2013, p.1)

9 A crise de governabilidade do governo Dilma é resultado de uma conjunção complexa de fatores que ainda estão sendo analisados pelos cientistas políticos brasileiros. A crise do lulismo enquanto projeto de conciliação de classes deve ser compreendida em seu contexto histórico específico, marcado pela pressão de grupos estrangeiros, pela narrativa contrária ao governo difundida pelo monopólio midiático do país e pela utilização das instituições judiciárias com fins políticos, como a Lava Jato (Singer, 2018).

lutar contra a ideologia neoliberal que subordina os sujeitos à aceitação de sua condição social como inexorável.

É nesse ponto, na luta contra a disseminação duma ideologia fatalista, que as motivações do Contraponto encontram a pedagogia freireana. Essa se coloca como uma ferramenta de libertação social através do fortalecimento do potencial transformador dos sujeitos contra qualquer tipo de visão determinista da realidade social e a favor da afirmação da realidade como ela é, contraditória e complexa. Para Freire (2018), qualquer tipo de sectarização “é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre” (p. 34). Por isso mesmo, a educação crítica implica a “conscientização [do povo], que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (2018, p. 32). Enquanto o contexto político brasileiro tende ao sectarismo que aliena os indivíduos, o Contraponto busca o estabelecimento do diálogo, que os emancipa.

2. O papel da universidade na sociedade e a prática pedagógica do Contraponto

A percepção hegemônica de transferência de conhecimento sempre esteve presente na relação entre universidade e sociedade. A noção de que a universidade deveria oferecer às classes populares o conhecimento que produzia está na origem do termo extensão e segue presente em toda a sua trajetória histórica, sendo perceptível na estruturação de inúmeros projetos nas universidades federais brasileiras (Fraga, 2017).

Essa concepção, porém, está presente também em diversos níveis do sistema educacional, o qual teria adquirido um caráter estritamente assistencialista, isto é, voltado para o acolhimento e para a proteção social dos mais pobres. Segundo José Carlos Libâneo (2016), no livro *Políticas Educacionais no Brasil*, a escola passaria então a “transmitir” aos seus estudantes —naquele viés estritamente bancário, como Paulo Freire nota— somente aquilo esperado pelo mercado e desfiguraria sua função de produção de conhecimento científico e cultural críticos, isto é, de reflexão. Assim, “a função do ensino ficaria reduzida a passar os conteúdos ‘mínimos’, desvalorizou-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino” (Libâneo, 2016, p. 48).

No Brasil, o conceito de extensão universitária apareceu primeiramente em 1931, quando da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras. O documento descrevia a extensão enquanto prestação de serviços técnicos gerais; uma prática puramente assistencialista com o objetivo de transferir o conhecimento superior produzido na universidade para o povo não ilustrado (Fraga, 2017).

A contestação desse modelo de extensão começou com as experiências das Universidades Populares da América Latina, que surgiram em países como Argentina, México, Chile, Perú e Cuba. Essas universidades buscavam a superação da visão de extensão como prática assistencialista, mas também a reforma da universidade num contexto de intensa mobilização entre trabalhadores e estudantes. As Universidades Populares da América Latina emergiram do anseio não

apenas de praticar a extensão e se aproximar das classes populares, mas também e, principalmente, da necessidade de transformação estrutural da sociedade (Gurgel, 1986). Apesar da resistência dos setores conservadores e da perseguição que sofreram durante os regimes autoritários das décadas seguintes, as Universidades Populares foram uma influência decisiva para mudança da ideia de extensão (Fraga, 2017).

No Brasil, a experiência da Universidade Popular foi fortemente influenciada por Paulo Freire que, na década de 1960, trabalhou com a alfabetização de adultos no Movimento de Cultura Popular de Recife. Na obra *Extensão ou Comunicação*, publicada em 1983, Paulo Freire sistematizou pela primeira vez a crítica à extensão enquanto prática assistencialista. O educador marca a história da extensão no Brasil e na América Latina, pois, embora tenha havido diversas experiências contestatórias, até então não havia uma crítica amplamente aceita que colocasse em xeque a ideia de transferência de conhecimento como fundamento da extensão (Fraga, 2017). De acordo com Freire (2018),

[...] se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em **ativismo**. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (p. 108).

Inspirado pelas experiências das Universidades Populares, Freire partia da ideia de que as classes populares são sujeitos ativos e não passivos, na relação entre universidade e sociedade. Por isso mesmo, “o diálogo [deve ser] uma exigência existencial” (Freire, 2018, p. 109), principalmente nas extensões universitárias, sendo um “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2018, p. 109). Nas reflexões de Freire sobre a extensão, dois conceitos merecem destaque: a invasão cultural e a passividade do sujeito que recebe o conhecimento.

O primeiro se refere à transferência de conhecimento como uma ação que estende também normas e valores, ou seja, visões de mundo consideradas “superiores”. Nesse sentido, se desconsideram os valores e a cultura local da comunidade em que a extensão está inserida, implicado numa ação de substituição daqueles valores pelos valores hegemônicos. Uma relação de pura objetificação do “receptor”, que faz com que o invasor apenas pense **sobre** o invadido, mas nunca **com** ele. Tal movimento se utiliza de mecanismos de manipulação e de propaganda, que explora as emoções dos indivíduos invadidos para que lhes pareça que estão atuando como sujeitos (Freire, 1983).

O segundo conceito diz respeito ao receptor do conhecimento, visto como um objeto de transferência e não como sujeito capaz de transformação (Fraga, 2017). Essa seria a concepção bancária do indivíduo, que receberia e armazenaria todo aquele conhecimento técnico que o extensionista estaria ali para oferecer. Na sua descrição sobre a extensão no campo, Freire aponta que há uma impaciência

do extensionista que vê o diálogo como um processo muito lento e pouco produtivo, e, por isso, há uma percepção de que “quanto mais ativo seja aquele que deposita e mais passivos e dóceis sejam aqueles que recebem os depósitos, mais conhecimento haverá” (Freire, 1983, p. 30). Esse entendimento de extensão parte da ideia equivocada de que o conhecimento pode ser primeiro produzido para ser em seguida difundido. Na sua concepção de uma extensão realmente transformadora, Freire (1983) então afirma que estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (p. 21).

É apenas levando em consideração o conhecimento como uma construção complexa e conjunta que os projetos de extensão podem se adequar aos objetivos de transformação social, aos quais se propõem. Dessa forma, o conhecimento necessário para a extensão é um conhecimento compartilhado entre atores com visões e habilidades diferenciadas, que tornam inoperante a transferência de cima para baixo. Isso, porque o conhecimento científico produzido na universidade, além de não ser o único conhecimento válido e legítimo, também não trilha um caminho linear e inexoravelmente positivo, pois é marcado pelas contradições existentes na sociedade (Fraga, 2017).

3. O Contraponto como alternativa à extensão assistencialista

Tendo em vista as discussões anteriores sobre o papel da universidade na sociedade, o Contraponto busca se colocar como uma alternativa à extensão assistencialista, atual modelo hegemônico de extensão. A organização interna do projeto, a metodologia interativa das oficinas que aplicamos nas escolas e os planos de trazer os estudantes para dentro da universidade são reflexo direto de uma base teórica amparada na pedagogia problematizadora de Paulo Freire. Essa prática, entretanto, não é rígida, mas constantemente transformada e repensada de acordo com as experiências e desafios que encontramos na execução do projeto. É também uma prática de responsabilidades e compromissos, pois, para superar o modelo de transmissão vertical de conhecimento, é necessário o constante esforço de auto-reflexão. Assim, nesta seção apresentaremos a estrutura do projeto Contraponto, discutindo criticamente seu formato a partir da obra de Paulo Freire.

O Contraponto acontece em três momentos distintos, ou três *tempos*. Esses tempos representam as fases do projeto ao longo dum semestre e incluem tanto a organização interna quanto as atividades nas escolas. A conclusão de cada um desses tempos acaba por se tornar o objetivo mais básico do projeto. Ao longo do semestre, porém, quando entramos em contato direto com a prática, novas de-

mandas, tanto internas quanto externas, acabam despontando, as quais acabam por condicionar nossa ação em direção a novos rumos.

O primeiro tempo é a recepção e a capacitação de novos membros no início do semestre letivo. Nesse momento, realizamos um chamamento público nas diversas áreas do conhecimento, a fim de formarmos o grupo mais diverso possível de estudantes. Já nesse primeiro contato com o projeto, além da apresentação organizativa, propomos uma das dinâmicas que os facilitadores terão que aplicar durante as oficinas. Assim, o novo membro experimenta a própria sensação do estudante dentro da dinâmica, refletindo sobre sua posição dentro da relação oficinairo-estudante, além de ser estimulado a ocupar o lugar de sujeito já na sua primeira participação. Esse formato permanece nas capacitações seguintes, nas quais apresentamos as outras oficinas e suas dinâmicas, além de realizarmos uma série com especialistas externos sobre temáticas relevantes para a preparação antes da entrada em sala de aula. São convidados professores universitários, psicólogos e líderes de movimento estudantil para conversar conosco sobre temas como pedagogia freiriana, economia política, instituições políticas e comunicação não-violenta.

Dessa primeira etapa, então, se consolida o grupo do semestre. O número de participantes varia entre 20 e 30, assim como a intensidade da participação¹⁰. A partir de então todos são convidados para as reuniões gerais, geralmente quinzenais, nas quais todos têm o mesmo direito de voz e o mesmo nível de responsabilidade independente de quanto tempo o indivíduo se encontra no projeto. Mesmo assim, ocorre um certo grau de diferenciação entre os membros mais antigos dos mais novos num primeiro momento, até que haja a total integração dos mais novos tanto ao grupo quanto ao conhecimento. Por outro lado, é perceptível que mesmo havendo diferentes graus de formação acadêmica no grupo —desde a graduação até o doutorado, e diferentes cursos com graus diferentes de proximidade a temática da educação política, desde Políticas Públicas até Matemática— tais diferenças não se refletem em hierarquias internas e, na verdade, permitem a construção dum conhecimento mais

O segundo tempo, por sua vez, é quando acontecem as oficinas nas escolas. Após entrarmos em contato com a gestão escolar, onde apresentamos brevemente o projeto para os professores interessados, procuramos organizar os horários das turmas de acordo com a disponibilidade dos membros. A partir da avaliação da necessidade de estabelecer um canal de comunicação com os professores para que grande parte da comunidade escolar tomasse ciência da presença do projeto na escola, é que a apresentação se tornou parte fundamental da nossa entrada. Porém, garantir que a comunicação se perpetue ao longo das nossas oficinas e

10 Não há uma cobrança através de conceitos como produtividade e eficiência, pelo contrário, enfatizamos que cada membro deve ter sua autonomia dentro do projeto e tomar responsabilidade por aquelas tarefas que conseguirá fazer da melhor forma dentro da tradicional rotina de estudos que a universidade mantém cobrando.

que a organização escolar se mantenha constante é uma das maiores dificuldades encontradas. Assim, nessa constante manutenção do contato com a gestão e da adaptação do projeto, e as condições específicas da escola, é que principiamos nosso trabalho.

O ciclo de oficinas que aplicamos tem duração de quatro semanas, sendo um encontro por semana. Cada oficina tem uma intencionalidade diferente, quais sejam, “o que é política?”, “quem faz política?”, “o que são instituições?” e “como participar da política?”.

As intencionalidades melhor orientam os encontros, visto a necessidade de preparação qualificada dos membros, mas também mantêm aberta a possibilidade de percorrer temáticas propostas pelos próprios estudantes, relacionando-as ao escopo geral da oficina. Além disso, tais intencionalidades pretendem ter uma progressão e um encadeamento do conteúdo sobre educação política, partindo do mais abstrato —a política— para o mais concreto —como agir sobre essa realidade? —, mas, em todas elas, sempre conectando a teoria à prática vivenciada pelos estudantes¹¹.

Por isso mesmo, a manutenção dum mesmo grupo de membros ao longo das quatro oficinas é um princípio fundamental do projeto. Isso permite um maior relacionamento entre o facilitador e o estudante, criando um vínculo mais próximo, que facilite a troca de conhecimento entre as diferentes realidades. Além disso, por esse grupo ser formado por no mínimo quatro membros do projeto, há uma complementaridade não intencional dentro dum tema específico, permitindo uma visão mais holística e menos parcial de determinada realidade. Nesse sentido, há uma autocrítica que deve ser feita: a maioria dos membros do Contraponto são de classe média e brancos. Apesar de fazerem parte do grupo LGBTs e mulheres, perdemos uma importante contribuição doutros grupos minoritários, principalmente do movimento negro e do movimento de cotistas, reflexo direto da história elitista das universidades brasileiras.

Ao nos apropriarmos das ferramentas pedagógicas freirianas buscamos, principalmente, romper com a visão limitante de educação como simples transferência de conhecimento de alguém que sabe para o que não sabe. Quando entramos na sala de aula, portanto, a primeira ação que pedimos aos alunos é que desfaçam a tradicional organização das carteiras escolares para formar um círculo com as cadeiras, onde todos estão de frente para todos. De acordo com Freire (2018),

o círculo de cultura revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjeti-

11 Essa conexão entre reflexão e prática se faz relevante por compreendermos o indivíduo “como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez a práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações” (Freire, 1983, p. 25).

vando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo, e ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos” (p. 24).

Pensamos que essa prática é importante, pois não queremos nos colocar como professores, mas coordenadores “que têm por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (Freire, 2018, p. 15).

Estamos ali para dialogar e aprender com as barreiras que nos separam, sejam elas de linguagem, de posicionamento político ou da própria realidade sócio-econômica que se impõe. Essa é uma importante característica que deveria se encontrar no cerne das extensões universitárias: a troca de conhecimentos. Como graduandos em pleno processo de educação, dialogar com essas diferentes realidades também se faz um aprendizado essencial, complementar a nossa formação.

Nesse processo de desconstrução da imagem de que o educador tudo sabe, visamos reverter a subordinação professor-aluno muitas vezes vivenciada na prática cotidiana, que pode resultar no sentimento de incapacidade e inferioridade por parte do aluno. Há muitas vezes, nesse sentido, uma recusa dos estudantes ao diálogo, no que Freire argumenta como sendo resultado do desenvolvimento destes dentro duma ordem histórico-sociológica, que é caracterizada por uma estrutura fechada e verticalizada que obstaculiza o diálogo. Parte do processo de reversão dessas estruturas é a certificação de que os educandos sintam que naquele espaço sua voz será ouvida livre de julgamentos. Colocamos em prática o entendimento de que é apenas a partir da valorização do seu saber que o educando sente-se confortável para participar ativamente e dialogar durante as oficinas, amparados pela comparação com os camponeses da obra de Freire (1983), como no trecho:

É natural, assim, que os camponeses apresentem uma atitude quase sempre, ainda que nem sempre, desconfiada com relação àqueles que pretendem dialogar com eles. No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefram não dialogar (p. 32).

Desta forma, o projeto, através do incentivo da participação ativa dos sujeitos educandos, foge da lógica de extensão universitária messiânica-assistencialista,

a qual invade o espaço histórico-cultural com sua visão de mundo, condenando os alunos à situação de passividade, como descreve Freire (1983) ao pensar em extensão como “invasão cultural”.

Para o autor,

parece-nos, entretanto, que a ação extensionista [enquanto invasão cultural] envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo (p. 13).

Nas oficinas realizamos dinâmicas como a “Dinâmica da Ilha”, onde pedimos que os alunos se imaginem náufragos numa ilha deserta. Sem comunicação com o mundo externo, sem comida e sem ferramentas, o grupo deve descobrir uma maneira de sobreviver. Para tanto, são necessárias negociações políticas a fim de definir a divisão das tarefas e regras gerais de convivência. Frequentemente, os alunos discordam quanto a organização e o modelo político adotado, o que fomenta discussões. A partir da dinâmica, os alunos discutem temas como divisão do trabalho, criação de leis e a natureza da política. Além disso, são encorajados a encontrar paralelos e semelhanças entre a sociedade criada por eles na ilha e a sociedade em que vivemos. São nessas dinâmicas que os temas mais importantes para aquele grupo aparecem, que, baseados em suas realidades, constroem inconscientemente uma nova sociedade na ilha, que é reflexo direto dos seus anseios.

Importante também é a “Dinâmica de Cebola”, que recebe esse nome porque os níveis políticos desenhados em forma de círculos concêntricos se parecem com uma metade duma cebola cortada. Nessa dinâmica, os estudantes são convidados a escreverem em post-its suas demandas para cada um dos níveis da escola, passando pelo estado e pelo país, até o mundo. Daí surgem suas insatisfações com a educação, enfocando, por exemplo, na falta de infraestrutura e na atual falta de verbas para a educação; com a segurança do bairro, citando o tráfico e os assaltos ao entorno na escola; com a falta de representatividade a nível nacional e com a degradação ambiental, entre outros. Essas e outras dinâmicas são utilizadas pelos facilitadores no processo de investigação do universo temático daquele grupo, o qual será utilizado para a formulação de problemas-chave que possam instigar a busca de mais conhecimento potencializador da transformação daquelas demandas mais básicas em ações políticas concretas.

Tais dinâmicas atuam, portanto, como provocadoras do diálogo. E dos diálogos intenciona-se objetivar a realidade dos estudantes, para que o conhecimento construído se faça suporte para a tomada de decisões que sejam potenciais transformadoras dessa mesma realidade. Como facilitadores entramos em sala de aula como “alavancas que despertam a potência já presente no indivíduo”. Com um pouco do despertar em andamento e, por isso, a vontade de obtenção

do conhecimento ter se tornado legítima, é que auxiliamos com a definição do desenho constitucional brasileiro e por onde esses estudantes podem atuar na participação popular. É a união da dialogicidade e da capacitação constante dos membros do Contraponto que faz as oficinas serem próximas dos trabalhos educativos idealizados por Paulo Freire.

O maior retorno que temos dos estudantes na última oficina, quando aplicamos um questionário para avaliarmos nosso impacto, é a mudança da concepção da política como um sistema puramente corrupto e para uma concepção de política como forma organizativa. Assim, nossa prática se encontra em consonância com a prática problematizadora, que propõe aos indivíduos sua situação como problema e não como a prática bancária, como uma situação fatalista (Freire, 2018.). Isso é, duma ideia imutável da política —aquela corrupta— o Contraponto, através de suas oficinas, permitiu a reflexão e a formulação duma nova ideia —aque-la organizativa—, que permite a transformação pelo indivíduo de sua realidade.

Por fim, retornando aos tempos organizativos, o terceiro tempo do projeto é a vinda dos estudantes secundaristas para o ambiente acadêmico. Nesse momento, entramos em contato com grafiteiros, fotógrafos, músicos e demais artistas que se disponham a realizar atividades criativas com os secundaristas. Apesar dessa etapa do projeto não ter saído do papel, em razão duma série de dificuldades burocráticas e de organização, consideramos essa uma parte essencial do projeto, pois ela representa concretamente a ideia de via de mão dupla, onde a sociedade também vem até a universidade.

Considerações finais

Considerando as discussões propostas, afirmamos ser capaz de construir um modelo de extensão universitária que contribua para a transformação duma realidade caracterizada por estruturas opressoras e disciplinadores, que incapacita os indivíduos de serem sujeitos de sua própria história. É notável o avanço da ideologia neoliberal não só no campo econômico, mas também na educação, preparando tais indivíduos ao transformá-los em receptáculos do conhecimento para serem simples mão-de-obra assalariada e não permitindo a real liberdade desse indivíduo. No Brasil, esse avanço se acelerou após o golpe de 2016, implicando também na sectarização e despolitização da população brasileira, e impossibilitando o real diálogo entre diferentes espectros políticos. É, nesse contexto, que o projeto Contraponto se desenvolve.

Dada a importância duma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (Freire, 2018, p. 43), o projeto Contraponto pautou e pauta as demandas levantadas pelos próprios estudantes em sala de aula. Enquanto facilitadores dos encontros, os membros do projeto não impõem temas ou falas tidas como verdades absolutas às dinâmicas, as quais fluem a partir da dialogicidade, restando aos facilitadores a problematização de conceitos levantados. Assim, abre-se espaço para que os conhecimentos e saberes já deti-

dos e vivenciados pelos alunos não sejam deteriorados e substituídos por novos, mas sim desenvolvidos e ressignificados, preconizando a lógica da comunicação como substituta da “extensão educativa”. Por fim, destaca-se a importância de valorizar o encontro do saber universitário com o saber popular. Neste sentido, o projeto se coloca na contramão dos projetos de extensão com motivações assistencialistas ou de prestação de serviços.

Referências

- Boito, A. & Berringer, T. (2013). Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. *Revista de Sociologia e Política*, v. 21, n. 47, p. 31-38.
- Carvalho, L. (2018). *Valsa Brasileira: do boom ao caos econômico*. São Paulo: Todavia.
- Catini, C. (2019). Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a Barbárie*. São Paulo: Boitempo, p. 33-40.
- Fernandes, S. (2019). *Sintomas mórbidos: a encruzilhada da esquerda brasileira*. São Paulo: Autonomia Literária
- Fraga, L. S. (2017). Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. *Revista Avaliação*, Campinas. V.22, n.2, p. 403-419.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* (7a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido* (1a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gurgel, R. M. (1986). *Extensão universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados; UFC.
- Lejano, R. (2012). *Parâmetros para análise de políticas: a fusão de texto e contexto*. Campinas: Arte Escrita.
- Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar.
- Mendonça, R. F. (2018). Dimensões democráticas nas jornadas de junho: reflexões sobre a compreensão de democracia entre manifestantes de 2013. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v. 33, nº 98.
- Safatle, V. (2018). *Só mais um esforço*. São Paulo: Três Estrelas.
- Singer, P. (2018). *O lulismo em crise: um quebra cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras.

Agradecimentos

Agradecemos primeiramente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, enquanto instituição pública, gratuita e de qualidade, nos oferece a oportunidade de trabalhar num projeto de extensão e desenvolver pesquisas em torno do mesmo. Sem o apoio da universidade o Contraponto não teria sido possível. Em seguida, gostaríamos de agradecer a todos os membros do Contraponto que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desse trabalho. Por fim, mas não menos importante, agradecemos aos estudantes secundaristas e aos professores das escolas públicas com os quais estamos em constante aprendizado.

Plan Académico Modular de Desarrollo y Práctica Profesional Situada. Una propuesta innovadora de formación y extensión desde la integralidad.

Daniela Blasco, Edelstein Mariela.

dblasco.fes@upc.edu.ar

Resumen

La Universidad Provincial de Córdoba (UPC) como institución incluida e inclusiva, en consideración a procesos sociales complejos que requieren intervenciones intersectoriales, se propone participar en la generación de conocimientos dialógicos que aporten a políticas públicas en el campo social y educativo tendientes a disminuir las desventajas de determinados sectores poblacionales con su consecuente vulneración de derechos. Pone en marcha así un proceso de articulación con la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Córdoba en la línea del “Programa de educación social y fortalecimiento socioeducativo para niñas, niños y adolescentes bajo protección del Estado”.

De esta manera, bajo la coordinación de la Secretaría Académica, se diseña una oferta vinculada al rol y contexto institucional para completar el ciclo formativo de un grupo de socio pedagógicas y profesoras de menores en riesgo social quienes obtendrán su título de grado al finalizar el cursado. Una propuesta alternativa que habilita procesos de enseñanza y aprendizaje atentos a situaciones contextuales determinadas sobre la base de la integralidad de las funciones de docencia, extensión e investigación.

El programa se inscribe en la lógica de la articulación intra e inter institucional y propone el desarrollo de prácticas profesiona-

les situadas, con efectos en la realidad social, dotando de esta manera capacidad instalada en ámbitos del Sistema Penal Juvenil de la Provincia de Córdoba. Se construyen prácticas profesionales inscriptas en la realidad social de la que forman parte, en diálogo con las instituciones del estado que deben diseñar y llevar adelante políticas públicas de mejor calidad, construyendo así conocimientos pertinentes.

Se habilitan procesos alternativos de inclusión en la alfabetización académica, facilitadores de actualización y adquisición de nuevos saberes y habilidades, como su inserción en un área de conocimiento específico y el desarrollo de procesos de extensión e investigación aplicada; recupera la trayectoria académica y facilita el cursado de las unidades curriculares necesarias para la obtención del título de Licenciado/a en Pedagogía Social, con reconocimiento oficial y validez nacional mediante resolución 2527/17 del Ministerio de Educación de la Nación.

El Modelo de Organización Académica Modular, con antecedentes en México y Ecuador, se plantea como una forma de adquirir conocimientos vinculando trayectorias educativas universitarias con problemas sociales, establece un objeto de estudio en sí mismo con la necesaria interdisciplina y reflexión permanente de la práctica situada, resignifica el espacio formal de cursado presencial y devuelve a la realidad una posición mediada por los aportes de las diferentes corrientes de pensamiento que configuran el plan de estudio; producción, construcción, transmisión y aplicación de conocimientos que establecen la vinculación entre la Universidad y el sector poblacional determinado, en este caso, por el Sistema Penal Juvenil.

El desarrollo de las capacidades profesionales exhorta una trama particular que conjuga formación académica en contexto ligando saberes y prácticas. Recupera el bagaje experiencial y, en un espacio de reflexión e indagación, lo resignifica y pone a disposición procesos de construcción de ciudadanía plena, con los y las jóvenes que transitan medidas de privación de su libertad, desde la promoción de la persona como sujeto social. Posibilita, así, la construcción de un escenario que interpela la *asignación social de destinos* (Núñez, 2007).

Palabras Claves: Extensión / Pedagogía Social / intersectorialidad / innovación académica / Penal Juvenil.

Introducción

Esta experiencia concreta resulta de procesos de discusión, análisis y redefinición de fronteras y lazos, recupera procesos históricos al interior de la vida académica en articulación con los sectores de gestión del estado provincial, en este caso particular los vinculados a las políticas públicas de infancia y adolescencia. Asumir un rol protagónico en la comunidad local, interpela las constantes reflexiones epistemológicas – construcción del conocimiento -, ontológicas – naturaleza de la realidad sobre la que se opera - y metodológicas – construcción

de sentidos - de la educación universitaria que se traducen en nuevas formas de hacer.

Estamos convencidas que el conocimiento que se produce en diálogo cobra mayor sentido, por lo tanto, la experiencia del Plan Académico Modular, puede significar una base o punto de partida en la puesta en acto de un modelo académico universitario basado en articulaciones o tejidos, que en su entramado dan respuestas de manera articulada a necesidades y posibilidades de las poblaciones estudiantiles diversas que transitan la institución y a su vez a las demandas específicas de los sectores con los que los grupos de gestión estatal nos convocan a co-construir respuestas en el marco de un campo de conocimiento.

Lo que nos propusimos poner en tensión y de esta manera aportar a instancias reflexivas es la tradicional escisión que aún persiste en las instituciones de educación superior entre las propuestas académicas centradas en las aulas, los ejercicios profesionales en general concretados a partir de la obtención de alguna titulación y las propuestas de políticas públicas, muchas veces gestadas en oficinas distantes de ambas cuestiones (las académicas y reflexiones teóricas y las prácticas profesionales). A partir del reconocimiento de experiencias concretas y prácticas sistematizadas que nos ofrezcan conocimientos valederos se puede efectivamente producir ese salto epistemológico que implica la integralidad de funciones en educación superior.

La Universidad Provincial de Córdoba¹, creada por Ley en el año 2007, se establece como una institución de nivel superior universitario IES (instituciones de educación superior) dependiente de la provincia de Córdoba. Esto en Argentina constituye un desafío y una oportunidad, ya que son escasas las universidades que dependen de sus jurisdicciones. La pertenencia regional nos compromete a establecer carreras comprometidas con las problemáticas locales y su desarrollo territorial. Nos interpela desde el rol mismo de la institución y de esta manera nos invita a posicionarnos en una discusión que actualmente llega a todas las universidades de América Latina, vinculada a la calidad educativa con pertinencia social y anclaje territorial.

Por otro lado, la UPC, no nace sin antecedentes, sino que fue creada a partir de ocho instituciones de nivel terciario con un importante recorrido en cada una de las áreas de conocimiento que desarrollaban, con historia de formación en ámbitos de la cultura, el arte, el turismo, el ambiente, la educación y la salud. Cada instituto fue creciendo cerrado en sí mismo y en la ciudad de Córdoba, sin alcance regional, por lo que la propuesta de espacios educativos atentos a la integralidad de saberes, a las reflexiones y propuestas de intervención articuladas, entre sí y con la realidad social de la provincia, significó el primer desafío – superar el parcelamiento -. Así mismo, es interesante destacar, que estas escuelas de educación superior– instituciones históricas fundacionales –contaban con una

1 En adelante UPC

impronta vinculada al hacer con una oferta de carreras prácticas tanto en la formación técnica como en sus profesorado.

Es por ello que la UPC nace con historia y con desafíos que la posicionan en su territorio. A partir de 2007, el horizonte que integra las diferentes propuestas desde la docencia, investigación y extensión, en suma, la misión institucional, tiene que ver con formar parte de la reflexión, estudio y búsqueda de respuestas a problemáticas locales, de la sociedad de la que forma parte, desde la interdisciplina. Cada una de las disciplinas o carreras que se dictan en las facultades y unidades académicas que se constituyeron en la UPC tienen a su vez nuevos propósitos: adaptarse a la realidad compleja que estamos viviendo y sacar provecho de estos espacios de formación, abrir las posibilidades para que las personas con mayores dificultades de acceso puedan ingresar a la formación de grado y por lo tanto constituir una oferta con vinculación a las posibilidades laborales del medio, establecer formaciones cortas con formato de educación continua a partir de las cuales acompañar a trabajadores y egresados en los desafíos de cada uno de los campos laborales. En este sentido, pensar a la academia en vínculo con la sociedad es una de las claves fundamentales.

Las IES tienen un doble compromiso, por un lado, son formadores de profesionales que luego desempeñarán roles sociales en los diferentes sectores de la vida social, cultural, económica y productiva de sus entornos y por otro lado son instituciones en sí mismas con un rol especial en la lectura crítica de la realidad de la que forman parte y las propuestas para su comprensión y transformación. En este sentido, la idea de cambio se asume invirtiendo sentidos históricamente construidos, abandonar la *promesa de cambio* y la pretensión de generar nuevas categorías de estudio que permitan dar cuenta de los cambios sociales y en su lugar asumir una dimensión política mediante acciones educativas y sociales territorializadas – asumir la “voluntad de regulación del cambio”- (Diker, 2005)

Este trabajo de alguna manera pretende expresar una de las modalidades en las que se pudo materializar el desafío. Es decir que estos postulados, no son cuestiones declamativas o del deber ser institucional, sino que ya contamos con experiencias concretas en la posibilidad de cumplir con una misión compleja.

En el caso que nos convoca, se pudo trabajar en la adecuación de las formaciones profesionales y con ello de las prácticas efectivas, desde la Educación Social, en espacios institucionales para jóvenes en situación de privación de libertad de la provincia de Córdoba, asumiendo un rol activo en la transformación de estas instituciones que gestionan las medidas socioeducativas en clave de derechos y construcción de ciudadanía, tomando distancia con los modelos punitivos.

Otra cuestión importante a tener en cuenta se relaciona con la incidencia en las políticas públicas que desde la UPC podemos tener al formar parte de la estructura del Estado Provincial. No es menor el rol que los profesionales formados en instituciones públicas deben asumir en lo que respecta al diseño de mejores prácticas en políticas públicas. Por este motivo la formación de profesionales y técnicos, de profesores, no debería pasar por aulas distanciadas de las prácticas específicas de su ejercicio profesional.

Esta experiencia, es una de las tantas, que asume la reflexión crítica de la realidad con inserción concreta en la misma.

Muchas veces desde las aulas de las IES asumimos posiciones críticas respecto a los modos en que los gobiernos diseñan y llevan adelante planes y programas en política pública pero pocas veces devolvemos esa postura crítica a la formación que ofrecemos a las personas que ocupan esos espacios, como tampoco al rol que podemos asumir desde la misma universidad en ello. Esta perspectiva de trabajo que vincula academia, reflexión y praxis profesional se instala en el orden de los nuevos desafíos que van en el sentido de asumir esta mirada integral y de compromiso socio político.

Objetivos

El presente trabajo se propone:

- Dar cuenta de una experiencia en la cual convergen una necesidad de formación académica; con el ejercicio profesional en un contexto institucional específico y las características propias de ese contexto.
- Reflexionar sobre las posibilidades de mejores prácticas que ofrece la convergencia de procesos formativos y laborales situados en contextos específicos.
- Generar un cuerpo de conocimiento articulado, integral e integrador, a partir del cual se puedan analizar nuevas posibilidades de desarrollos académicos con perfil extensionista o bien experiencias extensionistas con anclaje académico.

Materiales y Métodos: Una propuesta desde la integralidad

I. Extensión como oportunidad de diálogo

La extensión se plantea, desde un enfoque innovador, como la función social que mantiene informada y actualizada a la universidad respecto de los acontecimientos en la sociedad. En este sentido la consideramos como una “función sustantiva”, a la que además se le atribuye el carácter de “integradora” (función integradora) de las otras dos funciones, la docencia y la investigación. En la UPC también acordamos con las posturas que incluyen a la gestión. En el marco de este trabajo podemos incluso pensar a la gestión en un sentido doble: en referencia a la gestión de las IES, sus estructuras, programas y proyectos, pero también en la gestión de las políticas públicas para las cuales estamos formando profesionales activos y con fuerte compromiso social. En este posicionamiento, la extensión le permite a cualquier unidad académica definir líneas prioritarias tanto para la docencia como de investigación, a la vez que retroalimenta y mantiene actualizados los contenidos curriculares de los planes de estudios.

Esta re-conceptualización de la extensión como función sustantiva e integradora de la práctica universitaria se apoya en algunos supuestos que Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez (2010) de la Universidad de la República (Uruguay) nos ayudan a describir, desde lo que denominaron las *tres tesis fundamentales*:

Tesis I. La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación debe ser necesariamente interdisciplinaria. Todas las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión. El diálogo interdisciplinario originariamente académico debe incluir, ser criticado y criticar el saber popular, conformando una red de saberes, una ecología de saberes, que contribuye a la transformación participativa de la realidad.

Tesis II. La extensión se aprende y se enseña en la praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos; ese es el camino válido para la formación en extensión. La praxis debe ser construida junto con la población y la sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo junto a los movimientos y organizaciones populares.

Tesis III. La extensión concebida como proceso dialógico y crítico debe contribuir a orientar la investigación y la enseñanza. Esta concepción implica la consolidación de las prácticas integrales y la natural articulación de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo.

En lo que respecta a la curricularización, Arocena (2013) advierte que cuando se establece que la extensión “debe reflejarse en las prácticas curriculares”, la noción que prevalece es la de inclusión curricular (o reconocimiento curricular) de cursos o prácticas de extensión aisladas en planes de estudios. No obstante, esta forma predominante de concebirla, en el planteo de las prácticas integrales, la curricularización va un poco más allá, haciendo foco en la necesaria formación integral de los egresados universitarios como profesionales críticos y sensibles a la realidad social de su tiempo.

Lejos de una noción de curricularización como asignación de unos pocos créditos a un plan de estudios en algún curso de extensión, el alcance de este concepto al que adhiere la UPC, implica incorporar la extensión al conjunto de la oferta educativa de la institución como parte de la integración de las funciones, hacia una más efectiva combinación de la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión con la perspectiva de afianzar el compromiso ético-político de los actores universitarios; clarificar(nos) los aportes del conocimiento científico a la sociedad; ofrecer una formación más conectada con la realidad y las problemáticas sociales; la promoción de enfoques científicos creativos para la comprensión y transformación de estas problemáticas; y la modificación y priorización de las agendas de investigación.

II. Academia, el programa modular

La propuesta de formación que presentamos en esta oportunidad, toma como desafío propio la integralidad y la curricularización, de manera que las propuestas modulares se proponen en estrecha relación con el campo de trabajo y el

contexto efectivo de práctica. Se organiza a partir de campos de conocimiento que exigen un esfuerzo en relación al diálogo interdisciplinar para la construcción de sentidos y a los fines de cristalizar una propuesta didáctica que interpele reflexivamente la articulación, integración y síntesis de los saberes propios de cada disciplina, pero también que sean capaces de recuperar la experiencia práctica de las estudiantes. De esta manera cada campo de conocimiento abre una nueva posibilidad para la re-significación y comprensión de teoría y práctica a la luz de las estructuras socio culturales y los escenarios coyunturales vinculados a políticas públicas.

Con un vínculo enraizado en la propuesta política y administrativa que el gobierno de la provincia lleva adelante para los adolescentes en conflicto con la ley y cuyos espacios institucionales están encarnados en trabajadores que pasaron o pueden pasar por la UPC, nos proponemos, en tanto espacio de formación innovador que crea un lazo efectivo entre sectores muchas veces disociados – en disputa -, hacer un aporte a lo público y la construcción de las políticas vinculadas a la ampliación de derechos.

También creemos importante tener en cuenta los objetivos específicos que el programa Académico Modular se plantea en la Resolución Rectoral que lo instala como oferta académica:

- Propiciar los procesos de inclusión en la formación académica que atiendan a la trayectoria de los estudiantes.
- Implementar diversas estrategias formativas por medio de una *organización pedagógica modular* a los estudiantes egresados del Instituto Cabred, en las carreras de: *Tecnicatura en Sociopedagogía con Orientación en Niñez y Adolescencia en Riesgo* y *Profesorado en Educación de Menores en Riesgo Social*, contemplados en el Acuerdo Específico establecido entre la UPC y el Ministerio de Justicia/ SENAF, a los fines de completar su formación de grado en la *Licenciatura de Pedagogía Social*.
- Actualizar y facilitar la adquisición de nuevos saberes y habilidades vinculadas al campo profesional de la *Pedagogía Social* a los fines de ampliar las posibilidades de inclusión social y laboral de los estudiantes egresados del Instituto Cabred, en las carreras de: *Tecnicatura en Sociopedagogía con Orientación en Niñez y Adolescencia en Riesgo* y *Profesorado en Educación de Menores en Riesgo Social*, en el marco del Acuerdo Específico establecido entre la UPC y el Ministerio de Justicia/ SENAF.
- Profundizar el desarrollo de dispositivos de formación, que contemplen el *diseño de una organización modular*, en el que se incluye la *formación académica y de investigación*.
- Promover la formación de los estudiantes a través del desarrollo de prácticas profesionales aplicados a un entorno social específico, como parte de su formación de grado, mediante procesos de investigación y articulación institucional, entre la UPC/Secretaría Académica y el Ministerio de Justicia/ SENAF, de la Provincia de Córdoba.

- Diseñar dispositivos de intervención pedagógica para la investigación aplicada, que acompañen y orienten a los estudiantes en una trayectoria formativa situada, para la culminación de sus estudios de grado.

III. El territorio del Estado

Los dispositivos institucionales para adolescentes en conflicto con la Ley penal, dependen en Argentina de los Estados provinciales, responden a los lineamientos de la ley 22.278 promulgada en el último gobierno de facto, sin adecuaciones que contemplen la evolución en materia legislativa de políticas de infancias y adolescencias que instala la adhesión a la Convención sobre los derechos del niño y su correlato en legislaciones nacionales² y provinciales³; en tanto, el abordaje institucional de la situación de niñas, niños y adolescentes en conflicto con la ley penal se resuelve en una trama híbrida entre el paradigma punitivo carcelario y los intentos por adecuar las prácticas en clave de derechos humanos.

La propuesta pedagógica de referencia, se configura como aporte sustantivo en la adecuación de las prácticas al interior de los centros de privación de libertad, desde una experiencia inédita que incorpora al sector académico en el diseño de estrategias educativas específicas para el mencionado sector poblacional.

IV. La mirada de las estudiantes/profesionales del campo

Nos parece un aspecto clave para asumir la reflexión en este trabajo, incluir desde esta perspectiva de integralidad la mirada de las estudiantes, un grupo de 21 mujeres con titulaciones previas de nivel terciario, que se encuentran cumpliendo un rol en las instituciones y en un espacio físico, los “sectores” donde desempeñan la vida cotidiana los adolescentes “encerrados”. Es una mirada que integra su rol de estudiantes y trabajadoras y a partir de ello actúan como actores protagonistas del desarrollo de la experiencia académica.

A partir de las evaluaciones de proceso de la experiencia que relatamos, las estudiantes han resaltado el impacto positivo de la formación en diálogo con el saber experiencial, este impacto no solo fortalece su desarrollo profesional, sino, además, sus procesos laborales, dotándolas de herramientas conceptuales que se resignifican en el quehacer cotidiano, entramadas con lo específico del campo de práctica.

Asimismo, docentes y estudiantes valoran el estudio sobre una realidad concreta y compleja que no requirió de supuestos para el análisis, sino que en los espacios analíticos propios de la educación curricularizada se recuperó la experiencia concreta en el espacio institucional y el vínculo pedagógico con los y las jóvenes

2 Ley Nacional 26.061 “Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes”

3 Ley Provincial 9.944 “Promoción y Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes”

con quienes se gestaron las propuestas educativo-sociales y desde el aula regresó a los sujetos robustecida de sentidos.

Más del 90% de las estudiantes transitaba sus primeras experiencias laborales, por lo que el acompañamiento, sistema de supervisiones y tutorías específicas, resultaron fundamentales para fortalecerse en el ejercicio profesional. Las instancias de supervisión de las prácticas fueron requeridas en toda oportunidad, poniendo en evidencia la relevancia de este aspecto, que no solo responde a que se trató de egresadas noveles sino, además, a la inexistencia de antecedentes de experiencias educativas desde la Pedagogía Social y profesionales formados en dicho campo. En este sentido la Universidad realiza un importante aporte en la configuración de un perfil profesional específicamente calificado para el desarrollo de propuestas socioeducativas con jóvenes privados de su libertad.

La organización de los contenidos curriculares me resultó muy interesante, por un lado, porque fue a partir de la misma que se pudieron construir conocimientos en proceso, por el otro, porque permitió la puesta en diálogo de diferentes campos disciplinares a través de pensar “campos de problemas” (comunicación personal; estudiante 1; 03/03/2020)

Las estudiantes destacan a su vez no solo el modo en que fueron armados los campos disciplinares, sino el diálogo que se favoreció en las aulas a partir de las propuestas didácticas de los docentes y la organización intensiva del cursado cada quince días que favorece a estudiantes trabajadores, además:

La posibilidad de formación gratuita, debe ser revalorizada y asumida como un compromiso, no solo con el espacio de estudio, sino también con la sociedad, que entiendo debe estar reflejado en las prácticas profesionales. (comunicación personal; estudiante 4; 5/12/2019)

El fortalecimiento académico (o formativo), estuvo fuertemente ligado a aspectos éticos y políticos que atraviesan el quehacer de la pedagogía social, en este sentido, el respaldo académico permite un lugar de anclaje en relación con las perspectivas de derechos, desde donde pensar y sostener las intervenciones profesionales.

V. Resultados y Discusión

Gestión del saber: dispositivos alternativos de educación y acción social.

Una lectura atenta del contexto socio histórico interpela, exige y motoriza el diseño de estrategias educativas y de intervenciones en el campo social que recu-

peren y resignifiquen la realidad de y en los escenarios concretos. Sostener que este programa se inscribe en la lógica de la articulación intra e inter institucional y propone el desarrollo de prácticas profesionales situadas, evidencia la complejidad asumida y a su vez, la apuesta por la construcción de escenarios de diálogo entre la academia y las instituciones, entre el saber teórico y el experiencial. Posibilita, así, el surgimiento de un saber otro, un nuevo saber que se resignifica en esta mixtura.

La UPC asume el desafío de generar un dispositivo pedagógico alternativo de alfabetización académica, desde la vinculación de trayectorias académicas y prácticas territorializadas, ambas relacionadas con la Educación Social, en un contexto socio histórico específico. En este sentido la pedagoga Violeta Núñez, en Borzese, Costas y Wanger (2011), define las prácticas de educación social como “aquellas experiencias pedagógicas diversas que promueven la inclusión educativa y se presentan como alternativas o *alterativas* para garantizarla”, resulta interesante poner en re-valor que al referirnos a las *propuestas alterativas* se está aludiendo específicamente a aquellas que habitan en el plano de las prácticas que *alteran, modifican, transforman* órdenes hegemónicos, la gestión del conocimiento, desde la educación problematizadora, se presenta como una construcción social, que recupera, indiscutiblemente, la pluralidad de saberes y sentidos, además, promueven el involucramiento y compromiso de los propios sujetos.

Esta apuesta a la recuperación, actualización y resignificación de conocimientos desde una educación problematizadora, en el marco de la pedagogía latinoamericana, propone procesos educativos dialógicos y multidireccionales, donde prima el criterio de multidisciplinariedad e integra investigación y docencia. Representa, así una alternativa curricular a los modelos universitarios existentes, asume como desafío una demanda social concreta y la resignifica en el marco de las operaciones propias del devenir de la vida académica, para devolverla en acciones concretas, dotadas de sentido.

Es así que la vida académica y profesional es “*revisitada*” y como propone Bianchini (2007) este ejercicio “supone un reubicarse en espacios, presencias, miradas” otras –diferentes. En esta vinculación de la enseñanza con los problemas sociales se aborda la producción, construcción y aplicación de conocimientos, por medio de una estrategia educativa que interpela la programación tradicional de las clases y requiere la conformación de equipos docentes por campo de conocimiento, dónde el diálogo entre disciplinas da sentido a la propuesta curricular. Altera, de esta manera, la visión parcializada del conocimiento para promover una pluralidad basada en el intercambio que, a su vez, se hilvana con las experiencias de las prácticas profesionales que vienen al espacio áulico para re-significarse y volver así, robustecidas, al campo –dinamismo-.

La pedagogía social, de esta manera, se erige en el entramado de las interpelaciones y aportes propios del espacio social al tiempo que los resignifica desde el andamiaje de las nuevas contribuciones sociales de efectos educativos reflexivos e inclusivos, oportunos para disolver las fronteras entre la exclusión y la inclusión. Este campo disciplinar transita los márgenes, los discute desde y en las orillas;

propone así, procesos educativos reflexivos del ordenamiento hegemónico a los fines de promover el surgimiento de saberes – otros – donde los sujetos de sus prácticas cobran protagonismo al saberse *hacedores* de sentidos.

Meirieu nos permite reflexionar la educación como “una actividad susceptible de hacerles utilizar lo mejor posible los saberes que ya dominan, pero con vistas a acceder a conocimientos nuevos” (Meirieu, 2003), que devienen en nuevas prácticas y empoderan no solo a las profesionales que asumen su formación de esta manera, sino a los y las jóvenes que devienen destinatarios indirectos del proceso.

Es importante destacar, que cuando hacemos referencia a estos destinatarios indirectos, juventudes y contexto de privación de libertad, emerge lo que Mariano Gutiérrez (2010) ha dado en llamar *el problema de la privación de la libertad*, haciendo referencia a la selectividad en la captación del sistema penal, que no alude exclusivamente a los sujetos detenidos en instituciones de privación de libertad y a los delitos tipificados, sino que reconoce el fenómeno, creciente, de los encarcelamientos que han de focalizarse – llamativamente - en determinados sectores poblacionales, principalmente juveniles y, además, atravesados por fuertes procesos de empobrecimiento e injusticia social., resulta, de esta manera, ineludible el involucramiento.

Los dispositivos alternativos de educación, se inscriben en la línea de la democratización de saberes y prácticas, con sujetos activos y por consiguiente en instituciones también democratizadas, donde dichas prácticas acontecen. Al respecto Alliaud (2016) expresa “la democratización no es un ideal que se explicita, sino que se ejercita y se juega en cada escena cotidiana, a través de las acciones y decisiones”, la autora nos acerca reflexiones en relación al aspecto *artesanal* de la educación, que, en este plano, adquiere características dialogales, cara a cara, situadas, contextuales, históricas, implica un saber – hacer – ser. Las disciplinas, de esta manera, se ven interpeladas y al integrarse en esta propuesta académica devienen otras –diferentes. La integralidad de la propuesta formativa se traduce en la integralidad de las prácticas en un contexto que las requiere y revalora.

De igual manera, Frigerio, Poggi y otros (1992) nos invitan a reflexionar: “las instituciones son construcciones que resultan del parcelamiento del terreno social, que se originó en distintas coyunturas históricas” (Frigerio, 1992). En este sentido cobran vida para responder a las necesidades sociales, que se al transformarse constantemente, requiere transformaciones en las formas de dar respuesta o resolver éstas necesidades y aunque cada institución conserva el marco de sus orígenes, regulaciones, estatutos, etc., el mismo se encuentra inscripto en determinado momento histórico social sobre el que se edifica la vida institucional – hacia adentro y hacia afuera -. Este permanente diálogo con la vida ciudadana es el que resignifica las fronteras.

Es así que sostenemos que la democratización de las instituciones requiere del refuerzo de su capacidad política, con escenarios fértiles para generar, comunicar, informar, negociar; trabajar de manera colaborativa e intersectorial. El encuentro de los diferentes sectores significa abrir la puerta al diálogo, al consenso

y al mismo tiempo a la disidencia, este espacio cara a cara requiere un esfuerzo estratégico y una fortaleza ideológica en relación a los propósitos de la transmisión cultural de las prácticas profesionales.

Alliaud (2016) sostiene que “el trabajo colaborativo favorece la producción de una artesanía o un trabajo de buena calidad”. Los encuentros con colegas recuperan la idea que, ante las complejas dificultades de trabajo, dadas las características contextuales, la socialización de los problemas de la profesión permiten asumir la posibilidad de diseñar estrategias colectivas, superando el plano de lo individual para reconocer y abordar temas y problemas comunes, sus explicaciones y posibles soluciones, renovando el sentido, mejorando la productividad y fortaleciendo la tarea. En esta línea Mignolo (2006) reflexiona a Stiglitz, cuando este último afirma:

Las universidades tienen un papel central. Creo firmemente que, además de perseguir el conocimiento por el conocimiento en sí mismo, las universidades tienen una función significativa en el desarrollo de la democracia. Mejorar nuestro entendimiento del mundo y de todo cuanto nos rodea es la misión central de la universidad; sin embargo, una función particularmente importante de las universidades es promover el desarrollo de la democracia. (Stiglitz, 2002, pp. 225)

Sostiene, además, que la producción de conocimientos para promover la democracia se produce en espacios no-universitarios. En este sentido podríamos decir que no se trataría del desarrollo de la democracia sino de la expansión territorial y social de la misma. La universidad debe contribuir a los procesos democratizantes y su protagonismo se evidencia en dos direcciones: la producción de pensamiento crítico – des-colonizador en palabras del autor – y, además, trabajando conjuntamente no solo con el pensamiento, sino desde la praxis, un *hacer* des-colonizador fuera de la universidad. Es aquí, en este proceso, que se impone la propuesta que compartimos, la universidad en el territorio, y éste en las aulas, donde un grupo de profesionales de la educación social, resignifican discursos, prácticas y acciones pedagógicas, preponderantemente políticas, en clave de justicia social.

Conclusiones

En el cierre de este proceso de escritura reflexiva, proponemos unas breves conclusiones planteadas como una nueva apertura. Las experiencias innovadoras con objetivos de transformación sólo cobran sentido si son integradas a procesos reflexivos y de alguna manera incluidas en los espacios de los que proviene. Por este motivo pretendemos que este trabajo forme parte en discusiones de los sec-

tores tradicionalmente vinculados a la academia, la extensión, el ejercicio profesional y las políticas públicas.

En este sentido queremos ofrecer en esta propuesta de vinculaciones una invitación que sume voces, contextos y cuerpos conceptuales a espacios divididos por fronteras invisibles pero tantas veces inviolables. Reflexionar desde la praxis el potencial de innovación que tienen las universidades en relación a la agenda pública es una tarea permanente y en incesante transformación.

El impacto esperado con esta experiencia se centrará en la graduación y el egreso de los estudiantes, en vinculación con el programa, junto al afianzamiento de vínculos inter institucionales. Como así también la continuidad y participación por parte de los egresados en líneas de extensión e investigación definidas por la UPC, a los efectos de su formación continua y del fortalecimiento institucional.

Por último, recuperamos una de las enunciaciones pronunciadas en el Pronunciamiento Proclamativo de la III Conferencia Regional de Educación Superior:

El enfoque limitado de proyección social y extensión universitaria, que les visualiza como apéndices de la función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, debe superarse cualitativamente e identificar el compromiso social de la educación superior consistentemente con las nuevas realidades de la sociedad (CRES 2018)

Es de esta manera que fortalecemos la idea de que la propuesta que aquí presentamos se inscribe en la línea propositiva de las acciones que con fuerte compromiso social asumimos desarrollar las instituciones educativas de América Latina y el Caribe.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2016). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires; Paidós.
- Arocena, R. (2013). Curricularización de la extensión: ¿por qué, ¿cuál, cómo? En R. Arocena, H. Tommasino, N. Rodríguez, J. Sutz, & E. y. Álvarez Pedrosian, *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (págs. 9-17). Montevideo: Cuadernos de Extensión.
- Bianchini, M. L. (2007). Revisitar la mirada sobre la escuela. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 289-296.
- Borzese, D. C. (2011). Educación social y políticas públicas. La educación social en la Argentina ante el desafío de justicia educativa. En M. Krichesky, *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (págs. 91-102). La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- CRES 2018. (14 de Junio de 2018). CRES 2018. Obtenido de Declaración y Plan de Acción sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES 2018: <https://www.utn.edu.ar/images/Secretarias/SGral/PropuestaPlanDeAccionCres2018.pdf>

- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación: ese acto político* (págs. 127-138). Buenos Aires: Del estante.
- Frigerio, G. P. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Gutierrez, M. (2010). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Derechos y sistema penal. La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. (1 ed.). (M. d. Nación., Ed.) Buenos Aires., Argentina.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes.
- Mignolo, W. (14 de septiembre de 2006). *El pensamiento descolonial: reflexiones finales*. Obtenido de Oldep.net: <http://waltermignolo.com/el-pensamiento-descolonial/>
- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. *Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina*. (págs. págs. 1-14.). Buenos Aires. Universidad de Barcelona.
- Stiglitz, J. (2002). Teoría de la información imperfecta: implicaciones de la política económica. *Comentario Internacional*, 219-226.
- Tommasino, H. y. (2010,). “Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República”, AAVV. *Integralidad: tensiones y perspectivas.*, pp. 23 – 39.

Avances en la institucionalización de la Extensión en la Facultad de Cs. Bioquímicas y Farmacéuticas de la UNR, período 2015-2019.

Adriana Caille, Claudia Drogo, María Soledad Maggiori,
Lorena Micucci, Mercedes Salamano.

Imicucci@fbioyf.unr.edu.ar

Objetivo

El trabajo pretende socializar las acciones llevadas adelante por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Cs. Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en el período 2015-2019 y explicitar las actividades que se resignificaron.

Problemática

En el año 2015, desde la Secretaría de Extensión, encontramos que había grupos de docentes que trabajaban en proyectos de extensión, pero no estaba sistematizado un espacio de encuentro donde se generara un intercambio de experiencias, y permitiera potenciar la extensión en la Facultad. Había que visibilizar las actividades de extensión y propiciar un proceso de sensibilización con la comunidad de la FCByF para sumar una mayor cantidad de docentes, estudiantes, no docentes y graduados. Además, consideramos fundamental discutir, hacia el interior de la unidad académica, el concepto de Extensión. Fue debido a esto que surgió la necesidad de realizar encuentros de capacitación en nuestra institución, los cuales se sumaron a los realizados por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR (SEU). Por otro lado, se decidió debatir sobre la propuesta de curricula-

rización de la extensión, con el fin de resaltar el papel de la Extensión Universitaria como un proceso formativo integrador de los vínculos Universidad-Sociedad.

Metodología

La Facultad ve en la extensión universitaria una de sus tres dimensiones centrales junto a la docencia y a la investigación, entendiendo a la Extensión como un proceso dinámico y dialógico entre el conocimiento académico y el saber popular, reconociendo la existencia de una pluralidad de conocimientos que interactúan y se entrecruzan, es decir una Ecología de saberes (Boaventura de Souza Santos: 2010) que concibe los conocimientos como prácticas de saberes, los cuales implican intervenciones en el mundo real. Esta Misión Social de la Universidad hace que la misma, trascienda los límites de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas carreras o especialidades profesionales, de manera de involucrarse en el estudio e investigación de los problemas sociales, en la elaboración de proyectos que generen soluciones, así como también en la participación con organismos de planificación y realización de programas (Tünnermann: 2008).

El desarrollo de estas políticas de extensión y cooperación interinstitucionales, se refleja en muchas de las actividades de vinculación con el medio y convenios suscriptos con otras entidades. Es importante destacar el crecimiento que ha tenido la Secretaría de Extensión en cuanto, no solo a sus actividades, sino también a la diversidad de las mismas. Este crecimiento se evidenció en la reestructuración de la Secretaría mediante la incorporación de personal y la jerarquización de las áreas que se trabajan. A partir del segundo semestre de 2015 se incorporó una docente con extensión de funciones en la Dirección de Coordinación y Gestión de la Secretaría con el objetivo de potenciar las actividades de extensión propiamente dichas. Además, se trabajó en el mismo sentido que nuestra Universidad, a través de la SEU, la cual cuenta con el marco normativo para la convocatoria, evaluación y financiamiento de los proyectos de extensión y con un Consejo Asesor de Extensión de la Universidad, formado por todos los secretarios de Extensión de las Facultades, el cual fue creado en el año 2008 por Resolución Rectoral 282/08. Es así como, siguiendo con este lineamiento, la FCByF ha creado una Comisión Asesora de Extensión, mediante Resolución Decanal 416/2016 y renovada en 2019. Esta Comisión Asesora está integrada por docentes que participan en los programas y proyectos de extensión de la FCByF, los cuales fueron aprobados en las distintas convocatorias de la Universidad y se ha constituido en un espacio de debate de los marcos conceptuales de la extensión.

La Comisión Asesora de Extensión de la FCByF se reúne periódicamente para el abordaje de diferentes temáticas como ser: visibilización de las actividades de extensión, formación en metodologías participativas desde la perspectiva de extensión crítica, discusión sobre la generación de espacios de curricularización de programas y prácticas extensionistas, así como en el acompañamiento de aquellos postulantes a proyectos de extensión que lo necesiten o demanden.

Entre las actividades realizadas en el período analizado, se participó activamente en aquellas enmarcadas en la Semana de la Extensión organizada anualmente por la SEU, así como en las actividades organizadas en el marco de la Universidad Itinerante.

Visibilización de la Extensión: una tarea impostergable

- **Programas, Proyectos y Prácticas**

Como explicitamos anteriormente en la Facultad era necesario llevar adelante un proceso de sensibilización de la comunidad de la FCByF y visibilización de la Extensión. Siempre fue nuestro interés dar a conocer el enorme trabajo que realizan los distintos grupos, así como poner en relevancia las tareas de extensión en concordancia con las de investigación y docencia, de manera de articular estos tres ejes en otros espacios que no sean de carácter extensionista propiamente dicho. El objetivo, tanto de la Secretaría como de la Comisión Asesora, fue entonces instar a más grupos que presenten proyectos en las convocatorias de Universidad y conectar a docentes de diferentes áreas para que se potencie el trabajo y se logre un acompañamiento integral.

La UNR cuenta con convocatorias a Proyectos Sociales, Programas de Extensión “Integrando” y recientemente ha lanzado una línea de convocatorias a prácticas en el marco del Programa Académico Territorial (PAT). Cada convocatoria, presenta características particulares: en el caso de los Programas uno de los requisitos fundamentales es que participen al menos 3 unidades académicas de la UNR, lo cual propicia lo interdisciplinar; en el caso del PAT se busca brindar un soporte a las prácticas integrales en territorio y que tengan un reconocimiento institucional, curricular y académico. Además, todas las convocatorias comparten el hacer un fuerte hincapié en la participación activa de estudiantes.

Durante el período abordado (2015-2019) se presentaron los siguientes proyectos, programas y PAT.

1. **Proyecto “Promoviendo Salud en el Uso Racional del Medicamento”**: este proyecto abordó la problemática del Uso Racional del Medicamento (URM) mediante acciones de promoción de la salud, focalizadas en la prevención de los riesgos de la automedicación, en diferentes espacios territoriales de la ciudad de Rosario. Es un Proyecto que se gestó desde la propuesta curricular del Taller de Problemática Profesional II (TPPII) de tercer año de la carrera de Farmacia de la FCByF – UNR, para promover desde la formación y la práctica en terreno la implicación comunitaria de los aprendizajes académicos de los estudiantes de Farmacia, mediante la inclusión curricular de prácticas de extensión y el trabajo asociativo con organismos públicos y asociaciones profesionales.

Este Proyecto tiene como unidad ejecutora al Área Integración Disciplinar y Estudio de la Problemática Profesional (IDEPP) perteneciente a la FCByF y como organizaciones co-participantes a la Dirección Provincial, Red de Medi-

camentos y Tecnología Farmacéutica del Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe y al Colegio de Farmacéuticos de la Provincia de Santa Fe, 2° Circunscripción. Participaron de esta experiencia, 83 estudiantes que cursaron el Taller en el 2° cuatrimestre de 2017 y 13 Tutores de Práctica Territorial. Este grupo de tutores está integrado por 2 graduados de la carrera de Farmacia y 11 estudiantes que aprobaron el Taller en años anteriores.

2. **Proyectos “Educación para la salud en jóvenes: impacto de las drogas de abuso en el cerebro y prevención de adicciones” y “Yo cuidó mi cerebro”:** el objetivo de estos proyectos es promover la articulación entre el saber científico y el saber cotidiano en respuestas responsables a temáticas sociales. Se abordó la problemática desde el punto de vista neurobiológico, que es uno de los menos utilizados, y también se constituyeron espacios de reflexión sobre el aspecto sociocultural. Este proyecto se originó en el año 2012, y se presentó en varias convocatorias de la Universidad. Es importante destacar que se sostuvo a lo largo del tiempo, lo cual constituye una fortaleza ya que implica la consolidación de un equipo de trabajo en extensión. En encuentros previos con directivos y docentes de escuelas secundarias se pudo reconocer el abordaje del tema en adolescentes, demanda que también fue observada por los estudiantes del Profesorado en Química, durante sus prácticas docentes, en el marco de la residencia.

Las actividades realizadas en el marco de estos proyectos, permitieron trabajar de una forma multidisciplinaria con estudiantes de escuelas secundarias el efecto de las drogas de abuso sobre el cerebro, así como las distintas consecuencias de su uso y abuso. Por un lado, a través de la divulgación de conocimientos científicos dando una mirada desde el punto de vista biológico, y por otro mediante talleres el intercambio de experiencias. A través de la incorporación de los talleres se generaron instancias de reflexión-opinión y debate, sobre el impacto socio-cultural que conllevan las adicciones. Esta estrategia permitió interactuar con los alumnos de una forma más personalizada, lo cual permitió acercarnos a la visión, imaginarios, conocimientos, necesidades y dudas que los mismos tienen sobre esta problemática.

3. **Proyecto “Los pescadores artesanales y la investigación científica en relación a la biodiversidad del Río Paraná: un intercambio de saberes necesario”:** el proyecto propuso generar un proceso de intercambio de saberes acerca del Río Paraná, su biodiversidad y los recursos del humedal con pescadores jóvenes, vinculados a la Asociación Civil “El Espinillo”. El conocimiento acerca de la importancia del humedal y las distintas especies que lo habitan, su situación actual, su conservación y su uso sustentable, constituye una herramienta indispensable a la hora de planificar el trabajo diario para estos jóvenes. En los últimos años, se ha trabajado con la comunidad de pescadores nucleados en la Asociación Civil “El Espinillo” en proyectos de captura de especies ictícolas para su uso en laboratorio. Fue en este marco que vimos la dificultad de algunos pescadores, sobre todo los más jóvenes, de

identificar especies, cierto desconocimiento sobre la biología de los peces y, por otro lado, que aquellos más entrados en años, transmitían un saber empírico, el cual contiene una riqueza que no debe dejarse de lado ni descartarse, sino integrarse al conjunto de conocimientos sobre determinadas especies en un diálogo permanente.

4. **Proyecto “Alcohol: Uso y Abuso”:** con este proyecto se busca promover en los adolescentes una modificación de su estado de conocimiento en torno al alcohol, su uso y abuso, para movilizar cambios actitudinales, a través de una propuesta educativa de alfabetización científica, dentro de una estrategia de educación de pares. Para ello se generan espacios de aprendizaje y reflexión acerca de propiedades, usos y efectos toxicológicos del alcohol, así como las conductas y actitudes problemáticas que provoca su consumo. La iniciativa se lleva a cabo con alumnos de los últimos años de la escuela media ya que consideramos tienen una noción más avanzada de química, física y biología, lo que permite desarrollar talleres interactivos con actividades experimentales.
5. **Proyecto “Derecho a la Salud”:** El objetivo general es aportar un acompañamiento a las problemáticas de desarrollo humano relacionadas a la salud de las comunidades en situación de pobreza, promoviendo la participación de la comunidad universitaria y generar, junto con la comunidad afectada, aportes mediante una estrategia de promoción comunitaria de salud. Este proyecto surge en el año 2010 cuando se forma un grupo de estudiantes, graduados, no docentes y docentes con el objetivo de aplicar nuestros conocimientos disciplinares a problemáticas sociales bajo el nombre *Ríe Pibito*. La acción de este grupo se localizó en el barrio de Villa Banana, el cual carece de acceso formal al agua potable, debido al interés y el apoyo a la propuesta de las organizaciones de dicho territorio como son entre otras, el Centro de Convivencia Barrial Oeste (Secretaría de Desarrollo Social, Municipalidad de Rosario), del Centro de Salud David Staffieri (Secretaría de Salud Pública, Municipalidad Rosario), la Guardia Urbana Municipal (Secretaría de Control y Convivencia, Municipalidad Rosario) y la Escuela Particular Provincial Marcelino Champagnat. Desde un primer momento cada actividad se organiza en conjunto para definir las acciones que cada organización realizará y la zona donde se llevará a cabo.

El desarrollo del proyecto durante el segundo semestre está asociado a las actividades de la asignatura electiva de grado de todas las carreras Problemática Social de las Tecnologías, y de la asignatura de posgrado Tecnología, derechos humanos y situación de pobreza, la cual es una asignatura electiva para los doctorados en Ciencias Biológicas y Ciencias Químicas.

6. **Proyecto “Salud y Situación de calle”:** el objetivo general del presente proyecto es colaborar en lograr el pleno ejercicio del derecho humano a la salud de las personas en situación de calle a través de un mejoramiento de su alimentación; esto se pretende alcanzar mediante el intercambio del saber vivencial y diferencial de este grupo social, la experiencia en territorio

de la ONG Rosario Ciudad Unida y los saberes técnicos aportados por la comunidad universitaria. Las actividades llevadas a cabo por la ONG pretenden abordar el contacto con las personas en situación de calle desde una perspectiva integral y humanizada. En este sentido, se hace principal hincapié en conocer sus problemáticas, valorizando el saber propio de este sector social. Esto se realiza a través de un diálogo fluido, respetuoso de las diferencias y en confianza, donde pueden expresar libremente sus ideas y necesidades. En estos diálogos, gran parte de las personas en situación de calle manifestó tener problemas de salud y por esto se vislumbró la potencialidad de involucrar el conocimiento técnico de la universidad en las actividades territoriales, construyendo en conjunto una propuesta que colabore en la promoción de la salud de este sector social vulnerable.

- 7. Programa Integrando Relaciones de género igualitarias y salud reproductiva: hacia la construcción de un “nosotrxs” y “Hacia la construcción de un nosotrxs”:** En una primera convocatoria en el año 2015, el programa planteó conformar espacios performativos entre adolescentes y pre púberes del barrio Las Delicias, miembros de la comunidad y organizaciones sociales del barrio, y estudiantes-docentes de Ciencia Política; Humanidades y Artes; Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas y Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, para responder a las necesidades de formación-información sobre sexualidad y prevención de enfermedades de transmisión sexual (FISyPETS), en particular del Virus Papiloma Humano (VPH) en la medida que es una infección casi universal, para el cual hay un plan de vacunación obligatorio para las niñas de 11 años (en ese momento, ya que luego se extendió a los niños) y se detectan carencias de información importantes, así como su abordaje desde una perspectiva de género. En una segunda convocatoria, en 2018, se propuso trabajar colectivamente junto a vecinos, miembros de la comunidad educativa y organizaciones sociales, del barrio Las Delicias, y estudiantes-docentes de las unidades académicas Humanidades y Artes (HyA); Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas; Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y del Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín, todos de la UNR, para abordar la construcción de relaciones de género igualitarias, y salud sexual y reproductiva. Se partió de la premisa que lxs niñxs y adolescentes se encuentran en situación de vulnerabilidad, por falta de implementación de ESI durante su escolarización y por dificultades reconocidas en el tratamiento de estos temas con sus adultos de referencia. Esto se evidenció en el trabajo de estudiantes de profesorado y el trabajo territorial del Programa Integrando precedente. Del análisis de encuestas se desprende como necesidad: apuntalar actividades con adolescentes, tratar temáticas como violencia de género, abuso/acoso y bullying, y de formar-informar sobre Salud Sexual y Reproductiva e ITS. El Programa propone la participación estudiantil en el tránsito de éstos por espacios curriculares y también de manera voluntaria por fuera de los mismos. Los docentes involucrados aquí, también lo hacen en el marco de espacios curriculares como fuera de ellos. Los estudiantes de la FCByF participaron de manera tanto volun-

taria como asociada a su práctica profesional docente, coordinados por la docente responsable de Residencia, al igual que los estudiantes de HyA, de la asignatura Área del sujeto, coordinados por la docente responsable de la misma. Participan 7 estudiantes de la FCByF, 19 de Ciencias de la Educación, hay y 5 estudiantes del IPS. Participan además 6 docentes de las mencionadas 4 unidades académicas. Como fortaleza este programa cuenta con la participación de 4 unidades académicas de la UNR con lo cual se potencia el trabajo interdisciplinario.

8. **Programa Integrando “Diseño de una base de datos informatizada para la gestión clínica y económica de una Unidad de Optimización de la Farmacoterapia (UOF)”**: este programa surge como continuidad de un proyecto de extensión que, dada la dimensión que tomó, se transformó en un Programa. Se planteó diseñar una base de datos informatizada para la gestión clínica y económica de una Unidad de Optimización de la Farmacoterapia desde una perspectiva de salud como derecho humano. Además de explorar los efectos económicos de la medicamentación, indaga el aspecto ambivalente de la polimedición en el proceso salud-enfermedad-atención para mostrar la necesidad de un análisis complejo en el espacio de una Unidad de Optimización de la Farmacoterapia (UOF). En este programa participaron además de la FCByF, el Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín, la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística y el Colegio de Farmacéuticos con 14 docentes, 12 estudiantes y 4 profesionales. Este programa que ya ha concluido, consolidó el trabajo institucional con el Colegio de Farmacéuticos, además de ampliar el mismo hacia otras instituciones y grupos de trabajo. Se pudieron integrar metodologías de trabajo de la UOF con el Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe y con ONGs relacionadas con el uso de aceite de cannabis medicinal. Nos parece importante destacar dos acciones que se derivan de este programa, en primer lugar en el primer cuatrimestre de 2018, se habilitó una Asignatura Electiva denominada “Práctica Social Educativa en Optimización de la Farmacoterapia” para la carrera de Farmacia, en segundo lugar la presentación del Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID) período 2017-2018, dando cuenta del concepto de integralidad.
9. **Prácticas académicas territoriales “Promoción comunitaria de la Salud”**: las prácticas territoriales, desarrolladas durante el cursado de la asignatura Problemática Social de las Tecnologías, pretenden lograr que los estudiantes tomen contacto, comprendan y reflexionen sobre la vulneración de los derechos humanos a la que son sometidas las personas de comunidades en situación de pobreza y su rol social como parte de la Universidad Pública. También que reflexionen sobre su futuro accionar en el ejercicio profesional en la sociedad y que se introduzcan desde su disciplina a la tarea de generar tecnologías que aporten al desarrollo humano.

En el marco de la Semana de la Extensión que organiza la SEU, la FCByF participó en las actividades organizadas por la Universidad pero además generó sus propias actividades.

10. Prácticas académicas territoriales “Taller experimental de Ciencias Naturales”: El propósito de este Proyecto de Taller es tomar en consideración las contribuciones de la investigación educativa en Enseñanza de las Ciencias, para analizar la situación de la educación en Ciencias Naturales en la ciudad, la región y en nuestro país, fundamentando propuestas que permitan impulsar su necesaria mejora como elemento clave en la renovación indispensable en nuestro tiempo. La enseñanza de las Ciencias Naturales hoy, se centra en los contenidos, en cómo puede actuar el estudiante (procedimientos) para construir conocimiento; dejando de lado la verdadera función de desarrollo, que es poner el énfasis en el desarrollo de competencias de pensamiento científico. Para la concreción de este proyecto, se ha convocado a miembros del Profesorado en Química de la FCByF, integrando un equipo con diferentes sectores de la educación, especialidad y lugar de pertenencia institucional.

El Taller Experimental de Ciencias Naturales es un proyecto único en su tipo, en tanto es la primera propuesta universitaria que tiene como destinatarios a docentes de instituciones educativas primarias. Constituye una posibilidad de dar respuesta a necesidades institucionales, formando un equipo de trabajo multidisciplinar, integrado bajo objetivos comunes.

Este Proyecto del Área de Tecnología Educativa de la carrera del Profesorado en Química, surge del conocimiento de diversas dificultades en la enseñanza de las Ciencias Naturales –particularmente en sus disciplinas Química, Física y Biología— tanto en el sector de la Formación Docente, como en los otros niveles de la educación formal.

- **Actividades de Extensión**

Año 2015

Charla “Ciencia vs. Mito. Enfermedades de transmisión sexual y anticoncepción”, en el marco del ciclo de *Charlas sobre salud sexual y reproductiva*, que realiza la Secretaría de Extensión junto con docentes del Laboratorio Mixto: Laboratorio de Medicina Reproductiva.

Conversatorio “Derecho al agua, salud y nutrición infantil”, en conjunto con los docentes del proyecto Ríe Pibito.

Charla “La delgada línea entre el uso y el abuso. Medicalización de la vida. Neurobiología de las adicciones” la cual se realizó en conjunto por docentes de la UOF y del proyecto sobre adicciones.

Año 2016

Charla en la FCByF sobre el proyecto de extensión “Yo cuido mi cerebro” que se llamó “Educación para la Salud: Impacto de las drogas de abuso en el cerebro y prevención de adicciones” y consistió en una mesa redonda donde se mostraron resultados del proyecto y se hizo un intercambio sobre la temática.

Charla “Endometriosis... Una enfermedad enigmática”, continuación del ciclo de *Charlas sobre salud sexual y reproductiva*.

Se participó en la Feria social y cultural organizada como cierre de la Semana de la Extensión 2016 por la SEU en el Parque Irigoyen – Plaza Ingalinella con las siguientes actividades pensadas para la población que participó de las jornadas:

- “Derribando Mitos sobre el Consumo de drogas y la adicción”: espacio de discusión, debate y reflexión sobre la problemática.
- “Práctica territorial de Promoción de la Salud y prevención en torno a la problemática de VIH/SIDA”, desarrollada por estudiantes de 2° año de la carrera de Farmacia de la FCByF que cursan el Taller de Problemática Profesional I (espacio curricular obligatorio). El taller tiene como objetivo promover el compromiso y la implicación de los estudiantes en la resolución de problemas concretos de salud pública con la comunidad.
- Difusión de las actividades de promoción de la salud vinculadas a la problemática de la situación de pobreza que se realizan en el barrio de Villa Banana en el marco de la asignatura Problemática Social de las Tecnologías y el Laboratorio Mixto Ríe Pibito de tecnologías para la inclusión social.
- Presentación del Programa Integrando *Relaciones de género igualitarias y salud reproductiva: hacia la construcción de un “nosotrxs”*, se realizó una encuesta escrita personal, anónima, con consentimiento, sobre la problemática de la percepción de riesgo en salud reproductiva en ITS y uso de métodos anti-conceptivos, dirigidos a mayores de 18 años.

Año 2017

Charla “Vacuna contra el virus del Papiloma Humano (HPV) en el varón: a quién, cómo, dónde y cuándo” continuación del ciclo de *Charlas sobre salud sexual y reproductiva*.

Se realizó una Jornada de Difusión y Socialización de Prácticas Territoriales “Promoviendo la Salud en el uso racional de los medicamentos”, con estudiantes de 3° año de la carrera de Farmacia, de la FCByF, que llevaron a cabo una campaña de promoción de la salud “Los medicamentos no son golosinas” realizadas en el marco de las actividades curriculares del taller. Esta actividad también se realizó en el cierre de la Semana de la Extensión 2017 en el Parque Irigoyen y también fue una actividad curricular obligatoria para los estudiantes del Taller de Problemática Profesional II de farmacia.

También se realizó la actividad “Impacto de las drogas en el cerebro. Lo que debes saber” por los integrantes del Proyecto “Yo cuido mi cerebro” y pensada como un intercambio de saberes con los asistentes.

Actividad de Presentación Programa Extensión: Relaciones de género igualitarias y salud reproductiva: hacia la construcción de un “nosotrxs” con presentación del conjunto de las actividades realizadas en el período 2015-2017 y proyección hacia los próximos meses. Realización de encuesta sobre temas de salud sexual y reproductiva a una muestra ocasional a concurrentes a la actividad. Exhibición de material audiovisual de experiencias institucionales realizadas en el barrio Las Delicias con las instituciones locales (Escuela de Educación Media para Adultos, Escuela primaria Atahualpa Yupanqui n°1347).

Año 2018

En noviembre se realizó una Jornada de Difusión y socialización de Prácticas Territoriales: “Promoviendo salud en el uso racional de los medicamentos” donde estudiantes que cursan el Taller de Problemática Profesional II de 3° año de la carrera de Farmacia realizaron por segundo año consecutivo la campaña “Los medicamentos no son golosinas”, en el marco de las actividades curriculares del Taller.

Charla: “Nutrigenómica y Reproducción, Charla informativa. Vení a enterarte de qué se trata!” Continuidad del ciclo de Charlas sobre salud sexual y reproductiva.

Participación de la Semana de la Extensión 2018 en el Parque Irigoyen – Plaza Ingalinella se realizaron las siguientes actividades:

- Promoción de la Salud de proyectos desarrollado en la asignatura “Problemática Social de las Tecnologías”, se trabajó en la promoción sobre estilos de vida saludables.
- Se compartió la experiencia de inserción curricular de prácticas de extensión, Prácticas Sociales Solidarias, realizada por los estudiantes de 2° año de la carrera Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos
- Actividad de Presentación del Programa Integrando, IV convocatoria “Construcción de un nosotrxs”. Se realizó un resumen de las actividades realizadas en el período 2015-2017 y se socializaron experiencias institucionales realizadas en el barrio Las Delicias con instituciones locales, a saber: Escuela de Educación Media para adultos EEMPA y Escuela primaria Atahualpa Yupanqui n° 1347. También se hizo una jornada de convivencia de nuevos y anteriores participantes, del Instituto Politécnico Superior y la FCByF con extensión a la comunidad participante, entrega de folletos realizados por estudiantes del IPS y preservativos.
- “Tecnologías para el desarrollo humano en salud de Barrio de Villa Banana de la ciudad de Rosario”. Los estudiantes que cursan la asignatura electiva “Problemática Social de las Tecnologías” presentaron su trabajo final. El objetivo de la asignatura es reflexionar sobre el vínculo tecnología y Derechos Humanos y desarrollar en conjunto con la propia comunidad de Villa Banana tecnologías que aporten a la oportunidad de una vida saludable en el Barrio de Villa Banana.

- El proyecto “Yo cuido mi cerebro” realizo una actividad donde se abordó los efectos sobre el cerebro de distintas sustancias psicoactivas.

Además se participó en la Universidad Itinerante, actividad generada por el gremio docente COAD en el marco de la lucha docente del año 2018. La FCByF participó en una muestra denominada “*Ciencia, Salud y extensión*” con los siguientes proyectos: Alcohol: uso y abuso, Uso racional de medicamentos, Prevención VIH, Relaciones de género igualitario, Yo cuido mi cerebro, Unidad de optimización de farmacoterapia (UOF), Programa Integrando “Construcción de un nosotrxs” donde los integrantes de los proyectos realizaron diversas actividades con la comunidad que se acercó a la muestra en el Patio de la Madera.

Capacitación en Extensión. Necesidad de un marco conceptual y metodológico.

Desde la Secretaría se decidió dar un fuerte impulso a la capacitación en extensión. Se propició tanto la participación en los talleres y jornadas organizados por la SEU como así también se realizaron talleres internos de capacitación.

La primera capacitación fue en el año 2015 y los destinatarios fueron docentes que trabajan en proyectos de Extensión a cargo de Prof. Adj. Mg Marcelo Pérez de la Universidad de la República. En un primer encuentro los docentes hicieron una presentación de los proyectos vigentes y se trabajó en diversos aspectos como ser Integralidad, participación de estudiantes en proyectos, metodologías de intervención. En una segunda jornada se trabajó en un Seminario interno del Programa Integrando “Relaciones de género igualitaria y salud reproductiva: hacia la construcción de un nosotrxs”. Fue una experiencia muy productiva ya que permitió pensar la práctica extensionista desde el marco de la integralidad y reconocer los recorridos académicos que podían pensarse desde la extensión, y su curricularización.

En el año 2017 se realizó en el marco del Programa Integrando “Hacia la construcción de un nosotrxs” el curso “*Alternativas de Aprendizajes desde la Educación Popular: El carácter emancipador de la metodología de taller*”, dictado por la Dra. Natalia Forlini (Profesora Adjunta en la cátedra Área del Sujeto de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes) y el Lic. Gustavo Brufman (Profesor Adjunto en la cátedra Núcleo Antropológico Educativo de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes). Los destinatarios fueron integrantes de los proyectos de extensión, miembros de las organizaciones sociales que participan en proyectos de extensión, profesionales y estudiantes interesados en la temática. El curso se planteó con el objetivo de analizar desde la perspectiva de la educación popular la producción del aprendizaje emancipador, desarrollando los fundamentos teóricos metodológicos de la praxis de taller. De este encuentro participaron 6 asistentes.

También en este año 2017 se realizó un curso de formación en prácticas de extensión denominado “*La Extensión Universitaria aquí y ahora: reflexiones y conceptualizaciones desde la complejidad de las prácticas*”, dictado por la Mg. Sandra Pittet. Este curso abordó los siguientes ejes temáticos: La definición política conceptual

de la Extensión Universitaria en América Latina: La Reforma de 1918 y la Reconceptualización de la Extensión desde Paulo Freire. La curricularización de las prácticas de extensión: presupuestos, alcances y complejidades. El Taller como herramienta metodológica en el trabajo extensionista. Este curso tuvo como destinatarios tanto los integrantes de proyectos y programas de extensión y se abrió a toda la comunidad de la FCByF, con una asistencia de 19 participantes.

En el año 2018 se realizó en nuestra institución el “Taller para la formulación de proyectos y programas de extensión” dictado por el área Proyectos Sociales de la SEU y en el que participaron docentes de esta FCByF como de Medicina.

En el corriente año, 2019, durante el primer cuatrimestre se realizó el curso de Formación en Extensión Universitaria “*Alternativas de Aprendizajes desde la Extensión Universitaria: Metodología, Vínculos y Diálogos de Saberes*”. Esta actividad se organizó conjuntamente con las responsables del Programa Integrando “Construcción de un nosotros” (Dra. Caille y Bioq. Maggiori) y tuvo una carga horaria de 20 hs presenciales y 15 hs semipresenciales, además de la presentación de un trabajo final evaluatorio. Fue dictado por la Dra. Natalia Forlini. Este curso por Resolución de Decano 202/2019 fue certificado como actividad de formación docente y tuvo 22 participantes.

Curricularización de la Extensión. Experiencias realizadas y procesos actuales.

La FCByF tiene antecedentes en curricularización de la Extensión muy importantes que comenzaron con la reforma de los Planes de estudio de las carreras de Bioquímica y Farmacia, lo cual luego se amplió a las otras carreras que se dictan en la Facultad. En ese momento se introdujo un Eje de Integración de la formación disciplinar y apoyo a la práctica profesional. Dentro de este eje, los Espacios de Acercamiento a la Práctica Profesional plantean prácticas territoriales que tienen como finalidad poner al estudiante en contacto directo con la comunidad, e imprimir un carácter social y contextual al conocimiento producido y adquirido en el ámbito universitario, además de construir capacidades para desarrollar, conjuntamente con la comunidad, respuestas específicas a las necesidades encontradas.

Otro de los antecedentes que nos parece importante mencionar es la implementación de la asignatura de grado *Problemática Social de las Tecnologías* y la asignatura de posgrado *Tecnología, derechos humanos y situación de pobreza*, electiva de los doctorados en Ciencias Biológicas y Ciencias Químicas. Estas asignaturas tienen un enfoque de acción integral donde las funciones de docencia, investigación y extensión que se dan en conjunto. La participación en las prácticas territoriales comunitarias, y sus capacitaciones, están integradas al cursado de la asignatura electiva: *Problemática Social de las Tecnologías*, por lo cual pertenecen al régimen de actividades de asistencia obligatoria y están involucradas en la regularidad y promoción de la misma.

En la carrera del Profesorado en Química, se trabaja formando futuros educadores. Consideramos a la práctica docente como una práctica social, en toda su

complejidad, a través de la cual se llevan a cabo procesos de aprendizaje permanentes atravesados por otras prácticas sociales. Por ello concebimos la práctica docente desde lo conceptual y desde la acción, como propuesta no solo para ámbitos áulicos, institucionales y contextuales, sino para el trabajo en la educación no formal, compartiendo problemáticas sociales de su región. En el programa de la asignatura Residencia, se establece la necesidad del trabajo en educación “no formal” que fortalezca la formación de los estudiantes en los diferentes escenarios sociales integrando los saberes populares. A Residencia del Profesorado en Química le compete el ciclo final de reflexión del alumno del profesorado, para que el mismo tome conciencia de su propia formación, y pueda construir categorías de análisis que le permitan una interpretación reflexiva de la realidad social en la que está inserto. Del Huerto Marimón (2007), resalta el papel de la Extensión Universitaria como una importante función social y proceso formativo integrador de los vínculos Universidad-Sociedad; considerando las diferentes culturas universitarias y el contexto con el que interactúa, comunidad tanto a nivel regional, nacional e internacional. Por ello, son importantes la formación y las prácticas extensionistas para los futuros profesores de química. Para jerarquizar dichas prácticas, dentro de la educación no formal, es que desde el año 2018 se acredita a los estudiantes en la asignatura Residencia el 40% de la misma, por la participación activa en los proyectos de extensión universitaria. Los estudiantes pueden optar por la participación de los diferentes proyectos que se desarrollan en la unidad académica que implique un compromiso social. Es importante según Behares (2011) no considerar a la extensión como un trabajo extra muros, desde el punto de vista didáctico porque se transformaría en un trabajo de campo. Sino detener la mirada en los integrantes de la comunidad, quienes son los interlocutores válidos para las instituciones universitarias, enriqueciendo el diálogo para promover el fortalecimiento de vínculos sociales. Coincidimos con Freire (1973), que la extensión tiene que corresponderse con un quehacer educativo liberador, o sea educar y educarse en la práctica de la libertad, es una comunicación dialógica y un proceso de concientización.

Considerando la perspectiva de la “extensión crítica”, concebida como una relación de comunicación dialógica en la que ambos, educador y educando, resultan transformados por el proceso de la praxis (Tommasino, 2016). Siguiendo este posicionamiento es que pensamos la necesidad de una concepción pedagógica que incorpore el trabajo extensionista a la tarea educativa en torno a la cual se reúnen estudiantes y docentes. Realizando un seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos extensionistas, que aporte a la acreditación de asignaturas curriculares favoreciendo una evaluación basada en el aprendizaje colectivo.

Los estudiantes, actores indispensables en la tarea extensionista

La Comisión Asesora de Extensión se planteó también la necesidad de que más estudiantes se sumen a los proyectos y actividades de extensión, que se capaciten en la temática y que sean usina de generación de nuevos proyectos, entendiendo además que la verdadera transformación del proceso educativo se da cuando todos los actores pueden enseñar y aprender.

En el año 2015 se realizó en la FCByF una presentación por los estudiantes de las actividades que realizan en territorio en la asignatura electiva Problemática Social de las Tecnologías.

En el año 2016 y en el marco de la Feria Social y cultural organizada como cierre de la Semana de la Extensión por la SEU en el Parque Irigoyen – Plaza Ingalinella se realizó el *“Taller de discusión de la práctica extensionista con los estudiantes que participan en los diferentes proyectos de la facultad”*, con la intención de generar un espacio de intercambio de experiencias de los estudiantes, fortalezas y dificultades que encuentran en la práctica en territorio, dispositivos que se pueden abordar, entre otros.

También en el 2016 se propició que los estudiantes participen en el Congreso Nacional de Extensión que se realizó en la ciudad de Paraná y que contó dentro del mismo con un espacio de encuentro para los estudiantes. La Facultad aportó los viáticos para el traslado y el Colegio de Farmacéuticos de Entre Ríos brindó el alojamiento. Esto posibilitó que 10 estudiantes puedan asistir y participar activamente.

En el año 2017 y en el marco del 2º Congreso de Estudiantes de Farmacia y Bioquímica, en la FCByF se realizó una *“Mesa redonda de estudiantes que participan en proyectos de extensión”* quienes contaron a sus pares su experiencia en la práctica extensionista. Esta actividad resultó muy interesante no solo porque los estudiantes pudieron expresar con su voz sus recorridos en extensión sino además porque al ser en el marco de un Congreso de Estudiantes tuvo una gran asistencia con más de 100 estudiantes superando ampliamente las expectativas.

En el año 2018 se logró que 2 estudiantes participen del 8º Congreso de Extensión Universitaria “Extensión y Compromiso Social, la vigencia de la Reforma Universitaria” realizado en San Juan donde pudieron dar cuenta del trabajo realizado en el proyecto “Yo cuido mi cerebro” y traer nuevas experiencias. Este 2019 dos estudiantes participaron de la Escuela de Primavera de Extensión Universitaria de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU), que se llevó a cabo del 2 al 6 de septiembre en la Universidad Nacional de San Juan.

Resultados

La Comisión Asesora de la FCByF ha propiciado la participación de los grupos de extensión en las actividades planteadas. También se avanzó notoriamente en el número de proyectos de Extensión que están en ejecución, con una mayor intervención de estudiantes en los mismos. Se realizaron encuentros de capacitación con una participación creciente de grupos extensionistas; a estos encuentros se sumaron docentes que no participan en proyectos de extensión pero tienen interés en la temática, a los cuales se les brinda asesoramiento, como ser a modo de ejemplo un grupo de docentes que trabajan en divulgación de la ciencia en escuelas de Rosario y una docente que participa en un proyecto de extensión el cual, si bien está radicado en la Facultad de Humanidades y Artes, tiene un traba-

jo conjunto con nuestra FCByF denominado “Salud Intercultural”. Estos docentes también participan de las reuniones de la Comisión Asesora.

Respecto a la curricularización de la extensión dado el crecimiento de las actividades realizadas en la asignatura de grado para todas las carreras *Problemática Social de las Tecnologías* y la asignatura de posgrado *Tecnología, derechos humanos y situación de pobreza*, electiva de los doctorados en Ciencias Biológicas y Ciencias Químicas, en el año 2018 se creó el Área Académica “Tecnologías para el Desarrollo Humano” ya que para la FCByF es importante contar con un área académica que concentre las temáticas de tecnologías, derechos humanos y desarrollo humano la cual propicie y permita el fortalecimiento de las mismas.

En la carrera del Profesorado en Química se ha trabajado en extensión desde la postura de Freire (1973) caracterizando a la extensión desde una comunicación educativa y dialógica. Siguiendo uno de los fines de la “extensión crítica” (Tommasino, 2016) que es vincular con la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico se propone, en cambio, trascender la formación exclusivamente técnica y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas. Desde este posicionamiento se incorporaron los estudiantes del profesorado en Química en diferentes proyectos de extensión, valorizando la jerarquía en su formación como educadores y reconociendo la importancia de su participación en problemáticas sociales comunitarias.

En las reuniones de la Comisión Asesora se planteó la necesidad de la creación de una asignatura electiva que tenga una mirada transversal e interdisciplinaria, que se nutra de los diferentes grupos de extensión que existen en la actualidad y los que puedan formarse en un futuro. Esta asignatura tendrá como característica distintiva la formación en metodología taller y Prácticas Integrales en Territorio, Investigación Acción Participativa y la Sistematización de Experiencias de Extensión. Además se plantea la posibilidad de sumar estudiantes con una formación inicial en extensión como participantes de los Proyectos en curso. Pero sabemos que esta iniciativa no es suficiente y que no debe darse solamente en un espacio específico del plan de estudios sino que, como lo plantea Tommasino, “el desafío es que la extensión conviva con el acto educativo de todas las prácticas de los estudiantes y docentes”.

Respecto a la participación estudiantil se nota un interés genuino por parte de los estudiantes pero, debido a cuestiones vinculadas con la carga horaria de las carreras que se dictan en la FCByF, hay quienes no pueden participar. Creemos que la existencia de una asignatura electiva puede incentivar a la participación de estos, ya que posibilitará sumar la acreditación de un tiempo dedicado a la actividad extensionista como parte de su formación integral.

Conclusión

En función de todo lo logrado hasta el momento y en el inicio de una nueva gestión se ha tomado como premisa profundizar las acciones vinculadas relacionadas con esta misión de la Universidad, y con el mismo énfasis avanzar hacia la curricularización de los proyectos de extensión que se desarrollan actualmente en todas las carreras de la facultad, continuando además con la capacitación continua a docentes, estudiantes y actores sociales. Seguir promoviendo la participación del estudiante en prácticas extensionistas sumando a su formación integral como ser social, comprometido con las distintas problemáticas, tanto abordadas en Proyectos concretos como en la elaboración de otros.

Bibliografía

- Medina, J. M; Tommasino, H. (2018) "Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario". 1a ed. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Behares, L. (2011). Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República. Recuperado en: https://www.google.com.ar/search?q=Behares%2C+2011&oq=Behares%2C+2011&aqs=chrome..69i57.2441j0j8&sourceid=chrome&es_sm=119&ie=UTF-8. 27-11-2015
- Del Huerto Marimón, M. (2007). La Extensión Universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud. Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Juan Guiteras Gener". *Rev Cubana Salud Pública*. 33(2). On line ISSN 0864-3466. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000200005&lng=es
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*: México: Siglo veintiuno editores.
- TOMMASINO, HUMBERTO; CANO, AGUSTÍN Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias *Universidades*, núm. 67, enero-marzo, 2016, pp. 7-24 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional
- De Souza Santos, B. (2010) "Descolonizar el saber, reinventar el poder". Ed. Trilce, Montevideo, Uruguay.
- Tommasino, H; Rodriguez, N. "Los Espacios de Formación Integral y sus aspectos instituyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de la República"
- "Promoviendo Salud en Uso Racional de los Medicamentos". Formulario para la presentación de proyectos de extensión. La universidad y su compromiso con la Sociedad – Universidad Nacional de Rosario. 10^a Convocatoria a Proyectos Extensión 2017 y 11^a Convocatoria a Proyectos de Extensión 2018.

- “Yo cuido mi cerebro”. Formulario para la presentación de proyectos de extensión. La universidad y su compromiso con la Sociedad – Universidad Nacional de Rosario. 10^a Convocatoria a Proyectos Extensión 2017.
- “Educación para la salud en jóvenes: impacto de las drogas de abuso en el cerebro y prevención de adicciones” Informe final académico. Universidad Nacional de Rosario. 9^o convocatoria a Proyectos de Extensión 2016.
- Relaciones de género igualitarias y salud reproductiva: hacia la construcción de un “nosotrxs”. Formulario para la presentación de Programas de Extensión “Integrando”. Universidad Nacional de Rosario. 2^o Convocatoria, 2015 y 3^o Convocatoria, 2017.
- “Diseño de una base de datos informatizada para la gestión clínica y económica de una Unidad de Optimización de la Farmacoterapia (UOF)” Formulario para la presentación de Programas de Extensión “Integrando”. Universidad Nacional de Rosario. 2^o Convocatoria. 2015
- “Los pescadores artesanales y la investigación científica en relación a la biodiversidad del Río Paraná: un intercambio de saberes necesario”. Formulario para la presentación de proyectos de extensión. La universidad y su compromiso con la Sociedad – Universidad Nacional de Rosario. 9^a Convocatoria a Proyectos Extensión 2016.
- “Educación para la salud en jóvenes: impacto de las drogas de abuso en el cerebro y prevención de adicciones”. Formulario para la presentación de proyectos de extensión. La universidad y su compromiso con la Sociedad – Universidad Nacional de Rosario. 9^a Convocatoria a Proyectos Extensión 2016.
- “Promoviendo Salud en el Uso Racional del Medicamento”. Formulario para la presentación de proyectos de extensión. La universidad y su compromiso con la Sociedad – Universidad Nacional de Rosario. 10^a Convocatoria a Proyectos Extensión 2017.
- “Alcohol: uso y abuso”. Formulario para la presentación de proyectos de extensión. La universidad y su compromiso con la Sociedad – Universidad Nacional de Rosario. 10^a Convocatoria a Proyectos Extensión 2017 y 11^o Convocatoria a Proyectos de Extensión 2018.
- “Derecho a la Salud”. Formulario para la presentación de proyectos de extensión. La universidad y su compromiso con la Sociedad – Universidad Nacional de Rosario. 11^a Convocatoria a Proyectos Extensión 2018.
- “Salud y Situación de Calle”. Formulario para la presentación de proyectos de extensión. La universidad y su compromiso con la Sociedad – Universidad Nacional de Rosario. 11^a Convocatoria a Proyectos Extensión 2018.
- “Promoción comunitaria de la Salud”. Formulario para la presentación de Prácticas Territoriales Universitarias dependiente del Programa Académico Territorial. 1^o Convocatoria 2018.

Curricularização da extensão no curso de administração da uepg: Conquistas e desafios.

Eliane Rauski, Marilisa Oliveira, Alfredo Antunes.

efrauski@ead.uepg.br

Resumo

Este estudo teve por objetivo geral descrever o processo natural de curricularização da extensão que vem ocorrendo no curso de administração da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e para tanto buscou descrever a situação atual do curso com relação ao processo de curricularização da extensão e também quantificar e qualificar as atividades extensionistas em desenvolvimento em 2019. Quanto ao método se caracteriza como estudo qualitativo e quantitativo, com utilização de medidas estatísticas simples como média e percentual. Foi aplicado questionário através da ferramenta google docs. Os resultados obtidos demonstram que o processo natural de curricularização da extensão é lento e não está normatizado na Instituição, sendo que apenas 25% dos docentes faz opção por atividades de extensão contra 55% que preferem atividades de Pesquisa. Deste total, 20% desenvolvem tanto pesquisa quanto extensão. Qualitativamente, foi constatado uma limitação criativa para desenvolver atividades extensionistas nas disciplinas da grade curricular ministradas em 2019, apontando para um longo caminho de mudanças que precisa ser percorrido.

Palavras-chave: Curricularização da Extensão / Política Institucional / creditação da extensão.

Introdução

A Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa foi criada pela Lei nº 03/66, de 12/01/1966, e reconhecida pelo Decreto Federal nº 69.697, de 03/12/1971. Desde a sua criação o curso sempre buscou a interação com a comunidade através dos eventos promovidos em parceria com a Associação Comercial, Industrial e Empresarial de Ponta Grossa, a Federação das Indústrias do Estado do Paraná, procurando de certa forma aproximar a academia da sociedade empresarial, já que muitos dos docentes à época da criação do Curso eram oriundos do meio empresarial e esse compartilhamento da prática de gestão era pontual e repercutiu positivamente tanto na avaliação dos acadêmicos quanto na avaliação do curso pelos órgãos Federais. De certa forma, embora ainda a extensão não fosse foco da discussão das Universidades, ações eram encaminhadas com as características extensionistas.

Falando em extensão, cabe inicialmente discutir algumas questões conceituais. Existem diferentes concepções sobre as atividades extensionistas que passam pela prestação de serviço assistencial (Rocha, 2001); pelo voluntariado, vertente esta que foi mais intensa na América Latina, principalmente Argentina, e pela vertente que prioriza ações sócio-comunitárias, que reforçam os autores Cortez et al. (2019, p. 167), nasce por volta de 1930, quando o “governo federal institucionaliza as ações extensionistas como eventos para difusão dos conhecimentos úteis à solução de problemas sociais”.

Paulo Freire tem sua concepção sobre a extensão, defendendo que a extensão universitária deve proporcionar à universidade e à comunidade o compartilhamento de saberes, possibilitando a democratização do conhecimento acadêmico junto à sociedade e enfatizando que o trabalho interdisciplinar, relacionando teoria e prática junto ao ambiente universitário, são o mote para a Universidade de Recife sobre as atividades extensionistas (Almeida, 2015).

Segundo João Antonio de Paula (2013), foi na Universidade de Recife, através do Serviço de Extensão Universitária, dirigido por Paulo Freire, que se manifestou com clareza a efetiva integração da universidade, da extensão universitária, às grandes questões nacionais, ampliando o que já vinha sendo feito pelos estudantes com a luta pela Reforma Universitária.

De fato, é com Paulo Freire, que a universidade descobre e desenvolve instrumentos que a aproximam dos setores populares, tanto mediante a ação concreta de alfabetização, quanto mediante a elaboração de metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares, de que é exemplar manifestação o livro “Extensão ou Comunicação?”, de 1969, escrito no Chile, onde Paulo Freire discute as bases de uma comunicação efetiva entre o saber agrotécnico e os camponeses chilenos, em que certo conceito de extensão é criticado por suas implicações unilaterais e invasivas

para dar lugar a uma prática, a uma cultura, necessariamente, dialógica, educativa e comunicacional, vale dizer:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demonstra uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a qual está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 2010, p. 27; Paula, 2013).

É, talvez, como num paradoxo, que a extensão universitária constituiu suas mais significativas referências e práticas a partir da denúncia de Paulo Freire do conceito de “extensão”, o que obrigou os que quiseram continuar a usar o termo a uma radical reconceptualização, que incorporou o essencial da perspectiva de Paulo Freire.

Criado em 1987, o Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) foi decisivo na construção da política de extensão que vigora hoje, em vários sentidos, seja no referente à conceitualização da extensão universitária, seja na construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações de extensão, seja na efetiva institucionalização da extensão como dimensão indescartável da atuação universitária; seja como principal interlocutor na definição das políticas públicas de fomento à extensão ou na afirmação do caráter indeclinável da extensão universitária para a plena realização dos objetivos centrais da universidade e, também, na tarefa da extensão construir a relação de compartilhamento entre o conhecimento científico e tecnológico produzido na universidade e os conhecimentos de que são titulares as comunidades tradicionais, ou na tarefa da extensão a promoção da interação dialógica, da abertura para alteridade, para a diversidade como condição para a autodeterminação, para a liberdade, para a emancipação (FORPROEX, 2019). Desta forma, é tarefa da universidade dialogar com a sociedade, tentar responder às suas demandas e expectativas, reconhecer a sociedade em sua diversidade, tanto como sujeito de direitos e deveres, quanto como portadora de valores e culturas tão legítimos quanto aqueles derivados do saber erudito (FORPROEX, 2019).

Neste mesmo sentido, para Motta (2004 apud Cortez et al., 2019) a Universidade deve proporcionar um estreitamento entre o conhecimento produzido em sala de aula com a realidade em que está inserida, no contexto onde o acadêmico mantém suas atividades diárias, valorizando a relação Universidade/sociedade.

A proposta de curricularização da Extensão é uma materialização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme a Constituição Federal de 1988 e Plano Nacional de Educação - PNE, iniciado em 2014 e que determina que as Universidades têm até 2024 para realizar as adequações necessárias para atendê-lo através da estratégia 12.7, assegurando que no mínimo 10% dos créditos dos cursos de graduação sejam integralizados através de atividades de extensão. Por isto, urge a discussão e implementação pelos cursos de forma efetiva, pois, sendo a Universidade a mola propulsora da sociedade, os saberes produzidos devem chegar a esta sociedade em forma de pesquisa e em forma de ações efetivas, constituindo-se um grande desafio para o ensino e para a aprendizagem (FORPROEX, 2010).

[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e propostas de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014, p. 74).

É esse o encaminhamento do PNE: integrar a Extensão como intrínseca à formação do estudante. É permitir, de fato, que a aprendizagem seja significativa, contextualizada, criativa, interdisciplinar, dialogada com os grupos e comunidades e, ao mesmo tempo, permitir que todo conhecimento possa ter um espaço de articulação social, imprimindo sentido e integração de saberes, seja de diferentes áreas, seja de diferentes grupos.

Além de consolidar o cenário já existente, propõe novos desafios, em especial relacionados à articulação com o projeto pedagógico do curso, que deve fazer a incorporação de atividades de extensão como processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, e viabiliza a relação transformadora entre a sociedade, intensificando o contato dos estudantes com a sociedade em ações relacionadas ao campo profissional do curso, apresentando-se sob a forma de programas, projetos, cursos e eventos.

As discussões, portanto, têm se encaminhado para a intensificação do contato dos estudantes com a sociedade em ações relacionadas ao campo profissional do curso, permitindo ao aluno a formação para uma ação cidadã e de transformação social.

Com a nova redação dada a questão da curricularização da extensão pelo Plano Nacional de Educação, na sua edição 2014/2024, as atividades de extensão a serem consideradas devem estar alinhadas dentro de um programa ou na forma de projetos de extensão universitária.

Hoje as atividades extensionistas ou atividades complementares são, em maior parte, ações independentes, não articuladas. Tal fato compromete a eficácia pretendida pela incorporação das atividades extensionistas nos currículos de graduação. Esta é a razão da nova lei do Plano Nacional de Educação passar a focar em programas ou projetos e não somente em ações de extensão.

Na Universidade Federal do Paraná, as cargas horárias das atividades curriculares de extensão (ACE) devem constar do currículo pleno do curso e podem ser creditadas de duas formas: vinculadas a disciplinas (como parte da carga horária) ou como atividade específica denominada Programas e Projetos de Extensão (Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná, 2016).

O currículo do Curso de Administração da UEPG contempla atividades extensionistas caracterizadas como “Atividades Complementares”, reconhecendo sua parcela de contribuição para a formação do acadêmico e a “creditação” dessas atividades extensionistas ocorrem como atividades Extensionistas decorrentes de Programas ou Projetos de extensão, devidamente registrados na Pró-Reitoria de Extensão e devidamente aprovados pelo Departamento de Administração.

Para atender ao que define o PNE, a necessidade de regulamentação é impositiva, tanto no sentido de reconhecer as especificidades dos Programas e Projetos, quanto para definir de que maneira poderão ser contemplados no currículo, mas, principalmente, a regulamentação define parâmetros orientadores de práticas e registros para a integralização curricular.

Na UEPG ainda não foi aprovada uma política Institucional para orientar a curricularização das ações extensionistas, motivo pelo qual o curso de Administração está buscando verificar junto ao seu corpo docente, se algumas práticas que estão ocorrendo no curso podem ser regulamentadas como parte do currículo do curso.

Atualmente, está sendo realizado um trabalho de atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no qual a discussão sobre o currículo perpassa o entendimento de uma organização disciplinarmente e a extensão passa a ser integrada de maneira a propiciar uma nova forma de aprender e ensinar que supere a dicotomia da teoria descolada da prática, mas que, ao mesmo tempo, seja propulsora e instigadora da aprendizagem criativa e produtiva de novos conhecimentos articulados com as necessidades sociais. Isso significa compreender que a Extensão é parte do processo formativo e não uma atividade separada da grade curricular.

Esta mudança no modo de ensinar a partir da prática em articulação com a teoria é o maior desafio visto que o PPC pode ser escrito, porém, a operacionalização pelo corpo docente é o que garantirá a efetiva consolidação da curricularização da extensão. Para fundamentar esta discussão vamos fazer um breve relato das discussões teóricas que ocorreram nos principais Fóruns relacionados ao tema.

No Fórum de Pró-Reitores de Extensão, que ocorreu no Brasil em 2010, a dimensão política foi acrescentada à definição de extensão, seu engajamento com as transformações sociais: a extensão universitária é “um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2010).

Este mesmo Fórum, após exaustivo processo de debates que, em articulação com o Fórum de Pro Reitores de Graduação (FORGRAD), estabeleceu as primeiras linhas das diretrizes adotadas para a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária e que definiu que, para ser considerada ação de extensão deve envolver, obrigatoriamente, a participação de professores e estudantes com

os demais setores da sociedade, formulando, em conjunto, programas, projetos, cursos e eventos que atendam às demandas da sociedade e, ao mesmo tempo, coloquem em questão os saberes gerados na Universidade (FORPROEX, 2010).

Sendo assim, a proposta da Extensão Universitária é permitir ao estudante uma formação mais cidadã e possibilitar a interação com novas realidades que, certamente, complementam as experiências vividas no mundo acadêmico.

Dessa forma, percebe-se que somente agora a extensão universitária vem obtendo destaque no âmbito acadêmico, entendida como promotora da interação transformadora entre Universidade e Sociedade, embora institucionalizada em 1988 quando definida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas Universidades como princípio Constitucional, mas a responsabilidade social da universidade demanda ações que não estejam limitadas a prestar serviços à comunidade. A própria história de luta pela universidade pública e autônoma exige que esta sirva à sociedade, na qual ela se insere e é certamente razoável que os beneficiários dos recursos investidos retribuam uma parte do seu valor à sociedade.

Além da questão cultural, outro empecilho na curricularização da extensão reside na compreensão equivocada que a curricularização da Extensão vai retirar horas das disciplinas “importantes” do curso. Ora, a aprendizagem se consolida quando vemos mudanças acontecendo e não há momento melhor para consolidação destes conhecimentos do que sua aplicação prática, quando o aluno terá condições de modificar a realidade em que está inserido, portanto, programas e/ou projetos sendo desenvolvidos pelos estudantes, com orientação do docente, devem necessariamente contribuir para o incremento do conhecimento. Aprender a partir do contato com uma dada realidade vai tornar a aprendizagem significativa, inserido na disciplina como parte desta ou de forma apartada, permitindo que as áreas de conhecimento possam dialogar, produzindo propostas que atendam a diferentes formações, ou seja, de um mesmo projeto participem estudantes de diferentes cursos.

Esse processo deve ser gradativo, dialogado e principalmente refletindo sobre as melhores maneiras de incrementar a qualidade do ensino. É possível que uma parte da disciplina possa ser executada em integração com a extensão. É possível que só algumas disciplinas possam atuar de forma integrada no início do processo de transição e isto deve ser proposto em alinhamento com a natureza do curso, com o objetivo do curso, com o projeto pedagógico do curso.

É necessário pensar cada curso de graduação de forma especial, compreendendo os aspectos que favorecem a inserção da Extensão e as dificuldades inerentes a estrutura do curso, as competências docentes, a vontade de transformar. Essa compreensão das particularidades pode contribuir para que política da curricularização seja uma tarefa empreendida coletivamente, com a disposição para aprender e mudar.

O Fórum de Pró-Reitores de extensão recomenda que, especificamente na discussão dos desafios para o ensino e aprendizagem, devemos pensar o processo da

curricularização para além da profissionalização ou transmissão de informações e técnicas, mas, sobretudo, da comunidade acadêmica desenvolver a capacidade de compreender e transformar a realidade (FORPROEX, 2010).

Para atender a questão prática de implantação da extensão, as Instituições normatizam os processos, cada qual olhando para seus aspectos culturais e de formação, priorizados em seus projetos político pedagógicos. Desta forma, por se tratar especificamente do curso de Administração da UEPG vamos descrever o que a Instituição tem em sua legislação, sobre a caracterização de Programas, Projetos, Cursos e Eventos de Extensão, visto que nenhuma outra normativa foi editada para direcionar as atividades nos colegiados de curso, com relação aos processos de reformulação dos projetos político pedagógicos.

Esta caracterização se faz importante, pois cada Instituição tem suas regras que incluem a caracterização e, especialmente abrangência e periodicidade, o que pode facilitar ou dificultar a sua implantação, mas na UEPG estes parâmetros e critérios ainda não estão disciplinados, ao contrário de algumas instituições públicas de ensino superior que já normatizaram alguns aspectos fundamentais para curricularização da extensão. Por exemplo, a Universidade Federal do Paraná-UFPR, onde a [...] “proposta, que foi amplamente debatida pela comissão, com o objetivo de criar, no âmbito dos currículos plenos de graduação, as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) como componentes obrigatórios dos Projetos Pedagógicos de Curso, tendo por finalidade contribuir para a efetiva indissociabilidade entre as funções básicas da Universidade”.

Naquela instituição, as ACE:

“devem estar vinculadas a programas e projetos de extensão orientados prioritariamente para áreas de grande pertinência social e ao âmbito de formação dos cursos de graduação. Com vistas à integração no processo de ensino-aprendizagem, a inserção das atividades de extensão deve ocorrer em articulação com os conteúdos curriculares sem implicar, necessariamente, no aumento de carga horária total dos cursos” e as cargas horárias das ACE devem constar do currículo pleno do curso e podem ser creditadas de duas formas: vinculadas a disciplinas (como parte da carga horária) ou como atividade específica denominada Programas e Projetos de Extensão” (Associação dos Professores da Universidade Federal do Paraná, 2016).

Os Programas e Projetos de Extensão na UEPG são normatizados pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), sob nº 235, de 08 de dezembro de 2009, portanto, anterior ao PNE iniciado em 2014, porém, posterior a CF-88 e onde podemos observar a caracterização dos projetos e programas em seu art. 2º:

Art. 2º Programas e Projetos de Extensão obedecem às seguintes definições: I - Serão considerados Programas o conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), integrando preferencialmente as ações de extensão, pesquisa e ensino, com duração mínima de 02 (dois) anos, de caráter orgânico-institucional, voltados a um objetivo comum; II - Serão considerados Projetos as ações processuais e contínuas de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico, que propiciem a relação teoria/prática e envolvam docentes e/ou técnicos, discentes, e a comunidade, com duração mínima de 01 (um) ano (Universidade Estadual de Ponta Grossa-a, 2009).

Já os cursos e eventos, na mesma data, através da Resolução 236/2009, são caracterizados da seguinte forma:

Art. 2º Cursos e Eventos de Extensão podem ser desenvolvidos nas seguintes modalidades:

I - Presencial;

II - A Distância.

Art. 3º Serão considerados Cursos e/ou Eventos Presenciais aqueles em que o processo de ensino aprendizagem ocorre com a presença de professores e estudantes num mesmo local físico, comumente denominada “sala de aula” – trata-se da modalidade de ensino convencional.

Parágrafo único - os cursos presenciais podem incluir até 20% de atividades a distância, nas quais o processo de ensino aprendizagem ocorre mediado por tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Art. 4º Serão considerados Cursos e/ou Eventos a Distância aqueles em que o processo ensino aprendizagem ocorre com professores e estudantes separados no espaço físico, interagindo através das tecnologias da informação e da comunicação, podendo ou não incluir momentos presenciais (Universidade Estadual de Ponta Grossa-b, 2009).

Objetivo geral

Descrever o processo natural de curricularização da extensão no curso de administração da UEPEG.

Objetivos específicos

1. descrever a situação atual do curso com relação ao processo de curricularização da extensão;
2. quantificar e qualificar as atividades extensionistas em curso.

Materiais e métodos

O presente estudo se caracteriza como qualitativo e quantitativo quanto ao método de abordagem e como estudo de caso e pesquisa bibliográfica com relação aos procedimentos de pesquisa. Os dados primários foram obtidos com a aplicação dum questionário no período de 23.05.19 à 05.06.19 aos docentes do curso, e as respostas foram tabuladas e analisadas através da técnica de análise de conteúdo de medidas estatísticas simples como média e percentual.

A população do estudo é composta por vinte e três (23) docentes efetivos, sendo que, deste total, dois (2) docentes estão afastados integralmente para cursar doutorado e um (1) docente está cedido para a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SETI), finalizando vinte (20) docentes em efetivo exercício e que participaram da presente pesquisa, sendo, portanto, um estudo censitário. Quanto ao nível da pesquisa, se trata de pesquisa exploratória.

Resultados e discussão

No que se refere ao Departamento de Administração da Universidade Estadual de Ponta Grossa, dos vinte docentes em atividade de ensino, 55% declaram que têm atividade de extensão na disciplina que ministra e 45% não possui nenhuma atividade extensionista.

Ao analisarmos as atividades descritas como atividade extensionista (Quadro 1) verificamos que três docentes afirmaram que realizam visita técnica como única atividade de extensão ou combinada com outra atividade e, para fins conceituais, a visita técnica não compreende atividade de extensão, pois não há nenhuma atividade intervencionista do acadêmico na sociedade. Desta forma, também trazer palestrantes para a sala de aula não configura atividade extensionista; por outro lado, o aluno realizar palestra em alguma instituição sim é uma atividade de transmissão do conhecimento auferido/aprimorado na universidade.

Na figura 1 podemos observar que as palavras “palestra” e “visita” foram as que mais emergiram nas respostas dos docentes.

Esta mudança no modo de ensinar a partir da prática em articulação com a teoria é o maior desafio visto que o PPC pode ser escrito, porém, a operacionalização pelo corpo docente é o que garantirá a efetiva consolidação da curricularização da extensão, portanto, discutir a curricularização da extensão no âmbito departamental é imperioso no atual momento.

ATIVIDADE DE EXTENSÃO	DISCIPLINAS ENVOLVIDAS
A partir deste ano vamos trabalhar os aspectos do uso da comunicação na divulgação dos eventos do Departamento	Gestão da Informação e Processo Decisório
os alunos devem preparar uma apresentação em escolas do ensino médio ou EJA para demonstrar como se comportar em entrevista de emprego e como elaborar o currículo e/ou elaborar curso aberto no com o mesmo conteúdo.	Administração de Recursos Humanos
Projeto de estímulo à mobilidade acadêmica e de internacionalização	Teoria Geral da Administração, Comportamento Humano nas Organizações
Palestras e visitas	Gestão Empreendedora, Administração da Produção
Programa e projeto sobre internacionalização e mobilidade acadêmica	Gestão de Negócios Internacionais, Gestão Estratégica, Teoria Geral da Administração, Gestão de Agronegócios, Administração Mercadológica, Comportamento Humano nas Organizações
Visita técnica, palestra com funcionários de empresas	Jogos de Empresa
Assuntos de parceria com o 3º setor	Comportamento Humano nas Organizações
Os alunos irão auxiliar pequenos comerciantes em seu planejamento estratégico	Gestão Empreendedora, Gestão Estratégica
Não descreveu a atividade	Métodos e Sistemas Administrativos
Elaboração do Planejamento Estratégico de empresas reais, independente do ramo, comércio, indústria ou prestação de serviços	
visitar e levantar dados sobre as ongs de Ponta Grossa	Administração de Recursos Humanos

Quadro 1. Atividades Extensionistas e Disciplinas - 2019.

Fonte: Elaboração própria.

É claro que as atividades de curricularização da extensão (Quadro 1) ainda são insipientes e carecem de aprimoramento, mas se mostram como possibilidades interessantes para a prática acadêmica, desde que revisadas e integradas ao PPC com a participação efetiva dos alunos como agentes ativos e não passivos deste processo.

Apenas 35% dos pesquisados afirmam que as atividades extensionistas envolvem outras disciplinas do curso, o que demonstra que a interdisciplinaridade ainda não faz parte da cultura do departamento de administração. 30% declara que não envolve outras disciplinas, mas poderia envolver (Figura 1), revelando necessidade de articulação de conteúdos e efetividade na comunicação entre docentes e coordenação de curso; 10% dos docentes não conhecem as possibilidades de atividades de extensão em sua disciplina e 15% declaram que precisam de orientação acerca de possibilidades de aplicarem atividades extensionistas em suas disciplinas (Figura 2).

É possível que uma parte da disciplina possa ser executada em integração com a extensão. É possível que só algumas disciplinas possam atuar de forma integrada no início do processo de transição e isto deve ser proposto em alinhamento com a natureza do curso, com o objetivo do curso, com o projeto pedagógico do curso.

Aprender a partir do contato com uma dada realidade vai tornar a aprendizagem significativa, permitindo diálogo entre as diferentes áreas do curso e também entre cursos, produzindo propostas que atendam a diferentes formações e esse processo deve ser gradativo, dialogado e principalmente refletindo sobre as melhores maneiras de incrementar a qualidade do ensino.

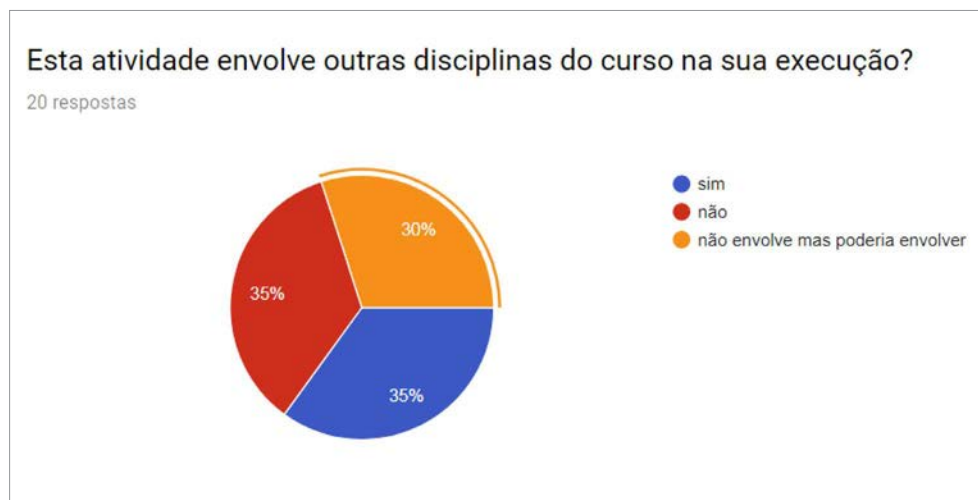


Figura 1. Interdisciplinariedade na Extensão.

Fonte: *Elaboração própria.*

Se a interdisciplinariedade não está sendo alcançada no curso, entre as disciplinas de um mesmo projeto pedagógico, a integração com outros cursos da mesma instituição ainda está distante de nossas práticas. A falta de uma política institucional e uma normatização de como deve ser efetuada a curricularização da extensão nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos contribui negativamente para esse processo, que repercutem nas estratégias departamentais. Na prática, percebemos dois problemas: (1) o desempenho docente com todas as exigências que sobre ele incidem; e (2) a retirada de horas que estão destinadas a tópicos curriculares “importantes” que não podem ser excluídos do currículo vigente.

Com relação ao desempenho docente é fundamental o desenvolvimento de competências relacionadas a atividades extensionistas e que o mesmo esteja apto a identificar as carências da sociedade com relação aos conteúdos trabalhados no curso por uma ou mais duma disciplina. Desta forma, é possível desenvolver conhecimentos sobre metodologias ativas para realizar as intervenções necessárias, orientando os acadêmicos.

Já com relação a designação de horas para atividades curriculares em cada disciplina em “detrimento” de tópicos considerados importantes, percebemos que é uma questão de esclarecimento com relação ao que pode ser realizado, visto que a extensão já é uma exigência institucional para o regime de trabalho de dedicação exclusiva (TIDE), mas não o é para os demais regimes de trabalho, o que pode gerar alguma resistência

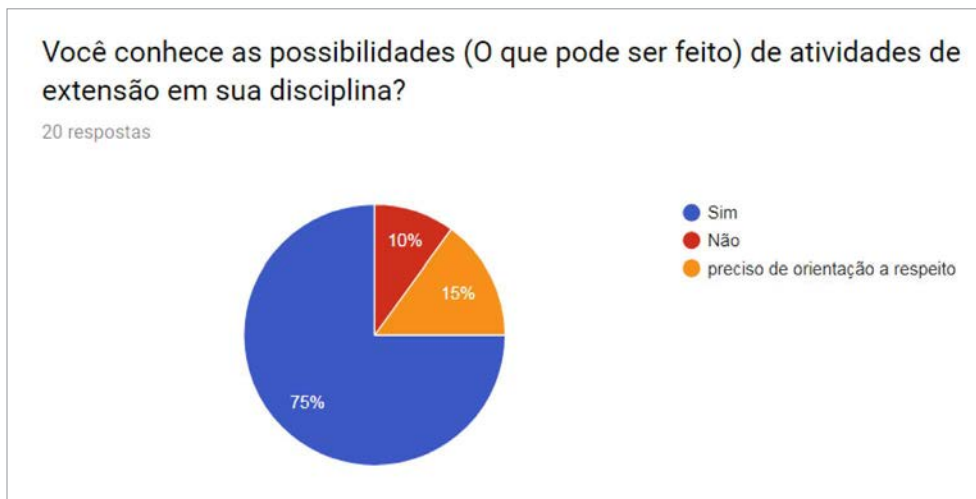


Figura 2. Possibilidades de Ações Extensionistas.

Fonte: Elaboração própria.

Se considerarmos que na UEPG as atividades extensionistas estão caracterizadas e fazem parte da política docente somente para o regime TIDE e não para, efetivamente, realizar a curricularização da extensão, este número do Departamento

mento de Administração (75%) conhece as possibilidades extensionistas em sua disciplina (Figura 2) e está aquém das expectativas, pois dos vinte e três docentes efetivos que atuam no Departamento de Administração da UEPG, 86,95% estão em regime TIDE e, deste total, 25% tem atividade de extensão; 55% tem atividade de pesquisa e 20% trabalha tanto com pesquisa quanto com extensão, prevalecendo a pesquisa na preferência do docente para que o mesmo se enquadre no regime de trabalho de dedicação exclusiva. Este é um aspecto que merece ser investigado noutro momento, pois é relevante para consolidação da creditação da extensão no curso.

Sobre os motivos de não realizar extensão nas disciplinas, 25% afirmam que a preferência é por atividades de pesquisa e as demais respostas (5%) foram aguardando decisão oficial do colegiado; 5% pretende iniciar com atividades de extensão no corrente ano, 5% tem dificuldade de operacionalização das atividades extensionistas, 5% estão aguardando definição dos PPC's, onde haverá inserção da curricularização da extensão de forma plena; 5% ainda não formatou a atividade de acordo com as características da disciplina e 5% considera importante ter extensão em todas as disciplinas, bem como pesquisa.

Constatamos que 100% dos docentes pesquisados afirma já ter experimentado algum tipo de atividade extensionista, mesmo fora de sua disciplina, o que consideramos um facilitador para a curricularização da extensão no curso de administração da UEPG (Figura 3), embora a integração com o PPC precise ser melhorada (Figura 2).



Figura 3. Experiência docente com Extensão.

Fonte: *Elaboração própria.*

Conclusão

Os resultados obtidos demonstram que o processo natural de curricularização da extensão é lento no curso de Administração da UEPG e que apenas 25% dos docentes faz opção por atividades de extensão contra 55% que preferem atividades de Pesquisa, sendo que 20% do total desenvolvem tanto pesquisa quanto extensão e deste percentual, nem todas as atividades são consideradas como tal na acepção do conceito trabalhado neste artigo, a exemplo das visitas técnicas e palestras.

A falta de existência e clareza de normativas institucionais contribui para a morosidade em consolidar esta parte do tripé e, por outro lado, a vinculação de atividades extensionistas ao regime de trabalho de dedicação exclusiva não nos permite concluir se estas atividades são realizadas hoje por docentes comprometidos com a extensão ou se vinculadas a exigência do regime de trabalho.

Qualitativamente, foi constatado uma limitação criativa para desenvolver atividades extensionistas nas disciplinas da grade curricular ministradas em 2019, apontando para um longo caminho de mudanças que precisa ser percorrido, mas que parece ser promissor para a inovação no ensino superior.

A curricularização da Extensão, quando efetivada, vai incrementar aquilo que é importante, estabelecendo o diálogo daqueles conhecimentos com as demandas sociais; vai permitir que docentes e discentes encontrem formas criativas de partilhar conhecimentos; e vai aprofundar investigações e formar cidadãos comprometidos com a realidade social através de metodologias ativas, a exemplo da metodologia PBL-*Problem based learning*, movimento *maker* e de tantas outras em que o aluno passa a ser protagonista do seu aprendizado. Desta forma, o foco no aluno passa de discurso vazio para prática efetiva no PPC.

Aprender a partir do contato com uma dada realidade vai tornar a aprendizagem significativa, inserida na disciplina como parte desta, permitindo que as áreas de conhecimento possam dialogar e que de um mesmo projeto participem estudantes de diferentes cursos; um sonho de um processo educacional que precisa sofrer mudanças, urgentemente, sob pena de não mais ser interessante para os acadêmicos e para a sociedade.

Fazer extensão permite às pessoas –docentes e discentes– compreender seu papel social e anular ou minimizar a alienação imposta pela exigência parcial de atividades limitadas ao ensino e à pesquisa. Isso não significa que essas duas atividades não sejam relevantes ou que não possam ser significativas, mas que ambas são fundamentais para que a Extensão seja realizada com níveis elevados de qualidade, pois, sem sólidos fundamentos advindos da Pesquisa não pode haver Extensão de qualidade, sem a Pesquisa o Ensino também não será de qualidade.

Portanto, o que se afirma é a indissociabilidade, tão necessária entre os três eixos da formação universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão, e que não há precarização em integrar a Extensão às demais atividades, mas sim de criar me-

tecnologias para viabilizar essa integração. E a criatividade para atender a esse desafio é o limite.

A curricularização se apresenta como forma de superação do ensino tradicional, como possibilidade de crescimento e de formação mais completa e integrada, mas que demanda uma mudança cultural, capacitação docente e também de uma Política Institucional que fortaleça as condições necessárias para que esta se efetive até 2024.

Referências

- ALMEIDA, Luciane Pinho. A Extensão Universitária no Brasil: Processos de Aprendizagem a partir da experiência e do Sentido. **Dire-Diversité – Recherches et Terrains Limoges**, n. 7, 2015.
- ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (Curitiba). Seção Sindical do Andes-sn. **Fundamentos para uma proposta de creditação curricular da extensão na UFPR**. 2016. Disponível em: <<https://apufpr.org.br/fundamentos-para-uma-proposta-de-creditacao-curricular-da-extensao-na-ufpr/>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional. Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CORTEZ, Jucelino; DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner; GIACOMELLI, Alisson Cristian; ROSA, Alvaro Becker da; PÉREZ, Carlos Ariel Samudio; SPALDING, Luiz Eduardo Schardong; CAVALCANTI, Juliano; BIAZUS, Marivane de Oliveira; SILVA, Marcelo da. A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Revista Conexão**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p.165-171, maio 2019. Quadrimestral. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12887/209209210873>>. Acesso em: 17 set. 2019.
- FORPROEX, 2010, Belo Horizonte. *Extensão Universitária: organização e sistematização*. Belo Horizonte: COOPMED, 2010.
- FORPROEX (Brasil). **Cartas e Memória - Encontros Nacionais do FORPROEX**. 2019. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- PAULA, João Antonio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013 Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em 20 set. 2019.
- ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, Doris Santos de (Org.) **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília UnB, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA-a. Resolução nº 235, de 08 de dezembro de 2009. **Resolução**. Ponta Grossa, PR: Uepg, 08 dez. 2009. Disponível em: <https://www.uepg.br/proex/Documents/Legislação/reso_cepe_235.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA-b. Resolução nº 236, de 08 de dezembro de 2009. **Resolução**. Ponta Grossa, PR: Uepg, 08 dez. 2009. Disponível em: <https://www.uepg.br/proex/Documents/Legislação/reso_cepe_236.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

Dialogando en la integralidad de funciones: la experiencia de la cátedra ECAN¹ en la UNER.

Claudia Lomagno, Laura Lonardi, Diego Zanetti.

claumarl@hotmail.com

Resumen

El trabajo que presentamos tiene como eje la integración de docencia, extensión e investigación, y desarrolla la experiencia de la cátedra de Educación y Comunicación Alimentario Nutricional (ECAN) de la Licenciatura en Nutrición, perteneciente a la Facultad de Bromatología de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Con el desafío de brindar a las/os estudiantes la oportunidad de trabajar en escenarios donde el aprendizaje y la enseñanza son bidireccionales, que les permitan ejercitar las habilidades sociales en la interacción con otros actores e involucrarse en la toma de decisiones del proceso de investigación y en la resolución de problemas reales de la comunidad, nos propusimos diseñar prácticas de investigación y extensión integradas al currículo universitario. En este marco, en 2018 se llevó a cabo el proyecto de investigación acción participativa (IAP): “Concepciones y saberes educativos y comunicacionales sobre las prácticas comunitarias de prevención y promoción de la sa-

-
- 1 El proyecto de investigación acción participativa que enmarca este trabajo, se financia mediante el Programa de Proyectos de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Este programa incluye todos los proyectos de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica acreditados por la UNER a través de la aprobación de su Consejo Superior, que cumplen los requisitos formales establecidos en la normativa legal en vigencia (Ordenanzas 403 y 405), y que han sido evaluados favorablemente por investigadores del mayor prestigio en el país, atendiendo a temáticas establecidas dentro de las prioridades de nuestra universidad.

lud, destinada a jóvenes y adultos, de los/as profesionales y equipos de Salud de la ciudad de Gualeguaychú”, cuyas líneas de acción propias de la IAP, se constituyen en acciones de extensión crítica.

Introducción

La integración de las tradicionales funciones de la universidad (docencia, investigación y extensión) y en pos de lograr una formación integral de los futuros profesionales, es uno de los retos de las universidades argentinas y latinoamericanas y una de sus características particulares (Arocena, 2011). En las universidades argentinas, si bien la sinergia entre investigación y docencia se recorren con más frecuencia y hay políticas que han impulsado la curricularización de la extensión en algunas universidades, son pocas las experiencias que integran las funciones de docencia, investigación y extensión de forma sistemática.

En el presente trabajo desarrollaremos una de esas experiencias que estamos transitando, en el marco del Proyecto de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (PID) N° 9100, aprobado por Resolución N° 237/18 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Entre Ríos. El mismo, presenta un diseño de investigación acción participativa (IAP).

El proyecto se orienta a indagar las concepciones, saberes y prácticas de salud comunitaria de prevención y promoción, que den cuenta de las orientaciones, características y finalidades que los/as profesionales y equipos de salud aplican en las diversas intervenciones que realizan, destinadas a jóvenes y adultos, a fin de generar conocimientos que nos permitan comprenderlas más profundamente en el universo seleccionado (profesionales y equipos del Centro de Integración Comunitaria Néstor Kirchner, y de los Centros de Atención Primaria de la Salud San Isidro, San Francisco y La Cuchilla de la ciudad de Gualeguaychú). En nuestra experiencia hemos relevado sistemáticamente diversas concepciones acerca de prevención y promoción de la salud, que influyen en las prácticas implementadas en los espacios preventivo-promocionales. Proponemos realizar un trabajo de categorías que permitan describir, comprender e interpretar las concepciones y los saberes educativos y comunicacionales sobre las prácticas comunitarias de prevención y promoción de la salud que sustentan los/as profesionales y los equipos de Salud.

El plan de trabajo (en ejecución) contempla instancias participativas, sesiones de retroalimentación a lo largo del proceso de la investigación para devolver la información sistematizada, recolectar información empírica referida a las categorías identificadas al iniciar un proceso de construcción colectiva de conocimiento y aportar a la confiabilidad y validez de los resultados mediante esta triangulación *in situ*. Se espera obtener como resultado nuevos conocimientos en un área de vacancia, que permitan reorientar las prácticas comunitarias de prevención y promoción destinadas a jóvenes y adultos, e identificar contenidos comunicacionales y educativos susceptibles de ser potenciados o fortalecidos

en la formación de los/as trabajadores de la salud, aportando herramientas para responder a las demandas y necesidades comunitarias.

El abordaje de IAP implica el desafío de desarrollar instancias de trabajo que permitan a las personas involucradas –líderes de organizaciones comunitarias, equipos de salud, población participante y docentes y estudiantes universitarios– ser parte de las decisiones en distintos momentos de la investigación y la extensión. En los espacios participativos se trabaja desde la perspectiva de la extensión crítica, priorizando los principios y objetivos de la educación y comunicación popular.

Es en esta instancia donde las acciones de extensión tallan en una construcción conjunta de conocimientos con las/los profesionales y el equipo técnico de la Secretaría de Desarrollo Social y Salud del municipio, y tienen como finalidad repensar las prácticas para mejorar la accesibilidad a los efectores de salud, y transitar a mejores prácticas de prevención y promoción de la salud.

Al mismo tiempo, vemos que el desarrollo de esta práctica de investigación y de extensión redundan en potenciar algunos aspectos de la enseñanza, como la capacidad para la problematización y el análisis de la realidad social y educativa a la luz de los núcleos conceptuales de la materia y de las nuevas categorías emergentes de la experiencia, la aplicación de técnicas de relevamiento y análisis de información empírica, y la implementación de estrategias pedagógicas para la planificación y coordinación de espacios educativos con jóvenes y adultos desde un abordaje de educación popular.

Objetivos

De generación de conocimiento

- Proponer categorías que permitan describir, interpretar y comprender las visiones de las/os profesionales y los equipos de salud de la ciudad de Gualeguaychú sobre sus prácticas comunitarias preventivas y promocionales desarrolladas con jóvenes y adultos.
- Generar categorías que permitan describir, interpretar y comprender las concepciones acerca de prevención y la promoción de las/os profesionales y equipos de Salud de la ciudad de Gualeguaychú.
- Proponer categorías que permitan describir, interpretar y comprender los saberes de las/os profesionales y equipos de salud de la ciudad de Gualeguaychú sobre las prácticas comunicacionales y educativas en los espacios comunitarios preventivos-promocionales desarrollados con jóvenes y adultos.

De intervención

- Crear un espacio de socialización de los resultados que facilite en los actores la reflexión como punto de partida para repensar y transformar sus prácticas. Este objetivo permite la articulación de todas las acciones de extensión.

En la articulación con la docencia

Los objetivos que nos proponemos en función del avance de los/las estudiantes, se orientan al crecimiento de sus capacidades para:

- Problematizar y analizar la realidad social y educativa a la luz de los núcleos conceptuales de la materia y de las nuevas categorías emergentes de lo empírico.
- Aplicar técnicas de relevamiento y análisis de información empírica.
- Implementar estrategias pedagógicas para la planificación y coordinación de espacios educativos con jóvenes y adultos desde un abordaje de educación popular.

Metodología de trabajo

La extensión –desde su dimensión académica, dialógica, pedagógica y transformadora– le confiere a la universidad la posibilidad de mirar de manera crítica, reflexiva y permanente sus propias prácticas académicas y repensar sus políticas institucionales. La integración entre docencia, investigación y extensión debiera estar sistematizada y darse de un modo permanente y constante (CIN 2012).

La cátedra de Educación y Comunicación Alimentario Nutricional (ECAN), concibe sus acciones de extensión epistemológicamente como parte del proceso de construcción del conocimiento, en términos de espacios de validación, nutriente de situaciones problemáticas y génesis de nuevas investigaciones. Considera además que parte del proceso de socialización del conocimiento es compartir con los destinatarios los resultados de las prácticas investigativas, así como los procesos de producción del conocimiento en las prácticas de extensión.

En nuestros trabajos de docencia, extensión e investigación desde el equipo de cátedra, y en la inserción profesional de sus docentes, en distintas instancias del sistema de salud², ha sido motivo de preocupación y de intervención profesional

2 Planificación, ejecución y evaluación de acciones educativas y comunicacionales en Salud Comunitaria, en el primer nivel de atención. Formulación y evaluación de programas, proyectos, carreras y cursos de formación y capacitación en relaciones humanas en el área de la salud. Docencia de grado y de posgrado en el área de educación de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de la educación popular, la animación socio-cultural y la educación permanente en salud.

el fortalecimiento de las prácticas de salud en general, y alimentario nutricional en particular, desde una perspectiva comunitaria.

Asimismo, los problemas identificados en el campo de la salud en el contexto actual afectan fundamentalmente a los sectores populares: un contexto de múltiples pobreza que acrecienta las dificultades para el acceso a los servicios de salud, y para el procesamiento por parte de distintos grupos de población, de información científica que les permitan tomar las decisiones más adecuadas en cuanto a prevención y cuidado de su salud; los cambios científicos, tecnológicos y organizativos que impactan sobre los servicios de salud; las tensiones en torno a la formación de los trabajadores de la Salud y los diferentes paradigmas de salud subyacentes.

En este marco, se generó en el 2018 el proyecto de investigación acción participativa (IAP) “Concepciones y saberes educativos y comunicacionales sobre las prácticas comunitarias de prevención y promoción de la salud, destinada a jóvenes y adultos, de los/as profesionales y equipos de Salud de la ciudad de Gualeguaychú”. A través de este desafío metodológico, las acciones de extensión universitaria se articulan con las de investigación y docencia, fundamentalmente al implementar un abordaje de IAP.

Nos propusimos analizar qué piensan, qué representaciones tienen las/os profesionales y los equipos de salud de los centros de salud involucrados (Centro de Integración Comunitaria Néstor Kirchner, Centros de Atención Primaria de la Salud San Isidro, San Francisco y La Cuchilla de la ciudad de Gualeguaychú) sobre lo que hacen, sobre las estrategias que utilizan, en el primer nivel de atención, en las tareas extramurales, en el trabajo con la comunidad y en los espacios denominados preventivos-promocionales. Buscamos problematizar qué concepciones sustentan y qué decisiones dicen tomar en espacios en que los destinatarios son jóvenes y adultos de su comunidad. Asimismo, indagamos sobre los saberes educativos y comunicacionales de las/os profesionales y del equipo de salud y la reflexión que hacen de sus acciones hacia la comunidad.

Dada la naturaleza del objeto de estudio, las concepciones y los saberes educativos y comunicacionales sobre las prácticas comunitarias de prevención y promoción de la salud dirigidas a jóvenes y adultos, de las/os profesionales y los equipos de Salud de los Centros de Salud seleccionados de la ciudad de Gualeguaychú, las preguntas generales que surgen son las siguientes: ¿cómo caracterizan las/os profesionales y los equipos de salud las prácticas en los espacios comunitarios preventivos-promocionales que desarrollan dirigidos a jóvenes y adultos? ¿Qué concepciones acerca de la prevención y la promoción de la salud sustentan y les atribuyen a sus prácticas? ¿Qué saberes creen que involucran los espacios comunitarios preventivos-promocionales dirigidos a jóvenes y adultos las/os profesionales y los equipos de salud? ¿Qué lugar tiene el aprendizaje, la enseñanza y la comunicación en los espacios preventivos-promocionales desde las visiones y saberes de las/os profesionales y del equipo de salud?. La estrategia general se orienta hacia un estudio cualitativo, una investigación que sigue una lógica inductiva la que implica un proceso de abstracción creciente (Strauss,

Glaser y Corbin, 1991), produciendo hallazgos, prescindiendo de métodos estadísticos.

En los diseños que siguen una lógica cualitativa el énfasis está puesto en un proceso en espiral, a diferencia de los diseños cuantitativos donde se hace hincapié en un proceso lineal entre la obtención y el análisis de la información (Sirvent, 2004). En el proceso en espiral el investigador sale a terreno con su saber, con la teoría incorporada, en busca de datos empíricos. En un primer análisis, se va conceptualizando la realidad en estudio para volver a ella en busca de nuevos datos para analizar. La diferencia está en el papel que juega la teoría que se va construyendo durante la investigación. De este modo, se va a terreno con instrumentos pocos estructurados y se obtiene la primera base empírica que se analiza para descubrir nuevos conceptos que guían la vuelta al terreno. Es una combinación de obtención y análisis de datos empíricos que concluye con la saturación, cuando se considera que la realidad ya no puede originar nuevas categorías y conceptualizaciones (Glaser y Strauss, 1967).

Esta modalidad de trabajo es la que se está abordando en este estudio. Se busca *amasar* empiria y teoría para generar categorías que permitan describir, interpretar y comprender el objeto de estudio. Se realiza una continua combinación entre recolección y análisis de la información que se obtendrá de diversas fuentes a partir de diferentes técnicas. La planificación está sujeta a los acontecimientos que puedan surgir a lo largo del desarrollo de la investigación. Por ello el diseño de este estudio es abierto, dinámico, emergente.

Dado los objetivos de conocimiento planteados, se está desarrollando una investigación de tipo generativa con énfasis en el contexto de descubrimiento. Se parte de conceptos generales que orienten la focalización del objeto, se recolectan datos empíricos y se realiza un análisis de los mismos que conduce a la generación de las categorías que permiten la descripción e interpretación del fenómeno en estudio.

Se está recolectando información a través de entrevistas abiertas y observaciones de reuniones de planificación y evaluación de actividades comunitarias de los equipos para captar expresiones intencionadas verbales de las/os profesionales, y se están analizando documentos de trabajo, para captar expresiones intencionadas escritas, de los equipos de salud.

Para el análisis, se está utilizando el método de comparativo constante, que propone un proceso de análisis de datos basado en la generación de categorías conceptuales (con sus propiedades y dimensiones) y, a partir de los datos y la comparación entre dichas categorías, armar una trama conceptual que aumente la comprensión de los hechos. Por medio del análisis cuidadoso de los datos, se van descubriendo nuevos conceptos y relaciones novedosas, y construyendo de manera sistemática las categorías, teniendo en cuenta los criterios de saturación y muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967).

En este método se aborda la codificación y análisis de manera conjunta para ir ajustando ideas en el proceso. La estrategia que se utiliza para la etapa de

delimitación es la saturación teórica, en que los datos ya no aportan nuevos conocimiento (Glaser y Strauss, 1967; Forni y otros, 1992), sino que comienzan a aparecer reiteraciones que indican que el tema ya se ha agotado.

Siguiendo los lineamientos de la IAP, mientras se recogen datos de la empiria y son sistematizados, se piensa en espacios de socialización de los resultados, que faciliten en los actores la reflexión como punto de partida para repensar y transformar sus prácticas. Este momento es clave, pues la IAP da lugar a las iniciativas de la extensión crítica. Desde esta intencionalidad se llevan a cabo las instancias participativas de retroalimentación, que se realizan luego de un primer análisis de la información inicialmente recolectada. Para su planificación y desarrollo se utilizan estrategias adecuadas para el trabajo educativo con adultos (método de entrenamiento mental, dinámicas grupales y técnicas de comunicación popular). El objetivo principal de estos espacios es la generación de nuevo conocimiento: se procede a reelaborar la información que surge de estas instancias de reflexión colectiva. Por otra parte, es una apuesta a que los destinatarios se involucren como sujetos de la investigación y reflexionen sobre sus propios actos profesionales, para contribuir a aliviar el padecimiento de los otros y el suyo, pues la participación es un indicador de salud individual y colectiva.

Desde la perspectiva de la IAP, la inclusión de sesiones de retroalimentación a lo largo del proceso de la investigación responde a varias intenciones en relación con los objetivos: i) *devolverle* la información sistematizada a los equipos de salud, en relación con el compromiso ético respecto de la propiedad de los resultados de la investigación; ii) recolectar información empírica referida a las categorías identificadas, al iniciar un primer paso en el proceso de construcción de un saber compartido, a partir de la confrontación entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico logrado; y iii) aportar a la confiabilidad y validez de los resultados obtenidos a través de la triangulación *in situ*.

Desde la perspectiva de la extensión crítica, la finalidad es trabajar con los destinatarios para que puedan mirar sus prácticas reflexivamente, en este caso sus prácticas de salud y repensar las políticas institucionales que benefician a la población.

Resultados y discusión

Tras el análisis de la información obtenida mediante las entrevistas y las observaciones de las actividades en los Centros de Salud, estamos organizando espacios de devolución de la información analizada, como acciones de extensión, con el objetivo compartir la información, hacer una reflexión conjunta de las prácticas, de los puntos más controvertidos y definir líneas de acción conjuntas. Este proceso de construcción colectiva de conocimientos –cuyo resultado es la sistematización de nudos críticos sobre las acciones comunitarias de los equipos de salud– debe ser considerado por la gestión que acompaña a los centros de salud como eje para el mejoramiento de las prácticas comunitarias.

Además, con los resultados se espera generar en los actores involucrados la motivación para la reflexión de sus prácticas, en la búsqueda de una lógica de articulación entre la práctica y la teoría; entre lo que se hace en el trabajo con la comunidad y lo que se concibe como tal.

Se espera al finalizar obtener categorías de análisis, nuevos conocimientos que mediante la descripción, interpretación y comprensión del objeto de estudio, permitan reorientar las prácticas comunitarias de prevención y promoción destinados a jóvenes y adultos, e identificar contenidos comunicacionales y educativos susceptibles de ser potenciados o fortalecidos según sea necesario en instancias de intervención posteriores. Desde esta perspectiva, tienen gran relevancia las instancias participativas de retroalimentación previstas, ya que mediante la reflexión colectiva pueden objetivarse estos aspectos y de este modo aportar a las/os profesionales herramientas para responder a las demandas y necesidades de la comunidad.

Se proyecta a corto plazo generar instancias de trabajo con la Secretaría de Desarrollo Social y Salud del Municipio de Gualguaychú. Los resultados del estudio permitirán presentar líneas que orienten decisiones sobre el trabajo de los equipos de salud, de su inserción profesional en el sistema público de salud municipal, aportando sistematización de conocimiento que puede ser tenido en cuenta en la política pública local que respondan a las demandas y necesidades sociales de la comunidad.

Por otro lado, el estudio será un aporte a la comunidad académica para repensar la formación de los/as profesionales de la salud. Se generará conocimiento científico en una temática en la que, hasta el momento, se aprecian ciertos vacíos de conocimiento. Los hallazgos pueden fundamentar la revisión curricular de carreras de grado y posgrado, repensando la formación de profesionales de la salud para el primer nivel de atención.

Bibliografía

- Arocena, R. (2011). Prólogo. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de Extensión, 1, Integralidad: tensiones y perspectivas*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), Universidad de la República. Recuperado de http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (2012). Acuerdo Plenario N° 811/12. Plan estratégico de Extensión 2012-2015. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/7Ac.Pl%20No%20811-12.pdf>
- Forni, F., Gallar, M. y Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Lecturas de investigaciones cualitativas I, El descubrimiento de la teoría de base*. Nueva York: Aldine Publishing Company.

- Llosa, S. (2000) La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes. En VVAA, *Educación: crisis y utopías*. Tomo I. Buenos Aires: UBA, Aique Ed.
- Lomagno, C. (2011). *Las prácticas de prevención y promoción de la salud y su concepción como espacios educativos. ¿Pero desde qué perspectiva?* Ficha de cátedra, Cátedra de ECAN, Facultad de Bromatología, UNER.
- Lomagno, C. (2011). *Concepciones y saberes educativos y comunicacionales sobre las prácticas comunitarias de prevención y promoción de la salud, destinada a jóvenes y adultos, de los/as profesionales y equipos de Salud del Área Programática del Hospital Argerich*. Proyecto de tesis de Doctorado. Universidad del Salvador.
- Lomagno, C., Lonardi, L. I. y Zanetti, D. (2018). *Concepciones y saberes educativos y comunicacionales sobre las prácticas comunitarias de prevención y promoción de la salud, destinada a jóvenes y adultos, de los/as profesionales y equipos de Salud de la ciudad de Gualeguaychú*. Proyecto de Investigación y Desarrollo N°9100. UNER.
- Lomagno, C., Lonardi, L. I., y Zanetti, D. (2015). *Curricularizando la extensión: Entramado de encuentros, aprendizajes y derechos*. *RevistaExT*, 6, 1-22.
- Lomagno, C., Lonardi, L. I. y Zanetti, D. (2012). *Conectando comunidades construyendo saberes*. *RevistaExT*, 2 (2).
- Lomagno, C.; Lonardi, L. y Zanetti, D. (2013). *Una experiencia comunitaria de educación y comunicación alimentario nutricional: conectando comunidades construyendo saberes*. Trabajo presentado en el XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS, Chile. Recuperado de <https://docplayer.es/93372500-Una-experiencia-comunitaria-de-educacion-y-comunicacion-alimentario-nutricional-conectando-comunidades-construyendo-saberes.html>
- Monteverde, A. C. (2003). *El análisis cualitativo. Ejemplo de los diferentes procedimientos utilizados en el método comparativo constante de Glaser y Strauss*. En *Ejercicios para los trabajos prácticos 2003*. Investigación y Estadística I Cuadernos de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: UBA.
- Sirvent, M. T. (2004). *El proceso de investigación*. Cuadernos de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: UBA..
- Strauss, A., Glaser, B. y Corbin, J. (1991). *Lecturas de investigaciones cualitativas II*. Nueva York: Aldine Publishing Company.

Diálogos sobre a Extensão na Faculdade de Odontologia da UFMG: Construção de uma prática coletiva e colaborativa.

Érika Talita, Bárbara de Andrade, Isabel da Silva, Walison Vasconcellos; Maria Barreiros.

erikatalita@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é descrever o processo de implementação dum espaço permanente, ampliado e colaborativo de discussão, monitoramento e avaliação das ações de extensão da Faculdade de Odontologia da UFMG (FAO-UFMG). A gestão da Extensão pressupõe o desenvolvimento de mecanismos que favoreçam o monitoramento e avaliação das suas ações e resultados, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU). Nesse sentido, fomentar a construção da avaliação interna e contínua das ações extensionistas e de forma colaborativa se coloca como uma tarefa fundamental no âmbito das instâncias de gestão da Extensão. Este trabalho é um relato de experiência baseado em estudo documental sobre o Evento “Diálogos sobre a Extensão na FAO/UFMG” proposto pela equipe do Centro de Extensão da Faculdade de Odontologia da UFMG, realizado no 1º semestre de 2019. As fontes documentais consultadas foram: a proposta do Evento no Sistema de Informação da Extensão (SIEX), os materiais de suporte, os formulários de inscrição, de autoavaliação das ações de extensão e de avaliação do Evento. O Evento contou com a presença de aproximadamente setenta e seis pessoas, sendo que vinte e nove ações foram autoavaliadas. Destas ações, 75,9% eram Projetos, 10,3% Cursos, 6,9% Eventos, 3,4% Programas e 3,4% Prestações de Serviços. O instrumento de autoavaliação questionava em que medida as ações cumpriam as cinco diretrizes da PNEU. A

escala variava de 1 (muito insatisfatório) a 10 (muito satisfatório). Os resultados coletados foram categorizados em três grupos. As frequências de respostas de 1 a 4 receberam pontuação (0) e foram consideradas “incipientes (IN)”, as respostas de 5 a 7 receberam a pontuação (1) e foram consideradas “em desenvolvimento (ED)” e as respostas de 8 a 10 receberam a pontuação (2) e foram consideradas “avançadas (AV). A Extensão desenvolvida pela FAO/UFMG apresenta sólidas características nas diretrizes relacionadas à natureza acadêmica das atividades, entretanto, precisa avançar no diálogo com a comunidade atingida e com outras áreas e profissões. O “Diálogos em Extensão FAO/UFMG” se configurou como uma iniciativa que favoreceu a troca de experiências e autoconhecimento, indicando sua potencialidade como espaço formativo e de avaliação.

Palavras-chave: Extensão Universitária / Diretrizes da Extensão / Avaliação

Introdução

Diálogo é o caminho permanente de construção de práticas coletivas e colaborativas. Paulo Freire (1987) nos ensina que, ao dizer a palavra, ao pronunciar o mundo, o homem o transforma, fazendo com que o diálogo se imponha como caminho para que os homens ganhem significação enquanto homens. O diálogo constitui-se como peça fundamental na realização de ações extensionistas (Moura, 2018). Trata-se de falar com e não falar para o que implica em não só dizer a palavra, mas também ouvir o outro, não por cortesia, mas por entender que o que ele tem a dizer pode, de fato, trazer contribuições para ratificarmos ou retificarmos o processo educativo que está sendo desenvolvido.

A Extensão Universitária nasceu nas primeiras escolas gregas e sua evolução se dá até os dias atuais. No Brasil, os primeiros registros de ações de extensão foram a partir do final da década de 1930 (Mattos et al., 2011).

A Extensão Universitária, como uma das dimensões acadêmicas da Universidade, ao lado do Ensino e da Pesquisa, desempenha um papel relevante de articulação da Universidade com a sociedade. Na Extensão, a sociedade é parceira para validação, transmissão e reelaboração do conhecimento produzido (Nogueira, 2013). É por meio das ações extensionistas que a Universidade fortalece o diálogo com diferentes atores do contexto social e também desenvolve práticas socioeducativas, com as quais consiga superar os indícios de desigualdade e exclusão que ainda permeiam o contexto social (Rodrigues et al., 2013).

A gestão da Extensão pressupõe o desenvolvimento de mecanismos que favoreçam o monitoramento e avaliação das suas ações e resultados, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU). Nesse sentido, fomentar a construção da avaliação interna e contínua das ações extensionistas e de forma colaborativa se coloca como uma tarefa fundamental no âmbito das instâncias de gestão da Extensão.

Extensão Universitária

Considera-se que a extensão universitária surgiu nas primeiras escolas gregas por meio de suas aulas abertas ao público e de sua perspectiva dialética. Na evolução de sua relação com a sociedade, a extensão universitária passou pelos quatro diferentes momentos conceituais que determinaram suas práticas: a transmissão vertical do conhecimento, a ação voluntária sócio-comunitária, a ação sócio-comunitária institucional e o momento acadêmico institucional, conforme descrito em Mattos *et al.* (2011).

Atuando na transmissão vertical do conhecimento, as ações de extensão das universidades no século XIX retratavam um momento autoritário de quem desconhecia o saber popular e se acreditava detentor do saber absoluto e superior, capaz de redimir a ignorância.

Durante a transmissão vertical do conhecimento a extensão universitária passou a ter uma interface entre o saber produzido nas universidades e a cultura local. Ela iniciou uma trajetória para transformação da sociedade, transformou-se a si mesma e transformou sua relação com as atividades acadêmicas de ensino e pesquisa.

O momento da ação voluntária sócio-comunitária pressupunha o caráter processual, o comprometimento com mudanças sociais, a vinculação ideológica e a militância política de docentes e discentes. Assim, a extensão universitária passou a ter uma interface entre o saber produzido nas universidades e a cultura local.

O momento acadêmico institucional da extensão nasce de sua reapropriação pelas universidades. Um dos seus marcos é a criação, em 1987, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) que passa a coordenar as discussões conceituais e as práticas sobre o tema. As discussões e reflexões do FORPROEX produziram/produzem uma série de documentos com diretrizes conceituais e políticas fundamentais para uma concepção de extensão dialógica, integradora e dialética, publicadas na Coleção Extensão Universitárias –compostas por seis documentos– e a PNEU.

De acordo com a definição do FORPROEX, “a Extensão Universitária é definida sob o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um “processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 28).

Em conformidade com o FORPROEX (2007), as ações de extensão são classificadas em cinco tipos: Programa, Projeto, Curso, Evento e Prestação de Serviço, e obedecem as definições, conforme Figura 1.

Programa	“Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo”.
Projeto	“Ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado”. O projeto pode ser vinculado a um programa (forma preferencial) ou não vinculado (projeto isolado)”.
Curso	“Ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos”.
Evento	“Ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade”.
Prestação de Serviços	“Realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior ou contratado por terceiros (comunidade, empresa, órgão público, etc.); a prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/ produto e não resulta na posse de um bem”.

Figura 1. Tipos de ações de extensão.

Fonte: Adaptado de FORPROEX (2007, pp. 35-41).

Diretrizes da Extensão Universitária

A PNEU (2012) apresenta cinco diretrizes orientadoras para a criação e implementação de ações na Extensão Universitária: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto, e Transformação Social.

Estas diretrizes orientam a elaboração e execução de ações na extensão por meio de interação dialógica, da interdisciplinaridade e da Interprofissionalidade, e da Interação entre ensino, pesquisa e extensão. Também expressam os princípios e valores sociais da prática universitária quanto ao bem comum, a sociabilização do conhecimento, a diversidade cultural e a participação comunitária (Silveira et al., 2017), conforme apresentado no Quadro 1.

O QUE	POR QUE	COMO
1. Interação Dialógica	Para construir o conhecimento junto à sociedade, privilegiando os espaços de comunicação e troca de saberes acadêmicos e populares com o objetivo de enfrentar as questões sociais que assolam o país.	Criando espaços para o debate com organizações sociais, entidades de classe e a comunidade em geral quanto às soluções para os problemas que assolam a sociedade.
2. Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade	Para integrar os conhecimentos das diversas áreas do saber acadêmico e da prática profissional com vistas a enriquecer as vivências e os resultados dos projetos extensionistas.	Fomentando a participação de professores e estudantes de diversos cursos nos projetos e oportunizando o contato com profissionais do mercado e do terceiro setor.
3. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	Para exercer o princípio da Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com vistas a alcançar uma maior unidade entre teoria e prática, oportunizando aos estudantes o contato com a realidade local.	Utilizando metodologias participativas para melhorar a apreensão de saberes e a aproximação com as comunidades, além de incorporar a pós-graduação em projetos de extensão, fortalecendo a produção acadêmica.
4. Impacto na Formação do Estudante	Possibilitar a ampliação do universo de referência e contato direto com as grandes questões contemporâneas. Permitir o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos. Reafirmar e materializar os compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira.	Designando um professor orientador. Estabelecendo objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos. Utilizando de metodologias de avaliação da participação do estudante.
5. Impacto e transformação social	Para propiciar o desenvolvimento social e regional. Para o aprimoramento das políticas públicas. Para contribuir com o processo de (re)construção da Nação.	Adotar ações que considerem a complexidade e diversidade da realidade social. Estabelecer ações que possam ser suficientes para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre o qual incide. Estabelecer ações que sejam efetivas na solução do problema.

Quadro 1. Diretrizes Gerais para a Prática Extensionista.

Fonte: Adaptado de Silveira et al. (2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei nº 9.394/96– enfatiza que a educação superior tem, entre outras finalidades, a incumbência de estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, de prestar serviços especializados à comunidade e de estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

A Resolução Nº 7, de 18 de Dezembro de 2018 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, estabelece que as ações acadêmicas de extensão se constituem em componentes curriculares e fazem parte dos projetos político pedagógicos dos cursos de graduação. Define conceitos e princípios da extensão na educação superior e estabelece parâmetros de planejamento, registro e avaliação das ações.

Neste sentido, para marcar a importância das ações de extensão para a formação dos estudantes o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) enfatiza, por meio da Meta 12.7, que os cursos de graduação devem destinar no mínimo 10% da carga horária total em Programas e Projetos de Extensão, priorizando áreas de grande pertinência social.

Conforme Nogueira (2015), a extensão avançou muito nas últimas décadas. Tem-se hoje um arcabouço conceitual consolidado, com o estabelecimento de diretrizes acadêmicas consistentes. O processo de institucionalização da extensão nas universidades é irreversível, a flexibilização dos currículos dos cursos valorizando a extensão é estabelecida em legislação federal.

Avaliação da Extensão

A avaliação é uma prática corrente no campo do ensino. Sobrinho (2004) afirma que a avaliação é um fenômeno complexo, considerando não apenas seus objetos e métodos, mas “sobretudo no que se relaciona com a intencionalidade filosófica e política imprimida às suas práticas” (p. 6).

A Extensão Universitária não possui um protocolo claro de avaliação, nem um histórico avaliativo de destaque. “O levantamento realizado pela Comissão Permanente de Avaliação da Extensão, instância técnica do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (IPES), mostrou que a maior parte das IPES que responderam aos questionários com dados de 2004 afirmavam realizar a avaliação da extensão sem, no entanto, possuir um sistema de avaliação ou, muitas vezes, um sistema de registro das ações de extensão” (Nogueira et al., 2013, p. 83).

Nogueira et al. (2013) questiona “se a extensão não tem um processo avaliativo constante, como podemos valorá-la? Como podemos propor a repetição de uma ação? Como incorporaremos as ações de extensão na imagem da IPES? Como comprovaremos que os recursos foram ou serão bem investidos? Como convenceremos alunos, técnicos e docentes a participar das ações? E a avaliação da comunidade externa?” (p. 83).

Sendo assim, coloca-se como necessária a construção de espaços permanentes de discussão e avaliação da política de extensão. Neste sentido, o evento “Diálogos sobre Extensão” foi proposto com o objetivo de atingir algumas metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018/2023 do GENEX/FAO/UFMG aprovado pelo Conselho Administrativo em 14/08/2018 relacionadas à qualificação, divulgação, monitoramento e avaliação das ações de extensão.

Objetivos

Com base nas discussões sobre Extensão Universitária, este texto objetiva descrever o processo de implementação de um espaço permanente, ampliado e colaborativo de discussão, monitoramento e avaliação das ações de extensão da Faculdade de Odontologia da UFMG (FAO-UFMG).

Materiais e Métodos

Este trabalho é um relato de experiência baseado em estudo documental sobre o Evento “Diálogos sobre a Extensão na FAO/UFMG” proposto pela equipe do Centro de Extensão da Faculdade de Odontologia da UFMG, realizado no 1º semestre de 2019.

Serão relatados os aspectos gerenciais voltados para a realização da atividade: objetivos do evento, conteúdos temáticos abordados ao longo da sua realização e o perfil do público-alvo. Além disso, o trabalho também apresenta possíveis resultados com base nas principais conquistas e nos desafios enfrentados ao longo do desenvolvimento das atividades de extensão da FAO/UFMG.

O evento foi registrado no Sistema de Informação da Extensão (SIEX) e aprovado pelo Conselho Administrativo do GENEX e pela Egrégia Congregação da FAO/UFMG. O objetivo geral foi promover a discussão sobre a PNEU visando a ampliação da qualidade das ações de extensão desenvolvidas no âmbito da Faculdade de Odontologia da UFMG, fortalecendo sua dimensão acadêmica e de formação cidadã. Quanto aos objetivos intermediários, destacam-se 1) realizar atividades para promover a difusão e discussão das diretrizes da PNEU; 2) contextualizar e analisar as diretrizes da extensão universitária e sua implementação nas ações de extensão em desenvolvimento; 3) implementar sistema de monitoramento e avaliação das ações de extensão de acordo com as diretrizes da PNEU; 4) propiciar espaços formativos e de troca de experiência no campo da Extensão Universitária. Em linhas gerais, o evento pretendia, como público-alvo, abarcar professores, técnico-administrativos e estudantes da FAO/UFMG.

O evento teve início 1 de abril de 2019 e seu término estava previsto para 31 de dezembro de 2019, podendo esse prazo ser estendido de acordo com demandas identificadas durante a realização das atividades.

As inscrições foram realizadas por meio de um formulário *google docs* elaborado para este fim. No formulário foram solicitados dados pessoais e de contato, além

duma enquete com o objetivo de conhecer o grau de conformidade sobre os indicadores das diretrizes da extensão. A enquete era composta por quinze questões baseadas na escala de Likert com cinco níveis de resposta (nunca, raramente, às vezes, muitas vezes, sempre).

A primeira atividade consistiu de quatro oficinas, uma por Departamento, conduzidas pela equipe do CENEX, conforme cronograma apresentado no quadro 2.

DEPARTAMENTO	DURAÇÃO	DATA
Odontologia Social e Preventiva (OSP)	9hr às 12hr	16/05/2019
Clínica, Patologia e Cirurgia Odontológicas (CPC)	9hr às 12hr	17/05/2019
Saúde Bucal da Criança e Adolescente (SCA)	9hr às 12hr	21/05/2019
Odontologia Restauradora (ODR)	14hr às 17hr	22/05/2019

Quadro 2. Cronograma das Oficinas com os Departamentos.

Fonte: Programação do Evento (2019).

Os objetivos das Oficinas foram apresentar a situação atual das ações de extensão e avaliar a implementação das diretrizes da PNEU. Foram utilizados dados do SIEX e formulários elaborados para este fim. Este espaço também foi utilizado para apresentação da nova versão do sistema INTRANET do CENEX. Este sistema foi desenvolvido para informatizar e otimizar os processos de aprovações, inscrições e emissão de certificados dos Programa/Projetos de Extensão e Eventos da FAO/UFMG.

Durante as Oficinas foi aplicado um instrumento de autoavaliação composto por cinco questões tipo Likert que convidava o coordenador/participante da ação de extensão a avaliar a atividade considerando o conceito, o tipo e as diretrizes da PNEU. A escala variava de 1 (muito insatisfatório) a 10 (muito satisfatório) e questionava em que medidas as ações cumpriam a cinco diretrizes da PNEU. Além disso, foi solicitada a justificativa para cada questão apresentando as evidências/indicadores.

Ao término das Oficinas foi realizada uma Mesa Redonda que abordou os temas, conforme apresentado no quadro 3. Esta atividade foi realizada no dia 5 de junho de 2019 no horário 09h00min às 13h00min no auditório da FAO/UFMG.

PALESTRAS	DURAÇÃO	CONVIDADOS
Política Nacional de Extensão Universitária	9hr10 às 9hr40	Profa. Janice Henriques S. Amaral (Pró-Reitora Adjunta de Extensão)
Extensão na UFMG	9hr40 às 10hr	Prof. Flávio de Freitas Mattos (Diretor de Fomento e Avaliação da UFMG)
Extensão na FAO/UFMG Relações com a sociedade	10hr25 às 10hr55	Profa. Juliana Vilela Bastos (Coordenadora do Programa de Extensão Traumatismos Dentários)
Extensão na FAO/UFMG Natureza acadêmica	10hr55 às 11hr25	Maria Inês Barreiros Senna (Coordenadora do CENEX/FAO)

Quadro 3. Cronograma Mesa Redonda.

Fonte: Programação do Evento (2019)..

Ao término da Mesa Redonda, como última atividade os participantes tiveram a dinâmica “Que bom, que tal, que pena”, aplicada por meio de formulário impresso, onde tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões e sugestões sobre o evento.

A próxima etapa prevista será de elaboração dum plano de ação. Nesta fase, os participantes que autoavaliaram as ações serão convidados a elaborar um plano de ação. Este plano terá como objetivos planejar, executar, monitorar e avaliar ações a serem desenvolvidas pelas atividades de extensão, com vistas a aprimorar o cumprimento de todas as Diretrizes da Extensão.

A finalização do evento será marcada com o desenvolvimento de um seminário para discussão e sistematização das experiências vivenciadas pelas ações de extensão da FAO/UFMG durante o “Diálogos sobre a Extensão na FAO-UFMG”. Ao longo deste processo de sistematização será reunido o maior número possível de informações; por meio da análise de todos os formulários e resultados disponíveis (relatórios de avaliação e outros documentos), bem como coletar os comentários dos participantes.

Resultados e Contexto da Experiência

O primeiro registro duma ação de extensão na FAO/UFMG ocorreu no ano de 1984 com o Curso de Aperfeiçoamento em Periodontia. O registro da ação de extensão mais antiga, ainda em funcionamento, é o Projeto de Extensão Clínica de Traumatismos Dentários que se iniciou em 1986.

As ações de extensão da FAO/UFMG estão em constante processo de consolidação e expansão. Atualmente, estão registradas e aprovadas 126 ações, sendo 63 (Projetos), 11 (Eventos), 19 (Prestações de Serviços), 25 (Cursos) e 8 (Programas).

Todos os dados aqui apresentados foram extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEEX), do INTRANET CENEX e do Sistema da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP). O período consultado foi de janeiro a dezembro de 2019.

Quanto à origem das ações de extensão, verifica-se um predomínio da iniciativa departamental sobre os demais propositores. Entre os quatro departamentos da unidade, o que oferece o maior número de ações de extensão é o Departamento de Odontologia Restauradora (ODR) (Tabela 1). Analisando-se a distribuição dos tipos de ação de extensão entre os diferentes propositores verifica-se que, quanto aos projetos de extensão, o Departamento de Clínica, Patologia e Cirurgia Odontológicas (CPC) possui o maior número de ações desta natureza. O Departamento ODR conduz o maior número de programas de extensão e maior concentração de cursos propostos. Em relação aos eventos os Departamentos ODR e CPC promoveram, até o momento, o mesmo número de ações desta natureza.

TIPOS DE AÇÃO DE EXTENSÃO						
Propositor	Projeto	Programa	Curso	Prestações de serviços	Evento	Total
ODR	20	6	9	11	3	49
CPC	24	0	8	8	3	43
OSP	15	2	2	0	1	20
SCA	3	0	3	0	1	7
Colegiado de Pós-Graduação	0	0	2	0	1	3
Centro de Extensão	1	0	0	0	1	2
Diretoria	0	0	1	0	0	1
Total	63	8	25	19	11	126

Tabela 1. Distribuição dos tipos de ação de extensão entre os propositores, FAO/UFMG, 2019.

Fonte: Sistema de Informação da Extensão (2019).

Em relação à categoria dos membros da equipe observa-se que aproximadamente 55% das equipes são compostas por estudantes de graduação (bolsistas e não bolsistas), 34% por docentes, 5% por estudantes de pós-graduação, 5% pessoas externas à universidade e 1% por técnico-administrativos, conforme dados apresentados na Tabela 2.

Membros	Número	%
Estudante de Graduação não bolsista	1.041	51%
Docentes	686	34%
Estudante de pós-graduação não bolsista	110	5%
Externo	95	5%
Estudante de Graduação bolsista	79	4%
Técnico-Administrativo	28	1%
Total	2.039	100%

Tabela 2. Categorias membros das equipes, FAO/UFMG, 01/2019 – 12/2019.

Fonte: Sistema de Informação da Extensão (2019).

Relativo ao público-alvo percebe-se que os Programas/Projetos de Extensão e as Prestações de Serviços, por meio das suas ações, atingem aproximadamente 34.401 pessoas anualmente. Este dado reflete que estas atividades alcançam 98% do público-alvo do total das ações de extensão da FAO/UFMG, conforme apresentado na Tabela 3.

Tipo de ação	Número	%
Programas/Projetos/Prestações de Serviços	34.401	98%
Eventos	476	1%
Cursos	319	1%
Total	35.196	100%

Tabela 3. Público-alvo das Ações de Extensão, FAO/UFMG, 01/2019 – 12/2019.

Fonte: Sistema de Informação da Extensão (2019) e Sistema da Fundação de Desenvolvimento da pesquisa.

Sobre os produtos acadêmicos/científicos gerados pelas ações de extensão da FAO/UFMG, em 2019, estão registrados 115 (tabela 4). Deste total, destaca-se que 25% são de trabalhos apresentados em evento acadêmico/científico, 18% artigos e 17% anais resumos apresentados em eventos.

Produto	Número	%
Anais	20	17%
Artigo	21	18%
Disciplina	2	2%
Jogo/objeto educativo	1	1%
Livro	1	1%
Monografia/TCC	13	11%
Plano/projeto	2	2%
Produto audiovisual	18	16%
Tecnologia social	1	1%
Tese/dissertação	4	3%
Trabalho apresentado em evento acadêmico/científico	29	25%
Manual/Cartilha	1	1%
Matéria jornalística	1	1%
Periódico	1	1%
Total	115	100%

Tabela 4. Produções resultantes das Ações de Extensão, FAO/UFMG, 01/2019 – 12/2019.

Fonte: Sistema de Informação da Extensão (2019).

Participantes e suas percepções sobre as ações de extensão

Por meio do formulário de inscrição foi possível identificar sessenta e quatro respostas. Do total de inscritos 68,8% eram docentes, 25% eram discentes de graduação, 3,1% eram técnico-administrativos em educação, 1,6% discente de pós-graduação e 1,6% funcionário terceirizado. Destes 42,1% participam como coordenador de ação de extensão, 26,3% como participantes, 15,8% como sub-coordenador, 14% bolsistas de extensão e 1,8% prestador de serviço voluntários.

O formulário de inscrição continha quinze assertivas que convidavam ao participante a responder em que medida as condutas apresentadas deviam ser contempladas numa ação de extensão. Participaram desta etapa cinquenta e sete dos inscritos. Os dados serão apresentados na Tabela 5.

Observa-se que, em média, 63% dos respondentes afirmaram que as atividades de extensão devem contemplar sempre todas as questões apresentadas, 26% declaram que muitas vezes, 11% que às vezes e 1% raramente.

Destaca-se que para 100% dos entrevistados as ações de extensão devem, sempre ou muitas vezes, promoverem a formação integral do estudante reafirmando o papel dos estudantes na comunidade como profissional e como cidadão, e ser efetiva na troca de saberes entre a Universidade e a comunidade local. E para

aproximadamente 97% dos respondentes é preciso, sempre ou muitas vezes, haver a identificação do alcance da atividade de extensão junto à comunidade externa.

Por outro lado, observa-se que para 54% dos respondentes, raramente ou às vezes, as ações de extensão devem contar com a participação de profissionais externos à Universidade. E para aproximadamente 36% dos entrevistados a interação entre órgãos públicos e privados deve acontecer raramente ou às vezes. É importante destacar que as discussões e reflexões do FORPROEX (2012) defendem que o estabelecimento e fortalecimento de parcerias, seja em forma de consórcios, redes ou intercâmbios, promovem a valorização das ações de extensão interinstitucionais e contribuem para a implementação de políticas públicas para superação dos problemas sociais. Sendo assim, torna-se necessária uma reflexão sobre essas questões.

O QUE AS AÇÕES DEVEM CONTEMPLAR					
As Atividades De Extensão Devem Contemplar:	Nunca	Raramente	Às Vezes	Muitas Vezes	Sempre
A efetiva troca de saberes entre a Universidade e a comunidade local	0%	0%	0%	16%	84%
O estabelecimento de relações com os diversos setores organizados da comunidade	0%	0%	5%	33%	61%
A interação com órgãos públicos e privados	0%	4%	32%	37%	28%
A participação do público alvo na proposição, planejamento, execução e avaliação da atividade	0%	2%	16%	34%	48%
A proposição de soluções cujas abordagens envolvam diferentes profissionais e diferentes áreas do conhecimento	0%	0%	9%	48%	43%
A participação de profissionais externos à Universidade	0%	2%	52%	26%	21%
A proposição de soluções cujas abordagens envolvam os diferentes setores da comunidade	0%	0%	18%	39%	44%
A vinculação às atividades de ensino e de pesquisa	0%	0%	4%	21%	75%
A promoção da formação integral do estudante reafirmando o papel dos estudantes na comunidade como profissional e como cidadão	0%	0%	0%	7%	93%

A apresentação de contribuições significativas de mudanças na comunidade local produzindo soluções efetivas na resolução de problemas	0%	0%	2%	26%	72%
A apropriação, utilização e reprodução do conhecimento envolvido na atividade de extensão pelos parceiros	0%	2%	7%	21%	70%
O impacto da interação da ação da extensão nas demais atividades acadêmicas (linhas e grupos de pesquisa, mudanças curriculares, novas metodologias)	0%	0%	5%	30%	65%
A identificação do alcance da atividade de extensão junto à comunidade externa	0%	0%	3%	11%	86%
A utilização de estratégias de comunicação da extensão dentro da Universidade e junto à sociedade	0%	0%	0%	18%	82%
A inclusão de população vulnerável e ou minorias nas ações extensionistas	0%	0%	7%	28%	65%
Média das respostas	0%	1%	11%	26%	63%

Tabela 5. O que as ações de extensão devem contemplar.

Fonte: Formulário ficha de inscrição.

Oficinas

As Oficinas com os Departamentos foram conduzidas pela coordenação e equipe técnica do CENEX/FAO e contou com a participação de trinta e seis docentes. A atividade foi composta por três momentos, sendo o primeiro o contexto teórico, o segundo foi a apresentação de dados extraídos do SIEX (por departamento) e do INTRANET CENEX, e terceiro a autoavaliação das ações de extensão.

No primeiro momento foram apresentados os conceitos de Extensão Universitária e os tipos das ações de extensão, bem como as modalidades de Cursos e Prestações de Serviços. No segundo momento foram apresentados os seguintes dados sobre extensão da FAO/UFMG: número das ações de extensão registradas (por departamento), número das ações de extensão subdivididas em tipos e por áreas, e número das ações desatualizadas. Neste momento, a equipe esclareceu que as ações desatualizadas são aquelas que ficam sem atualização no SIEX durante um período de 12 meses. Ainda durante este momento, para reforçar a importância de manter os registros atualizados, foram apresentados os dados

referente quantitativo dos membros das equipes, as produções/produtos acadêmicos científicos e o quantitativo do público atingido pelas ações de extensão.

Durante o terceiro momento foram autoavaliadas vinte e nove ações, conforme o apresentado no Quadro 4. Destas ações, 75,9% eram Projetos, 10,3% Cursos, 6,9% Eventos, 3,4% Programas e 3,4% Prestações de Serviços.

ATIVIDADES AUTOAVALIADAS	TIPO DA AÇÃO
APERFEIÇOAMENTO EM ODONTOLOGIA PEDIÁTRICA	CURSO
APERFEIÇOAMENTO EM ENDODONTIA	CURSO
APERFEIÇOAMENTO EM ORTODONTIA	CURSO
CICLO DE ESTUDOS EM ODONTOLOGIA PEDIÁTRICA	EVENTO
IV JORNADA ACADÊMICA ODONTOLÓGICA	EVENTO
LABORATÓRIO DE PATOLOGIA BUCO-MAXILO-FACIAL	PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS
PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ODONTOLÓGICA A PACIENTES DE TRANSPLANTE DA UFMG	PROGRAMA
GERENCIAMENTO DO BANCO DE DADOS E PROMOÇÃO DE SAÚDE DO CASEU / SETOR OPO	PROJETO
TRATAMENTO ENDODÔNTICO DE DENTES JOVENS	PROJETO
ATENDIMENTO ODONTOLÓGICO A PACIENTES COM TRAUMATISMOS DENTÁRIO NA DENTIÇÃO DECÍDUA	PROJETO
ATENÇÃO ODONTOLÓGICA A CRIANÇA E ADOLESCENTE COM DISTÚRBIOS DO SONO	PROJETO
ATENDIMENTO AOS PACIENTES ANAFTÁLMICOS COM INDICAÇÃO DE PRÓTESE OCULAR	PROJETO
ATENDIMENTO ODONTOLÓGICO DE SUPORTE A PACIENTES SUBMETIDOS À RADIOTERAPIA EM REGIÃO DE CABEÇA E PESCOÇO	PROJETO
TELEODONTOLOGIA	PROJETO
TERAPIA PERIODONTAL DE SUPORTE	PROJETO
TAL MÃE, TAL FILHO	PROJETO
PROMOÇÃO DE SAÚDE BUCAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM SÍNDROME DE DOWN	PROJETO
ESCOLAS SAUDÁVEIS / ENCONTRO COM CIÊNCIA	PROJETO
PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE: ACUPUNTURA NA ODONTOLOGIA	PROJETO
HUMANIZAÇÃO NO ATENDIMENTO ODONTOLÓGICO, PISC DA ODONTOLOGIA, ASB	PROJETO

ESCOLAS SAUDÁVEIS	PROJETO
ODONTOLOGIA PARA PACIENTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO	PROJETO
ASSISTÊNCIA ODONTOLÓGICA A PACIENTES DE TRANSPLANTE DE FÍGADO	PROJETO
PROMOÇÃO DE SAÚDE BUCAL PARA ADOLESCENTES / CURSOS ASB	PROJETO
HUMANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ODONTOLÓGICO	PROJETO
ESCOLAS SAUDÁVEIS	PROJETO
TV DENTAL NEWS	PROJETO
ATENDIMENTO ODONTOLÓGICO A PACIENTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS	PROJETO
MANUTENÇÃO DE PACIENTES COM PTI/OVERDENTURES	PROJETO

Quadro 4. Relação e tipo de ações de extensão autoavaliadas.

Fonte: Formulário de autoavaliação (2019).

O instrumento de autoavaliação questionava em que medidas as ações cumpriam as cinco diretrizes da PNEU. A escala variava de 1 (muito insatisfatório) a 10 (muito satisfatório). Os resultados coletados foram categorizados em três grupos. As frequências de respostas de 1 a 4 receberam pontuação (0) e foram consideradas “incipientes (IN)”, as respostas de 5 a 7 receberam a pontuação (1) e foram consideradas “em desenvolvimento (ED)” e as respostas de 8 a 10 receberam a pontuação (2) e foram consideradas “avançadas (AV)”, conforme tabela 6.

ATENDIMENTO AS DIRETRIZES DA EXTENSÃO								
Diretrizes da Extensão	FREQUÊNCIA DAS RESPOSTAS							
	IN (0) - 1 a 4		ED (1) - 5 a 7		AV (2) - 8-10		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Interação Dialógica	1	3,5%	10	34,5%	18	62%	29	100%
Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade	1	3,5%	10	34,5%	18	62%	29	100%
Ins dissociabilidade entre Ensino/ Pesquisa/Extensão	0	0%	6	21%	23	79%	29	100%
Impacto na Formação do Estudante	0	0%	3	10%	26	90%	29	100%
Impacto e Transformação Social	1	3%	9	31%	19	66%	29	100%

Tabela 6. Atendimento as Diretrizes da Extensão.

Fonte: Formulário de autoavaliação (2019).

Além disso, durante o processo os participantes justificaram apresentando evidências/indicadores de como as atividades atendiam as diretrizes da extensão. No Quadro 5 será apresentado um recorte das respostas dos participantes das oficinas.

Em relação às diretrizes “Interação Dialógica” e “Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade” observou-se que ambas apresentaram os mesmos resultados na autoavaliação. Sendo que 3,5% das ações autoavaliadas desenvolvem estas diretrizes de forma incipiente, 34,5% estão em desenvolvimento e 62% estão em estágio avançado.

Em se tratando da diretriz “Interação Dialógica”, no momento das justificativas, as atividades em sala de espera e parcerias com instituições públicas e privadas foram evidenciadas pelas aquelas ações que estão avançadas. As ações que estão em desenvolvimento apontaram que precisam melhorar o diálogo com os órgãos públicos e instituições parceiras. As atividades que foram classificadas com incipientes informaram que estão mais inclinadas ao assistencialismo e que é necessário rever a metodologia de suas atividades para que a interação dialógica seja contemplada mais satisfatoriamente em suas ações.

Sobre a diretriz “Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade”, as atividades que estão avançadas apontaram que as parcerias com equipes de outras áreas da saúde de educação fortalecem esta dimensão. As ações que foram classificadas em desenvolvimento evidenciaram que possuem parcerias externas, mas que precisam incluir nas equipes executoras estudantes e profissionais de outras áreas para fortalecer a interdisciplinaridade e interprofissionalidade. As atividades categorizadas com incipientes justificaram que ainda estão muito focadas na área de odontologia, mas que precisam rever seus processos de trabalho.

Relativo à diretriz “Indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão”, os resultados das autoavaliações demonstraram que 21% das ações estão em fase de desenvolvimento desta diretriz e 79% das ações desenvolvem de forma avançada a diretriz em questão. As justificativas apresentadas apontaram o desenvolvimento de diversos produtos acadêmicos/científicos a destacar trabalhos em eventos acadêmicos/científicos, artigos, trabalhos de conclusão de curso graduação, dissertações de mestrado e teses de doutorado, fortalecendo a produção acadêmica e científica do campo de atuação. As atividades que foram classificadas em desenvolvimento apontam a que a dimensão da pesquisa está avançada, mas precisam melhorar na articulação com o ensino.

Sobre a diretriz de “Impacto na Formação do Estudante”, observou-se que 90% das ações foram classificadas na categoria de estágio avançado. As ações de extensão avaliadas evidenciaram que suas atividades proporcionam aos discentes a aquisição de conhecimento no atendimento integral dos pacientes e práticas baseadas em vivências. Oferece a oportunidade ao estudante de entrar em contato com a realidade da profissão e colocar em prática o conhecimento adquirido em sala de aula. Apenas 10% das ações autoavaliadas foram classificadas na categoria em desenvolvimento da diretriz do impacto na formação do estudante.

As evidências apontadas por estas ações mostraram uma delas é recém-criada e a outra considerou pouco envolvimento de alunos de graduação.

Em relação à diretriz de “Impacto e Transformação Social”, 3% das ações autoavaliadas foram classificadas em estágio incipiente. Estas evidenciaram que o objetivo da ação está focado em melhorar a formação e o conhecimento. O percentual de 31% das ações foi classificado como em fase de desenvolvimento. Estas apontaram que precisam avançar nesta questão e que a ausência de indicadores dificulta a mensuração do impacto. E 66% das ações desenvolvem de forma avançada a diretriz em questão. Para estas destaca-se que os serviços prestados, em sua maioria, são referência na rede pública de Belo Horizonte e Região Metropolitana. E por meio delas é possível preencher uma lacuna existente no serviço de saúde.

Diretrizes da Extensão	Evidências/Indicadores
Interação Dialógica	IC <i>“Ainda não trabalhamos nesta vertente, mas precisamos pensar em uma forma de atuar na interação com a sociedade”.</i> <i>“O projeto tem um atendimento muito focado em questões clínicas, com uma tendência para melhorar nessa interação. Os objetivos estão sendo traçados para o próximo semestre”.</i>
	ED <i>“Considero ainda restrita a interação com profissionais externos, especialmente os responsáveis pelo encaminhamento dos pacientes da FOUFG. Vejo a necessidade de reforçar e expandir os laços com os demais serviços oftalmológicos de BH e região metropolitana”.</i> <i>“Há um bom diálogo demonstrando pelo crescimento de usuários em todo o estado. O laboratório é referência no atendimento em patologia cirurgia. Deficiência no diálogo com órgãos públicos”;</i>
	AV <i>“As ações de sala de espera com pais e responsáveis e crianças participantes do projeto são construídas a partir das demandas da comunidade e abordam temas desde o empoderamento, promoção da saúde até temas específicos do traumatismo”</i> <i>“Diálogo com parceiros (secretárias de saúde, educação, escolas) discussão dos métodos e atividades com os professores e coordenadores das escolas planejamento colaborativo”</i>

Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade	IC	<p>“Melhorar a interprofissionalidade fornecido aos nossos estudantes uma melhor formação em áreas conexas”.</p> <p>“Como uma atividade muito específica de uma determinada especialidade as vezes focamos nela”.</p>
	ED	<p>“Temos parceria com equipe do hospital Odilon Behrens, com a radiologia, ortodontia e prótese (quando necessário). Entretanto, temos consciência de que precisamos alavancar com parcerias com profissionais de outras profissões. Como proposta vamos abrir novas vagas para alunos de outros cursos para desenvolvimento de ações em sala de espera”.</p> <p>“Acontece bem com a educação, mas ainda tímida com a UBS/PSE/Saúde”</p>
	AV	<p>“Nosso projeto prevê o trabalho em conjunto c/ outras clínicas e quipamentos sociais. O conhecimento construído depende da interdisciplinaridade”</p> <p>“Há parcerias com fonoaudiologia, psicologia, medicina, educação física”.</p>
Ins dissociabilidade entre Ensino/ Pesquisa/ Extensão	ED	<p>“O projeto surgiu do resultado de uma dissertação. A pesquisa continua e o foco ensino está na mira”.</p> <p>“Por ser um projeto recente acredito que ele tenta através da participação de alunos em eventos, trabalhos de conclusão de curso. Englobar a pesquisa e extensão. O ensino ele ainda precisa ser trabalhado”.</p>
	AV	<p>“As atividades já produziram dois guias (cartilhas) para os responsáveis, artigos, apresentações em eventos, TCCs, e temos interface com a pós-graduação através da participação de monitores de estágio docente. A interface com o ensino se dá a medida que os alunos tem a oportunidade de desenvolver habilidades técnicas a evidências científicas para uma área específica que não tenha na graduação desenvolvendo reflexões críticas. O projeto realiza diversas pesquisas, juntamente c/ suas ações de ensino e extensão. Em relação a qualidade de vida, capacidade mastigatória e impacto social pelos usuários.</p> <p>“Associação forte com ensino e pesquisa. Apoio a graduação, formação de professores em áreas que subsidia as pesquisas. Apoio técnico para pesquisa”.</p>

Impacto na Formação do Estudante	ED	<p>“Embora o evento tenha sido proposto com o objetivo de interagir o estudante de graduação com prática clínica e de pesquisa nas diversas áreas, houve participação pequena de estudantes da FOUFGM e maior de estudantes de outras instituições e ex-alunos da FOUFGM”.</p> <p>“Não sabemos ainda”.</p>
	AV	<p>O projeto proporcionará aos alunos envolvidos a vivência de cuidado de crianças e adolescentes com autismo e interação com as famílias.</p> <p>O aluno se capacita para prestar assistência a pacientes sistemicamente comprometidos tornando-se mais seguro e apto a fazê-lo como profissional.</p>
Impacto e Transformação Social	IC	<p>“O foco é na melhora da formação e conhecimento”</p>
	ED	<p>“No início das atividades em sala de espera observamos melhor esta questão, mas com o decorrer do projeto, percebemos que não conseguimos acompanhar o impacto de forma mais eficiente”.</p> <p>“Somente pelos pacientes que são atendidos. Precisamos expandir este aspecto”.</p>
	AV	<p>“A capacitação de estudantes para a reabilitação de anaftálmicos e a oferta desse serviço a comunidade são de extrema importância social. A transformação social a longo prazo acontece ao capacitar profissionais que atuarão no mercado de trabalho em curto prazo”.</p> <p>“Oferece um atendimento de qualidade e gratuito; permite que as complicações ou interrupções da radioterapia e quimioterapia sejam minimizadas; oferece reabilitação protética gratuita aos pacientes”.</p>

Quadro 5. Evidências/Indicadores x Diretrizes da Extensão

Fonte: Formulário de Autoavaliação (2019).

Mesa Redonda

Ao término das Oficinas foi realizada uma Mesa Redonda com a participação de aproximadamente 40 pessoas, incluindo docentes, discentes, técnico-administrativos em educação e um participante externo a universidade. Nesta atividade foram abordados temas importantes sobre a Extensão Universitária.

A Professora Janice Henriques da Silva Amaral, atual Pró-Reitora Adjunta de Extensão da UFGM, ministrou palestra sobre o tema: “Política Nacional de Extensão Universitária”. Em sua fala ela transcorreu sobre o contexto histórico da extensão e suas principais políticas até o momento atual.

O Professor Flávio de Freitas Mattos, na ocasião Diretor de Fomento e Avaliação da PROEX/UFMG, ministrou palestra sobre o tema: “Extensão na UFGM”. Em sua

palestra ele apresentou os dados da Diretoria de Avaliação sobre a Extensão da FAO/UFMG, fazendo um comparativo da FAO/UFMG com as outras unidades da UFMG.

A Professora Juliana Vilela Bastos, coordenadora do Programa de Traumatismos Dentários, ministrou palestra sobre o tema: “Extensão na FAO/UFMG – Relações com a Sociedade”. Em sua exposição ela fez uma contextualização histórica sobre as universidades e sua relação com a sociedade, e destacou os avanços, ampliação e diversificação da extensão na Unidade. Ainda no seu discurso ela apontou alguns desafios a serem enfrentados para fortalecer o diálogo com a sociedade.

A Professora Maria Inês Barreiros Senna, coordenadora do GENEX/FAO, ministrou palestra sobre o tema: “Extensão na FAO/UFMG – Natureza Acadêmica”. Em sua apresentação ela enfatizou que as ações de extensão contribuem para uma formação integral, crítica e cidadã dos alunos.

Conclusões

O evento “Diálogos em Extensão FAO/UFMG” se configurou como uma iniciativa que favoreceu a troca de experiências e autoconhecimento, indicando sua potencialidade como espaço formativo e de avaliação. Ao final desta atividade será possível observar detalhadamente as experiências e refletir de forma crítica sobre os resultados alcançados. Dessa forma, será possível valorizar os aspectos positivos das experiências, assim como focar nos aspectos que poderão ser aperfeiçoados.

Contudo, novos desafios se colocam. As atividades de extensão desenvolvidas pela FAO/UFMG precisam permitir a participação mais ativa da comunidade na proposição e avaliação das ações desenvolvidas. É necessário identificar e viabilizar interlocutor-parceiros para estabelecer um diálogo efetivo que possa resultar em transformação social, alinhando as ações as políticas públicas e envolvendo profissionais de outras áreas.

Referências bibliográficas

- BRASIL. (2018). Resolução nº. 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e das outras providências. Recuperado em 2019 de http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808.
- Dias Sobrinho, J. (1). EDITORIAL. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 15(2). v. 9, n. 3. Recuperado de em 2019 de <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/856>.
- Extensão Universitária: organização e sistematização / Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; organização: Edison José

- Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. - Belo Horizonte: Coopmed, 2007.
- (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus – AM – Maio 2012. Recuperado em 2019 de <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/viewFile/494/254>
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Recuperado em 2019. 34 p.
- Mattos, F. F., Dalsecco A. B., Silva E.T. & Auad S. M. (2011). *Perfil das ações na Faculdade de Odontologia da UFMG*. Belo Horizonte. Arquivos em Odontologia 47, Supl.2: 08-11.
- Moura, A. P. A. (2018). *O Diálogo entre as Diretrizes da Extensão Universitária e Ações Extensionistas na Área de Educação de Jovens e Adultos*. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação V. 7 – N.16.
- Nascimento, A. R. A., Oliveira, N. F. C., Araújo, N. A., Nonato, S. P., Fonseca, V. A. C. F., Maia, B. O. & Santos, I. F. S. Pró-reitoria de Extensão. (2018). *Sistematização dos dados “Mapeamento das ações de Extensão do/no currículo de Graduação*. Belo Horizonte. Recuperado em 2019 de file:///C:/Users/Odonto/Downloads/Sistematizacao%20Mapeamento_%205%20Versao_Final.pdf.
- Nogueira, M. D. P, Santos, S. R. M, Meirelles, F. S. C. Sousa, A. I, Cunha, E. P, Guimarães, B. G & Serrano, R, S, M (2013). *Avaliação da extensão universitária - Práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão*. Belo Horizonte. FORPROEX: P. 99-119
- Nogueira, M. D. P. (2015). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG.
- Nogueira, M. D. P. A. (2013.) *Construção da Extensão Universitária no Brasil: Trajetória e Desafios*. In: NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). *Avaliação da extensão universitária - Práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão*, FORPROEX: P. 27-47.
- Pereira, N. F. F., & Vitorini, R. A. da S. (2019). *Curricularização da extensão: desafio da educação superior - Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.01-591.
- Pereira, N. F. F & De Souza, Â. M. (2015). *Escrevendo os Caminhos da Extensão Universitária na UNILA*. In: *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 6, n. 2, p. 77-85.: Recuperado em 2019 de <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/2062.4> p.
- RODRIGUES, A. L. L., DO AMARAL COSTA, C. L. N., PRATA, M. S., BATALHA, T. B. S., NETO, I. D. F. P. *Contribuições da extensão universitária na sociedade*. Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais - UNIT, v.1, n.16, p.141-148, 2013.
- Silveira, A. L. M. da., Zambenedetti, G. W. & Ribeiro, V. G. (2017). *Design na Extensão Universitária: Diretrizes para orientar as práticas Extensionistas*. Revista de Extensão da UFMG, v. 5, n. 1, p.69-90, jan./jun. 2017.

Sistema da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa. Recuperado 2019 de <https://ec.fundep.ufmg.br/Site/login/login.aspx>.

Sistema de Informação da Extensão. Recuperado em 2019 de <https://sistemas.ufmg.br/siex/PrincipalVisitante>.

Agradecimentos

Agradecemos a toda à equipe da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG por caminhar junto com os CENEX's no propósito de valorizar e fortalecer a Extensão na UFMG.

Agradecemos aos Professores Henrique Pretti e Rogeli Tibúrcio Ribeiro da Cunha Peixoto, Diretores da Faculdade de Odontologia (gestão 2016-2019), por todo o apoio na Gestão do CENEX/FAO.

Agradecemos ao Conselho Administrativo do CENEX pelo incentivo e colaboração em todos os processos desenvolvidos pelo CENEX/FAO.

Agradecemos a todos os professores, alunos, técnico-administrativos da FAO/UFMG e a todos parceiros que desenvolvem as ações de extensão da Unidade. Por meio das nossas práticas é possível estabelecer e consolidar o relacionamento de diálogo permanente entre universidade e sociedade.

Ensaio da práxis do ensino de design social: uma abordagem interinstitucional.

Glaucinei Corrêa, Maria Flávia Vanucci, Sâmela Pessôa.

glaucinei.correa@gmail.com

Resumo

Apesar de não ser novo enquanto discurso, o design social ainda é novo em práticas e resultados. Em resposta aos novos processos de ensino-aprendizagem e movidos pela necessidade de ampliar, na práxis do ensino do design, espaços para aproximar alunos de realidades sociais projetáveis, tem-se por objetivo apresentar os resultados de vivências em uma disciplina ofertada simultaneamente aos alunos dos cursos de graduação em design em duas instituições de ensino: Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais e Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa experiência relatada, alunos e professores puderam interagir e construir uma discussão sobre as questões teóricas e vivenciar práticas que envolvem o Design Social e suas implicações para o bem-estar social. A proposta surgiu a partir da carência de conteúdos envolvendo a formação de discentes para atuação em projetos extensionistas que lidam com aspectos subjetivos e objetivos próprios da abordagem social, tanto do ponto de vista teórico/metodológico, quanto prático. Assim, a disciplina trouxe o terceiro eixo do tripé educacional pesquisa-ensino-extensão, que contribuiu não somente para abordagem extensionista, mas principalmente para atuação profissional no campo social. Sobre o processo metodológico foram propostas três etapas: teórica, envolvendo leitura e discussão de textos sobre o assunto nos formatos de seminário e aquário; instrumental, compreendendo o estudo de métodos e ferramentas próprios da abordagem; e prática, envol-

vendo pesquisa do campo social a partir do interesse dos alunos. Após definição e apresentação dos problemas iniciou-se a etapa de orientações em formato de workshops, em sala. Os estudantes se organizaram em cinco grupos com problemáticas bem distintas. Como resultado dessa ação, além das soluções criativas para problemas complexos de ordem social e das trocas proporcionadas pela integração interinstitucional, a atividade permitiu a criação de um espaço aberto e democrático para a construção de um alinhamento conceitual sobre o Design Social aplicado.

Palavras-chave: Design Social / Interinstitucionalidade / Interação Dialógica.

Introdução

De acordo com o Fórum de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Brasileiras, FORPROEX (1987), a extensão universitária configura-se como uma ação institucional voltada para o atendimento à resolução de problemas da realidade social, muitas vezes complexa e de solução especializada. Esse também é o campo de atuação do Design Social, que busca oferecer soluções a problemas sociais por meio da aplicação de métodos e ferramentas de design. Por esse motivo, dentro das universidades não se pode conceber o ensino de Design Social separado da atividade extensionista, uma vez que uma complementa e subsidia a outra e ambas demandam por ações investigativas, reflexivas e diagnósticas, muitas vezes dentro do escopo do projeto extensionista. Isso aproxima do cumprimento do que propõe Boaventura de Souza Santos no prefácio do Plano Nacional de Extensão Universitária (2000-2001, p.1):

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

O Plano Nacional de Extensão Universitária (2012, p. 17) defende que o aluno se torne protagonista de sua formação técnica e de sua formação cidadã, “processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social”. A construção do conhecimento a partir da relação dialógica entre os saberes popular e acadêmico, possibilitada por meio da atividade extensionista, proporciona uma oportunidade/experiência que não mais se limita à questão ensino-aprendizagem. Possibilita percorrer trajetórias acadêmicas significativas para o estudante e o professor na construção de um conhecimento que não seria possível por outra via.

Assim, participar de projetos extensionistas proporciona a construção de um tipo de conhecimento extremamente rico, que expande de suas habilidades técnicas

e práticas para sua atuação como um profissional cidadão capaz de refletir em suas atividades pessoais e profissionais valores necessários à construção de uma sociedade mais equitativa, alinhada com os preceitos de um desenvolvimento sustentável (Moraes, 2017).

Entretanto, para que esse processo ocorra é preciso que as premissas e valores extensionistas sejam compartilhados com os estudantes antes do início do projeto em campo, para garantir que as relações sejam respeitadas e edificadoras, base para a construção desse terceiro saber, produto da relação dialógica entre comunidade e universidade. Esse treinamento pode variar conforme o grau de complexidade do projeto e de envolvimento com a comunidade. Em Design Social, por exemplo, projetos extensionistas demandam um tempo precioso com ações de preparação da equipe, envolvendo, principalmente, treinamento técnico, alinhamento metodológico e de abordagem, uma vez que lida com ações de co-diagnóstico do problema e co-criação da solução com a comunidade.

Esse tipo de abordagem levou a Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a ofertarem disciplinas com o objetivo de atrair e treinar estudantes e, conseqüentemente, acelerar as etapas preparatórias dos seus projetos extensionistas, bem como de possibilitar a eles maior repertório teórico-prático para atuação profissional em um campo de atuação social.

A partir de trocas dessas experiências, os professores envolvidos com esse campo de atuação das duas instituições se propuseram a pensar: de que maneiras uma prática de ensino poderia contribuir para favorecer as relações dialógicas entre universidades e comunidades e fortalecer a produção de conhecimento extensionista no campo do design social?

Como forma de refletir sobre isso, como também em resposta aos novos processos de ensino-aprendizagem e, ainda, movidos pela necessidade de ampliar, na práxis do ensino do design, espaços para aproximar alunos de realidades sociais projetáveis, nasceu a proposta de um trabalho conjunto entre duas disciplinas sobre Design Social, uma da Escola de Design da UEMG e outra da Escola de Arquitetura da UFMG.

O que também motivou essa iniciativa foi a carência de conteúdos envolvendo a formação de discentes para atuação em projetos extensionistas em ambas escolas, que lidam com aspectos subjetivos e objetivos próprios da abordagem social, tanto do ponto de vista teórico/metodológico, quanto prático. Assim, essas disciplinas trouxeram o terceiro eixo do tripé educacional pesquisa-ensino-extensão, que contribuiu não somente para abordagem extensionista, mas principalmente para atuação profissional no campo social.

Amorim e Lima (2016), ao investigar as ações extensionistas na Universidade Federal de Goiás, alertam para o fato de que é preciso que se supere a ideia da Universidade como difusora de conhecimentos ao lidar com projetos de extensão. Para os autores, a universidade corre o risco de, na ânsia por difundir seus conhecimentos, limitar a possibilidade de interação com o outro, restrin-

gindo a ação como uma forma de propagação de suas ideias, limitando possíveis questionamentos, colocando o outro na posição de ouvinte, receptor passivo de conteúdo. Nesse sentido, despertam a reflexão sobre a necessidade de práticas que fomentem a participação ativa da comunidade na ação extensionista num processo de via dupla, no qual pesquisadores e comunidade se movem para compreender, diagnosticar e traçar diretrizes conjuntas na resolução de problemas. Nesse cenário, a universidade aprende com a comunidade e se coloca à serviço. Ambos atuam como co-responsáveis pela busca de soluções para as questões investigadas, conforme propõe a diretriz “Interação Dialógica” do Plano Nacional de Extensão Universitária (2012), que “orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica”.

No mesmo documento da Política Nacional de Extensão Universitária consta que “para que a interação dialógica contribua nas direções indicadas é necessária a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores não-universitários em sua produção e difusão”.

Sobre essa questão, Paulo Freire, no livro *Comunicação ou Extensão* de 1969, é quem melhor apresenta como pode se dar essa relação dialógica entre universidade e comunidade, por colocá-las em situação equânime em relação ao saber:

“[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem [...] em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (Freire, 1983, p. 15).

Diante disso, questiona-se: será que em nossas instituições já conseguimos superar essa questão da hegemonia do conhecimento ao lidarmos com nossos projetos de extensão? Será que promovemos o diálogo e a troca de saberes nas ações e atividades em nossos projetos?

A partir dessas colocações e questões chegamos a outra pergunta: como estimular a participação e a democratização do conhecimento em nossos projetos de extensão?

Em relação ao Design Social pode-se afirmar que esse assunto não é novo enquanto discurso, mas ainda é enquanto prática e resultados. Nesse sentido, fez-se o planejamento das disciplinas, visando aprofundar no assunto e propor alternativas para levar aos alunos questões relacionadas ao Design Social, semelhante ao apontado por Araújo (2017) –desenvolvimento de projetos a partir de observação do cotidiano– para que pudessem estudar o assunto, pesquisar autores da área e propor o desenvolvimento prático de projetos juntamente com a comunidade (ou grupo), tendo como referência necessidades reais. Neste artigo toma-se como referência a abordagem sobre Design Social elaborada por Araújo (2017):

[...] Um design que tira o foco do sistema econômico e produtivo vigente e coloca atenção no humano, com uma interação direta entre o designer e as pessoas envolvidas, a partir da qual o processo de projeto se desenvolve. **O modo de ser, de estar, de agir, de se manifestar das pessoas, assim como os desejos, valores, intenções de pessoas e grupos e as interações humanas, desencadeiam o processo de projeto** (Araújo, 2017, p. 23, grifos nossos).

A partir disso, o Design Social pode ser compreendido como o desenvolvimento de projetos mediante quatro pressupostos: a) participação das pessoas ou grupo no processo de projeto, ou seja, o projeto não é “feito para” determinado grupo e sim “feito com” as pessoas; b) geralmente destina-se a atender demandas de grupos, questões sociais e não individuais, ou seja, é preciso combinar as demandas do grupo com os interesses individuais; c) o foco está no processo de valorização e participação das pessoas, e não no resultado (produto) em si; e d) deve haver transformação social com base nas ações do projeto. Esses pressupostos serviram de base para o desenvolvimento dos projetos das disciplinas conforme será visto adiante.

No que tange ao objeto da projeção em Design Social faz-se necessário o reconhecimento do processo de ampliação do objeto de design, em que o foco passou do design de produtos para o design de modos de vida sustentáveis (Manzini, 2008; Vezzoli et al., 2014). Isso exige o reconhecimento da complexidade do sistema que, por sua vez, requer do designer novas capacidades que lhe permitam atuar identificando a relação sistêmica da natureza dos problemas na sociedade contemporânea (Krucken, 2008).

Nesse sentido, algumas pesquisas se dedicaram a categorizar as dimensões do design e apontar o processo de alargamento das práticas e processos que culminam, atualmente, no design para a inovação social. Compreende-se que essa última prática resulta dum processo de ampliação do escopo do design que considera a abordagem do design para a sustentabilidade.

Com base nas categorias propostas por Geschin (2014), Manzini (2008), Santos (2013) e Vezzoli et al. (2014) sobre o processo de transformação do escopo do design para a sustentabilidade pode-se compreender como marcos principais: a) seleção de recursos de baixo impacto ambiental; b) design de produtos intrinsecamente sustentáveis; c) design de sistemas produto-serviço; e d) design para inovação social. Esse processo de alargamento do escopo do design consiste numa trajetória lenta e complexa de aprendizado coletivo, onde cada nível requer o entendimento e o exercício do nível anterior (Pessôa et al., 2016; Santos, 2013).

Objetivos

Os objetivos das disciplinas foram: a) possibilitar a prática da extensão para os estudantes; b) estudar o Design Social e suas implicações; c) discutir sobre o pa-

pel do designer e sua responsabilidade na sociedade; d) promover o uso do processo de design para contribuir com o bem-estar social; e e) desenvolver projetos a partir de necessidades reais.

Materiais e métodos

A disciplina da UFMG, denominada “Design para questões sociais”, foi estruturada para 15 encontros com os alunos, de quatro horas cada um. A da UEMG, nomeada “Design Orientado para problemas sociais - práticas e ferramentas”, também teve carga horária similar, com dezesseis encontros de quatro horas cada. Ambas disciplinas foram optativas em suas respectivas grades curriculares, o que significa que alunos de períodos e cursos diferentes puderam se matricular nelas e foram planejadas para serem ofertadas no mesmo dia e horário em ambas universidades para facilitar a integração.

As duas disciplinas tinham seus planos de aula independentes e em ambas o objetivo era o mesmo, fazer com que os alunos tivessem uma experiência de contato com problemas reais da sociedade e, a partir disso, que pudessem desenvolver projetos de design com as pessoas e grupos envolvidos. Inicialmente, planejou-se que seriam cinco encontros comuns entre as disciplinas, nos quais os alunos e professores pudessem se interagir, trocar experiências, ferramentas e modos de fazer. Um dos encontros se daria na quinta semana com uma atividade denominada Aquário.

O Aquário consiste em uma metodologia ativa, que visa criar integração com diferentes participantes mediante a construção dum ambiente de conversa significativa sobre um tema de interesse. Esta atividade se inseriu no planejamento das disciplinas como parte das aulas de fundamentação teórica sobre o Design Social. Teve por objetivo construir um olhar expandido sobre o Design Social, as possibilidades de ação e o compartilhamento de experiências a partir de relatos das vivências de convidados externos (professores com experiências de pesquisa e extensão em Design Social) e dos alunos matriculados nas disciplinas, como pode ser visualizado na Fig. 1.

Na atividade do Aquário a conversa pertence ao coletivo e não a um número restrito de pessoas, portanto, pesquisadores experientes e alunos puderam ter conceitos e ideias de maneira colaborativa. No que tange à construção do ambiente do Aquário, este se configurou a partir da construção de dois círculos concêntricos, de modo que o círculo de dentro teve o direito da fala e o de fora o direito da escuta. A existência duma cadeira permanentemente vazia no círculo interno possibilitou a entrada e saída de participantes a todo momento.



Figura 1. Imagem da atividade Aquário.
Fonte: autores, 2018.

Os diálogos foram realizados a partir de perguntas moderadas que consistiram em: a) quais tipos de problemas o Design Social busca resolver?; b) como o designer pode atuar para resolver problemas sociais (de diferentes complexidades)?; c) como podemos pensar as práticas de design quando consideramos o processo de transformação do escopo do design versus às demandas da sociedade?; e d) quais instrumentos de pesquisa (ferramentas/métodos) e abordagens o designer precisa considerar para uma atuação orientada aos problemas sociais?

Ao longo da atividade foram realizados os registros da conversa significativa num painel visual (Fig. 2), que ao término da atividade foi apresentado e validado com os participantes.



Figura 2. Painel visual com os registros da atividade Aquário.
Fonte: acervo dos autores, 2018.

Conforme o planejamento original, o próximo encontro entre as duas turmas deveria acontecer na nona semana, ocasião que previa a apresentação dos alunos de suas propostas de projetos (delimitação do campo). A partir disso, se encontrariam novamente nas últimas três semanas das disciplinas para apresentarem os resultados dos desenvolvimentos e darem início à etapa de modelagem da ideia como oportunidade de negócio de impacto social¹ para cada uma das propostas.

Entretanto, as turmas foram juntas participar duma atividade de apresentação dum campo envolvendo o tema da juventude e, a partir dessa ocasião, percebeu-se a necessidade de maior integração entre os professores e os alunos, o que resultou na reformulação dum plano de aula único que envolvesse as duas turmas de alunos. A partir daquele momento foi decidido que o trabalho deveria se dar de forma totalmente integrada, ou seja, ao invés de duas disciplinas teríamos apenas uma. Para isso acontecer foi necessário fazer alterações no planejamento das aulas e os alunos formaram grupos com participantes das duas instituições, assim como as aulas, que passaram a acontecer a cada semana contemplando o ambiente físico duma e doutra instituição. É preciso salientar que partiu dos alunos a demanda pela viabilização da integração da disciplina. Eles se posicionaram a favor, argumentando as inúmeras vantagens de frequentarem os dois ambientes acadêmicos, de terem trocas entre eles e os professores com repertórios e experiências complementares e, principalmente, em como isso poderia impactar no resultado final dos trabalhos envolvendo demandas reais. Os professores também se identificaram com o clima de cooperação e alegria observados nas interações entre os alunos e buscaram se alinhar para viabilizar a experiência, vislumbrando o enriquecimento dessa experiência docente.

Sobre o processo metodológico foram propostas três etapas: a primeira etapa teórica, envolvendo leitura e discussão de textos² sobre o assunto nos formatos de seminário e aquário; a segunda, instrumental, compreendendo o estudo de métodos e ferramentas próprios da abordagem; e, a terceira etapa prática, envolvendo pesquisa do campo social a partir do interesse dos alunos. Após definição e apresentação dos problemas iniciou-se a etapa de orientações em formato de *workshops*, em sala. Esse formato permitiu que cada grupo pudesse dar andamento no desenvolvimento do projeto de maneira independente e em coerência com as peculiaridades e questões trazidas pelo próprio campo. Dessa maneira, os encaminhamentos e instrumentalização foram sendo construídos a partir das demandas de cada grupo e de cada projeto, procurando desenvolver a autonomia dos alunos.

1 Negócio de Impacto Social é definido pela Força Tarefa de Finanças Sociais (2015) como “empreendimentos que têm a missão explícita de gerar impacto socioambiental ao mesmo tempo em que geram resultado financeiro positivo e de forma sustentável”.

2 Os textos estudados foram: Um “modelo social” de design: questões de prática e pesquisa; Uma reflexão sobre Design Social, Eco Design e Design Sustentável; Contribuições do design social: como o design pode atuar para o desenvolvimento econômico de comunidades produtivas de baixa renda; Design social ou design para a inovação social?; *The social design methods menu*.

Resultados e discussão

Como pré-requisito da disciplina, os alunos deveriam estar matriculados a partir do 3º período do curso, com o intuito de terem vivenciado a prática da metodologia aplicada a projetos de design. Considerando a pluralidade de níveis de formação dos alunos, bem como a necessidade de estabelecer uma fundamentação sobre as práticas de design social, foram estruturados conteúdos teóricos acerca do objeto da projeção em design social e as ferramentas de aplicação.

Para isso, foi necessário compreender o Design Social como uma área voltada para a inovação social que demanda a projeção de novos cenários onde o bem-estar é promovido. Nessa perspectiva, as ferramentas do design de serviço³ foram fundamentais para projetar os elementos da subjetividade constituintes da experiência. São elas:

1. Diamante duplo: descobrir, definir, desenvolver e entregar (Figura 3)

Manzini (2008) ressalta que o processo de design constitui uma combinação de criatividade e subjetividade com uma dose de reflexão e argumentação sobre as suas próprias escolhas entre os espaços problema e solução.

De um modo geral, conforme propõe Pinheiro e Alt (2011), o desenvolvimento dum projeto orientado pelo design possui dois estados fundamentais: o de expandir o entendimento sobre o desafio enfrentado e o de refinar o conhecimento adquirido para encontrar novas associações e significados. Esse caminho se dá em etapas de divergência do conhecimento (gerar possibilidades) e convergência do conhecimento (fazer escolhas). O *British Design Council* atribuiu o nome Duplo Diamante a esse constante processo cíclico de expandir e refinar, e o apresenta em quatro etapas principais: descobrir, definir, desenvolver e entregar, ilustrado na Figura 3.

3 Ferramentas do design de serviços: combina diferentes métodos e ferramentas oriundos de diversas disciplinas. Trata-se de uma área de atuação do design que se caracteriza como holística, multidisciplinar e integradora (Moritz, 2005).



Figura 3. Duplo diamante.
Fonte: British Design Council.

Na etapa de **descobertas** busca-se entender o problema e o ser humano envolvido nele. É uma etapa de imersão, onde procura-se vivenciar o cotidiano do usuário e conhecer de perto suas expectativas, problemas, barreiras e tudo que gira em torno do seu contexto (empatia). Dessa etapa nascem **ideias** que ajudam a definir os desafios. Inicia-se um momento livre e de criatividade para pensar nas soluções aos desafios sem limitar-se às possibilidades financeiras, entraves culturais e viabilidade. Nessa etapa é importante também que sejam incluídos os usuários com diferentes repertórios e padrões de comportamento para que surjam muitas e diferentes ideias para co-criação da solução (colaboração). Em seguida, inicia-se a etapa de racionalizar e definir as ideias ou a combinação de ideias que serão experimentadas. Essa experimentação consiste em testar as soluções por meio de **prototipagens** rápidas para entender qual delas apresenta uma solução mais adequada e viável. É uma etapa importante para verificação de erros e ajuda a evoluir as ideias antes de se despendere recursos. Vencida essa fase inicia-se a etapa de definição da melhor resposta, o teste piloto dessa solução, avaliação, pequenos ajustes e refinamentos antes de se implementá-la integralmente. Na etapa de prototipagem, os *feed backs* retroalimentam de informações para alinhamento do projeto, processo chamado de iteração. No caso dos projetos desenvolvidos no âmbito da disciplina foram utilizadas ferramentas como: matriz CSD, Diagrama de Afinidades, Mapa de Empatia/Personas, Jornada do Usuário e Mapa de Stakeholders, entre outras.

2. **Matriz de Certezas, Suposições e Dúvidas (Matriz CSD):** serve para identificar o que nós já sabemos a respeito do problema (C), o que supomos saber (S) e o que não sabemos (D). É usada para levantar o que sabemos sobre o projeto, identificar hipóteses e o que ainda é desconhecido. Ajuda também a compartilhar e alinhar conhecimento entre os membros do time. Quando usada no começo do projeto, ajuda a equipe a identificar pontos de atenção, a direcionar as primeiras pesquisas e refinar as informações.

3. **Diagrama de afinidades:** é utilizada para reunir/organizar grupos de ideias dispersas ou dados confusos e aleatórios. Trata-se do agrupamento por afinidade temática ou conceitual das palavras-chave envolvendo as descobertas de uma fase anterior.
4. **Jornada do Usuário:** identificação e representação gráfica do passo a passo da jornada do serviço ou atividade investigada, identificando as interações do usuário com o serviço/produto dispostos em ordem de ocorrência, avaliando pontos de contatos positivos e negativos que compõem a experiência do cliente (mapa de pontos de contato).
5. **Mapa de Stakeholders:** mapa de posicionamentos dos principais atores envolvidos no problema investigado. Auxilia na identificação dos principais envolvidos e o seu grau de influência e importância no processo.
6. **Personas:** elaboração de personagens fictícios que combinam características relevantes e representativas dos usuários. Sua principal função é auxiliar a equipe a manter o foco empático com o público alvo e direcionar as soluções de maneira a contemplar os perfis propostos.
7. **Workshops de co-criação com usuários:** reunião do pesquisador com usuários e possíveis *stakeholders* envolvidos na cadeia de valor do serviço ofertado. É importante para dar voz aos usuários e contribuir para a geração de *insights* e ideias para o aprimoramento do serviço.
8. **Service Blueprint:** mapa de processos que especifica como o serviço deve funcionar. Descreve processos, objetos, pessoas e canais envolvidos nas diferentes etapas do serviço, envolvendo as etapas antes, durante e após a utilização do serviço. Serve como base para a apresentação e descrição do serviço.

A partir da fundamentação teórica sobre o Design Social e do estudo de ferramentas para as ações práticas, a disciplina orientou-se para a promoção da autonomia e criação dum ambiente de sala de aula em que os alunos se tornassem protagonistas na busca e no processo de desenvolvimento de soluções. Nesse formato, os docentes atuaram como orientadores do processo e impulsionadores duma visão holística para a identificação de oportunidades de ação e desenvolvimento de projetos de Design Social. Nesse contexto, a sala de aula configurou-se como um ambiente de construções colaborativas e de manutenção das informações geridas pelos grupos. O estímulo ao registro visual (físico e digital) revelou padrões de informação simplificados que facilitaram a análise dos conteúdos, minimizando a complexidade das informações produzidas. Esse procedimento viabilizou a sistematização das soluções. A Fig. 4 demonstra alguns desses momentos em sala de aula.



Figura 4. Painel de imagens da aplicação do diagrama de afinidades e processo de solução.

Fonte: autores, 2018.

Com o intuito de auxiliar os alunos na identificação de oportunidades para a atuação em Design Social, inicialmente foram levantadas algumas instituições e realizada a articulação com atores sociais, sendo eles: o Centro de Referência da Juventude (CRJ)⁴ e a Pastoral de Rua de Belo Horizonte. Contudo, observou-se

4 O Centro de Referência da Juventude (CRJ) de Belo Horizonte é o primeiro aparelho público direcionado especificamente para o segmento jovem em Minas Gerais com o objetivo de promover atividades de cultura, lazer, esporte, educação, formação profissional, dentre outras, voltados para o público de 15 a 29 anos.

que a prospecção de demandas pelos próprios alunos possibilitaria expandir as possibilidades de inserção do Design Social, além de favorecer a proximidade e o engajamento com outras questões igualmente importantes.

Etapas dos processos de desenvolvimento dos projetos

ETAPA 1: Definição dos temas de interesse

Para essa etapa, os alunos fizeram uma atividade de *brainstorming* para expressão dos temas que mais lhes atraíam por meio do registro em *post its*. Em seguida, os alunos foram convidados a reunirem os *post its* por afinidade temática. Surgiram temas como locomoção em grandes centros urbanos, participação da família na escola, saúde mental no ambiente acadêmico, apoio a imigrantes em Belo Horizonte; apoio a crianças sob risco social, agricultura orgânica e familiar, trabalho e geração de renda para a juventude de baixa renda, apoio a população transgênero e reinserção social da população de rua, entre muitos outros. Em seguida, os alunos foram convidados a marcar com caneta colorida três temas que mais lhes atraíssem. Assim, foi possível identificar os temas de maior interesse da turma, descartar aqueles menos procurados e favorecer o delineamento dos grupos de trabalho por afinidade com a temática social.

ETAPA 2: Definição dos grupos por temática de interesse

Após a definição das temáticas de trabalho os grupos iniciaram o processo de pesquisa e conhecimento do campo. Como alguns temas atraíram mais alunos e a direção foi para que fossem formados grupos de três integrantes, instruiu-se que eles pudessem fazer as atividades iniciais de diagnóstico do campo de maneira conjunta, mas que identificassem problemas de projeto diferentes para se trabalhar no âmbito do grupo menor, de três alunos.

ETAPA 3: Busca de informações em campo

Além de uma pesquisa exploratória inicial (*desk research*) direcionada pela aplicação da ferramenta CSD, os alunos foram orientados a investigar em instituições que já trabalhavam com os seus temas de interesse, informações sobre o universo do problema em questão. Para isso, prepararam em sala, sob a supervisão dos professores, um roteiro de observação e outro de entrevista semi-padronizada, contendo tópicos capazes de contribuir para elucidação dos problemas mais significativos de cada campo.

ETAPA 4: Análise das informações obtidas em campo e definição de problema de projeto

As primeiras análises das informações, obtidas em campo, foram feitas em sala de aula por meio da ferramenta diagrama de afinidades. Os procedimentos de orientação se pautaram pela profundidade das entregas e questões trazidas pe-

los grupos. Num primeiro momento, o esforço se concentrou na identificação do problema de projeto de cada grupo.

ETAPA 5: Refinamento da definição de problema de projeto

É importante ressaltar que houve, para a maior parte dos grupos, um direcionamento para o entendimento do problema de projeto para além do escopo tradicional da prestação dum serviço de design. Os alunos foram levados a refletir se a demanda que identificaram constituía um problema de projeto tradicional de design ou um problema de projeto de Design Social, o que equivale a dizer se estavam com foco no problema social identificado. Por exemplo, um dos grupos identificou que a Organização Não Governamental que investigaram demandava dum projeto de design de ambientes (para readequação de seu espaço físico para maior conforto ambiental dos usuários) e outro de design gráfico (para divulgação de suas ações para atrair patrocinadores e mais alunos). Esse tipo de projeto em que o design está acostumando a identificar e atender não consistia no interesse da disciplina e, então, eles foram levados a mergulhar ainda mais fundo nas origens das questões. Identificaram, por exemplo, que grande parte dos problemas levantados tinham origem na falta de estrutura, de pessoas e capital. Com isso em mente, procuraram identificar como o design poderia ajudá-los a resolver esses problemas que por sinal foram identificados noutras organizações da sociedade civil. Esse processo de amadurecimento do escopo dos trabalhos iniciou-se pela dimensão de entregas projetuais e avançou para soluções em serviços de design, como modelos replicáveis.

ETAPA 6 EM DIANTE:

As etapas que sucederam a definição do problema de projeto basearam-se na análise das devolutivas do campo, do desdobramento das ações posteriores e seu respectivo planejamento. As atividades de campo foram realizadas fora do período de aula, sendo uma condicionante para o levantamento e validação de informações. Dentre elas destaca-se a realização de *workshops* com os atores do campo. O planejamento de cada nova ida a campo era realizado em sala com a orientação dos professores. Assim, durante toda a trajetória do projeto, desde a etapa de diagnóstico ou co-diagnóstico do problema com os atores do campo, passando pela co-criação até a solução final, todas as atividades foram acompanhadas e planejadas em sala pelo grupo com o auxílio dos professores. Desse modo, visando a autonomia e desenvolvimento de habilidades específicas, coube aos alunos a responsabilidade pelas ações em campo. Isso impactou diretamente no resultado dos projetos, pois cada novo planejamento em sala dependia diretamente da produção do grupo na semana anterior.

Os estudantes elegeram e se organizaram em cinco grupos com os seguintes contextos:

Grupo 1 – atuação junto a agricultores familiares com produção agroecológica, envolvidos em jornada de trabalho exaustiva que abarca desde o plantio até o transporte e a venda final dos produtos em feiras de um Programa de Política Pública do município de Belo Horizonte (Figura 5).



Figura 5. Plataforma elaborada pelo grupo.

Fonte: acervo dos autores, 2018.

Grupo 2 – auxílio a ONGs envolvidas com projetos para infância e juventude sob risco social a se estruturarem e solucionarem problemas de diferentes naturezas, comuns a essas organizações (recursos financeiros, gerenciais, de comunicação e espaço físico, entre outros), (Figura 6).



Figura 6. Aplicativo desenvolvido pelo grupo.

Fonte: acervo dos autores, 2018.

Grupo 3 – sensibilização e visibilidade de transexuais no meio acadêmico e no mercado de trabalho, tendo em vista o alto índice de evasão escolar desse público bem como dificuldade de inserção profissional (Figura 7).



Figura 7. coletivo de sensibilização e visibilidade e parte do projeto de campanha.

Fonte: acervo dos autores, 2018.

Grupo 4 – trabalhou com o negócio social “Cozinheiros de Rua”, que inclui pessoas com trajetória de vida nas ruas por meio da economia solidária para gerar trabalho e renda. Prestam serviço de *Coffee Break* para empresas e eventos e precisavam de soluções para o aprimoramento do negócio (Figura 8).



Figura 8. Parte da solução da proposta do grupo 4.

Fonte: acervo dos autores, 2018.

Grupo 5 – atuou na temática da depressão juvenil junto ao Centro de Referência da Juventude, orientado ao fortalecimento de políticas para a juventude mineira (Figura 9).



Figura 9. Um dos resultados do grupo 5.

Fonte: acervo dos autores, 2018.

Durante o desenvolvimento dos projetos foi perceptível o amadurecimento dos estudantes em relação aos projetos e, principalmente, em relação à percepção das possibilidades do design enquanto prática extensionista. Para exemplificar a importância dessa disciplina na formação dos estudantes, cita-se um trecho da avaliação de uma das alunas, Karoline Costa:

Mais do que aprender que o Design pode ser um instrumento transformador para pessoas em situação de vulnerabilidade social, essa disciplina me fez enxergar tantos preconceitos que eu tinha em mim e só fui perceber durante nosso processo, especialmente na pesquisa de campo. Agradeço pela oportunidade que tive de me livrar deles! Estamos sempre presos nas nossas bolhas, seja na universidade ou na vida pessoal, e quando temos a chance de ver outras realidades de perto percebemos que há muito a ser feito por nós para melhorar o mundo, mesmo que seja um ato pequeno.

Conclusões

A disciplina de Design Social, nascida duma demanda extensionista nas duas Instituições de Ensino Superior, aproximou o diálogo e permitiu uma atividade integrada muito enriquecedora do ponto de vista da experiência ensino-aprendizagem. Por meio dessa aproximação foi possível não somente a experimentação bem sucedida da proposta docente, como também a reflexão conjunta sobre essa trajetória e o esboçamento dalgumas considerações sobre essa experiência.

Por constituir uma abordagem em que estão presentes etapas de co-diagnóstico, co-criação e colaboração com os atores do campo, pode-se afirmar que o Design Social está no caminho da superação da hegemonia do conhecimento, promovendo o diálogo, a troca de saberes e a produção de um conhecimento onde todos são protagonistas.

Observou-se que a disciplina de Design Social, proposta para atender problemas reais, encontra grande aliada na atividade extensionista, que por sua vez retroalimenta e subsidia as atividades de ensino e pesquisa em Design Social. Não deve, portanto, ser dissociada dessa atividade que, focada na formação de um profissional cidadão, alicerça-se nas prioridades do desenvolvimento local, regional e do país. A extensão, assim como propõe o Design Social, busca ao contrário de oferecer um saber pronto à sociedade, construir com ela por meio dos grupos com os quais interage um conhecimento plural, fruto da comunhão de saberes ali vivenciados, dando voz e reconhecendo a todos como sujeitos desse conhecimento. A extensão, assim como o design social, busca constituir um instrumento de transformação social, de tomada de consciência. O amadurecimento da extensão em Design Social favorece não somente a formação de profissionais cidadãos, conscientes de seu papel, mas desperta e incentiva o seu protagonismo na construção duma sociedade mais justa, equitativa, alinhada com os preceitos de um desenvolvimento sustentável.

Bibliografia

- Amorim, M. V. S.; Lima, L. F. (2016). *Extensão Universitária na UEG: Interação dialógica para a formação de professores*. In: III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG: Inovação, Inclusão social e direitos. Pirenópolis: Goiás.
- Araújo, R. M. E. (2017). Um olhar sobre o design social e a prática do design em parceria. In Alfredo, J. O., Carlo, F. & Chiara, D. G. (Orgs.). *Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil* (livro eletrônico). São Paulo: Blucher.
- Ceschin, F. (2014) *Sustainable Product-Service Systems: Between Strategic Design and Transition Studies*. Springer.
- Cipolla, C. (2017) Design social ou design para a inovação social? Divergências, convergências e processos de transformação”, p. 147 -154. In: OLIVEIRA, Alfredo Jefferson de; FRANZATO, Carlo; GAUDIO, Chiara Del. *Ecovisões*

- projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil. São Paulo: Blucher.
- Costa, M. B. (2009) Contribuições do design social: como o design pode atuar para o desenvolvimento econômico de comunidades produtivas de baixa renda. In: *Anais do 2º Simpósio Brasileiro de Design Sustentável (II SBDS)* Jofre Silva, Mônica Moura & Aguinaldo dos Santos (orgs.) Rede Brasil de Design Sustentável – RBDS São Paulo | Brasil.
- Freire, P. (1983) *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Força Tarefa de Finanças Sociais (FTFS) (2015) *Carta de Princípios para Negócios de Impacto no Brasil*. Disponível em: <<http://forcatarefaфинансассоциалs.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Carta-de-Principios-Neg%C3%B3cios-de-Impacto-no-Brasil.pdf>> Acesso em: 20 set. 2019.
- Kimbell, L.; Julier, J. (2012) *The social design methods menu*. Fieldstudio Ltd: London, United Kingdom. Disponível em: http://www.lucykimbell.com/stuff/Fieldstudio_SocialDesignMethodsMenu.pdf
- Krucken, L. (2008) *Competências para o design na sociedade contemporânea*. In: MORAES, Dijon de; KRUCKEN, Lia (Orgs). Caderno de estudos avançados em design - transversalidade, caderno 2, v.1. Barbacena.
- Manzini, E. (2008) *Design para a inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais*. Rio de Janeiro: E-papers. (Cadernos do Grupo de Altos Estudos; v.1) 104p.
- Margolin, V.; Margolin, S. (2004) *Um “modelo social” de design: questões de prática e pesquisa*. Revista Design em Foco, julho-dezembro, ano/vol. I, número 001. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Brasil. pp. 43-48.
- Moraes, D. (2008) *Limites do design*. São Paulo: Studio Nobel.
- Moraes, M.F.V (2017) *A economia criativa e a extensão universitária: a experiência do projeto Muda de Ideias*. In: MENDONÇA, R.M.L.O.; MORAES, M.F.V.M. e MONTEIRO, M.T.F. Economia Criativa: inovação e desenvolvimento: publicação do Programa Institucional de Extensão em Cultura e Desenvolvimento. Belo Horizonte: EDUEMG.
- Moritz, S. (2005) *Service Design: practical access to an evolving field*. Köln International School of Design, University of Applied Sciences Cologne.
- Vezzoli, C.; Kohtala, C.; Srinivasan, A. (2014) *Product-service system design for sustainability sheffield*: Greenleaf Publishing.
- Pazmino, A. V. (2007) *Uma reflexão sobre Design Social, Eco Design e Design Sustentável*. In: *Anais do I International Symposium on Sustainable Design | I Simpósio Brasileiro de Design Sustentável*, Curitiba.
- Pessôa, S. S. M. V.; Neves, T. Z.; Bastani, K. G.; Hack, D. M. M. P. (2016) *Design para wicked problems: ação de design participativo em uma casa de acolhimento institucional para crianças e adolescentes*. In: *Anais do Congresso de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, 12º P&D 2016*, Belo Horizonte.

- Pinheiro, T.; Alt, L. (2011) *Design Thinking Brasil: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Política Nacional de Extensão Universitária. UNB-Brasília (1997). Recuperado em 5 de janeiro, 2017, de <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf&usg=AOvVaw0FP6A92l9y51pMyvfdZpFl>
- Política Nacional de Extensão Universitária. Natal-RN (2000-2001). Recuperado em 18 de agosto, 2015, de <https://www.proec.ufg.br/up/694/o/PNEX.pdf> .
- Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus-AM (2012). Recuperado em 7 de fevereiro, 2018, de <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.
- Santos, A. (2013) *Níveis de maturidade do design sustentável na dimensão ambiental*. In: DIJON, M.; KRUCKEN, L. (Org.) *Cadernos de Estudos avançados em design*. Barbacena, EduEMG, p. 19-32.

Espacios de Formación Integral: aportes de un dispositivo para pensar los procesos de institucionalización de la extensión.

Judith Varela, Ximena Pintado.
judithvaci@yahoo.com.ar

Resumen

En el marco del Proyecto denominado “Relevamiento de actividades de extensión e integralidad” de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), cuyo objetivo fue realizar un análisis de las experiencias de extensión e integralidad desarrolladas en ese servicio desde el año 2013 al 2017, se han sistematizado y evaluado 62 programas y proyectos vinculados con la extensión universitaria. Esta experiencia de investigación se llevó adelante desde la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA) de la FIC de la Universidad de la República (UdelaR). La clave para iniciar este estudio en el año 2013 corresponde a la fecha en la que se implementaron los nuevos planes de estudios de las carreras, los cuales incorporaron el desarrollo de actividades de extensión e investigación como requisito excluyente para obtener el título de grado. En este sentido se consideran relevantes los denominados Espacios de Formación Integral (EFI) como un dispositivo de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es integrar las tres funciones universitarias de Extensión, Investigación y Enseñanza; siendo aprobados en 2009 por el Consejo Directivo Central (CDC) de la UdelaR fueron definidos como “(...) dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular” (CSEAM, 2011).

En este trabajo se presentan los resultados de una primera etapa dentro de las planificadas para el proceso metodológico de esta investigación que consistió en el relevamiento de documentos de los EFI ejecutados durante el período mencionado, por medio de la utilización de formularios elaborados específicamente para tales efectos por parte del equipo de la UDEA. Del análisis de esos insumos surgen algunas reflexiones en torno a diferentes ejes en los que se plantean algunas interrogantes e inferencias sobre las cuales se pretende intercambiar junto a los participantes del IV Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo: ¿Cómo se lleva adelante su integralidad?,

¿Cómo se construye la interdisciplina?, ¿Cómo se articulan las tres funciones en el marco de trabajo en los EFI? Se intentará problematizar sobre las emergentes que estas interrogantes permiten visibilizar y buscar posibles acercamientos a sus respuestas, considerando las acciones llevadas adelante en el cumplimiento de los objetivos específicos del proyecto: - Recuperar información sobre las trayectorias de las experiencias de extensión e integralidad de los Institutos de Información y Comunicación de la FIC. - Analizar los alcances de las propuestas (cantidad de docentes y estudiantes involucrados, duración de las propuestas). - Caracterizar las experiencias (funciones universitarias que articulan, disciplinas involucradas, modalidades pedagógicas y educativas, estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas, etc.), e identificar y describir los actores no universitarios con lo que se articula. - Identificar potencialidades y debilidades en el desarrollo de estas experiencias. La expectativa es que los insumos obtenidos a través de este proyecto permitan reflexionar sobre distintos aspectos de la implementación de los EFI y aporten a la construcción de estrategias institucionales que colaboren para fortalecer este tipo de dispositivos.

Palabras Clave: Espacios de Formación Integral / Curricularización de la extensión / Articulación de funciones / UdelaR / Uruguay.

Introducción

Antecedentes

Los antecedentes de la historia extensionista en nuestra universidad se remontan a 1908 y Agustín Cano, en su libro “Dilemas y debates”, hace un recorrido trazado por los diferentes contextos, posibilidades, actores y objetivos que dejaron su impronta particular, nutriendo y actualizando las concepciones que llegan hasta nuestros días. Nos cuenta que, si bien la extensión es institucionalizada a partir de la ley orgánica de 1958, su práctica se realizaba al margen de la vida cotidiana del aula y fuera de los horarios curriculares con mucha anterioridad; lo que va preparando y construyendo a la extensión en nuestra universidad es una interacción de diferentes variables, como son las movilizaciones estudiantiles y sindicales, las presiones que provenían del medio social y la forma de responder que la institución va dando a todo esto.

Estos cambios en el mundo universitario de Latinoamérica fraguaron una universidad diferente, latinoamericanista, que pasó de ser para las elites nacionales a querer ser para todas las personas; cogobernada y socialmente comprometida. Es en este contexto que se reivindica la incorporación de la extensión como una tercera función de las universidades, y así es que en 1958 se aprueba la Ley Orgánica de nuestra Universidad donde, en el artículo N°2, se consagran sus fines y se definen las funciones universitarias de enseñanza, extensión e investigación. De allí que el funcionamiento universitario y la construcción de conocimiento académico se constituyen sobre tres pilares rectores y uno de ellos es la Extensión, junto a la Investigación y a los procesos de Enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula.

A pesar de que en nuestra Universidad de la República las tres funciones están definidas en pie de igualdad desde la promulgación de su ley orgánica. En los hechos la práctica de la extensión fue ocupando un papel menor y manteniéndose excluida de la vida educativa cotidiana, sin considerar su relevancia y protagonismo para cumplir con los objetivos antes mencionados. Luego de un proceso que puede situarse posterior a la salida de la dictadura cívico militar de nuestro país, el trabajo conjunto, estudiantil, docente e institucional por concretar realmente la integralidad de las prácticas educativas y el desarrollo de las tres funciones universitarias, confluyen en octubre del 2009, en que el Consejo Directivo Central (CDC) aprueba un documento titulado “Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio” (Rectorado UdelaR, 2010, pág.9) donde se aprueba la creación de los Espacios de Formación Integral (EFI), un dispositivo para generar un marco y una guía posibilitando con su implementación en todos los servicios, efectivizar la curricularización de la extensión y las actividades de relacionamiento con el medio.

Cuando hablamos de extensión nos referimos a un conjunto de prácticas en colaboración entre actores universitarios y no universitarios que se producen de tal forma que todos los involucrados tienen oportunidad de poner en juego sus saberes aprendiendo unos de otros. Esta modalidad permite el vínculo directo del colectivo universitario con su sociedad, lo cual fomenta una formación integral permitiendo a sus estudiantes construirse como profesionales sensibles con la realidad en la que viven. Promoviendo de esta forma la pertinencia de los conocimientos que se construyen, ya que los mismos responden a demandas actualizadas que se van construyendo en conjunto con el resto de la sociedad, buscando un diálogo horizontal con otros saberes y aportando a la enseñanza e investigación desde los intereses y necesidades reales de la población. (CDC-UdelaR, 2009)

La práctica extensionista potencia un intercambio desde los actores académicos y sociales, por un lado visibilizando aspectos sociales que las políticas públicas no llegan a cubrir, y por otro fomentando en los estudiantes universitarios la interdisciplina desde su formación, promoviendo la vinculación con las distintas áreas de conocimiento de la universidad. La extensión contribuye a una enseñanza activa, priorizando procesos de aprendizaje en los que se busca incluir a

todos los actores; y sin dejar de mencionar que se trata de una excelente oportunidad para reforzar el compromiso ético al disponer la formación profesional al servicio de la sociedad.

En el año 2010, se consolidó el impulso de lo que se dio en llamar la “Segunda Reforma”, inspirado en el ideal latinoamericano de Universidad, concebido desde Córdoba en 1918. La aspiración fue extender las actividades de extensión a la mayor cantidad posible de estudiantes y que las mismas se conectaran naturalmente con las trayectorias educativas durante la formación de grado. Dando con ello, inicio a un proceso de búsqueda de una efectiva institucionalización de las tres funciones, a través de la curricularización de las mismas.

Rodrigo Arocena, quien fuera rector de la Udelar durante el período 2006- 2014, desarrolla claramente la idea de la Segunda Reforma en un texto preparado justamente para ser presentado en el “Seminario sobre Reforma Universitaria Asociación de Universidades del Grupo Montevideo” llamado: “Una perspectiva de la Segunda Reforma Universitaria: Revivir el ideal universitario latinoamericano, construyendo universidades para el desarrollo integral e impulsando la generalización de la enseñanza avanzada”. En él se expresa

“La noción de “Segunda Reforma Universitaria” conjuga tres dimensiones: (i) se inspira en un ideal que nos viene de lo mejor de nuestro pasado; (ii) busca contribuir a afrontar en el presente los desafíos del desarrollo; (iii) apunta a construir un futuro signado por la generalización de la enseñanza terciaria y universitaria.” (Arocena, 2011, pág. 32)

En consecuencia, el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) activó el proceso de implementación de los EFI y como resultado, las Unidades de Extensión de los distintos servicios trabajaron para la creación, seguimiento y continuidad de dichos espacios; entendiendo su relevancia para una formación y modalidad de enseñanza- aprendizaje integradora de las tres funciones universitarias de Extensión, Investigación y Enseñanza.

Proyecto de investigación

El “Proyecto: Relevamiento de actividades de extensión e integralidad de la FIC” del cual presentaremos algunas reflexiones, se enmarca dentro de las líneas orientadoras definidas en el Plan de Trabajo 2017, de la Unidad de Desarrollo de la Extensión y Actividades en el Medio (UDEA) de la Facultad de Información y Comunicación (FIC). En el mismo se busca realizar un primer relevamiento de las experiencias de extensión e integralidad desarrolladas en nuestro servicio, en el período comprendido entre los años 2013 y 2017, como modo de recuperar el proceso institucional recorrido y las propuestas existentes, constituyendo una base

para reflexionar y planificar el desarrollo a futuro de la extensión e integralidad en la FIC.

Asimismo, este primer acercamiento como marco de referencia inicial, pretende ser un insumo para el desarrollo de un proyecto de sistematización futuro, al tiempo que dada la ausencia de sistematización de documentación anterior, se entiende que brindará un aporte significativo desde el cual continuar profundizando sobre estas temáticas.

El proyecto de investigación consistió en realizar un análisis de las experiencias de extensión e integralidad desarrolladas en nuestro servicio durante el periodo mencionado. El corte realizado para iniciar el relevamiento a partir del 2013, se sitúa en el año en que comenzaron a implementarse los dos nuevos planes de estudio de las tres carreras que componen la FIC: Licenciatura en Comunicación (Inst. de Comunicación), Licenciatura en Bibliotecología (Inst. de Información) y Licenciatura en Archivología (Inst. de Información); incorporando con diferentes características el desarrollo de la extensión y la investigación como componentes fundamentales que aportan al proceso formativo de grado y estableciéndose como requisitos excluyentes para obtener el título de grado. En estos nuevos planes se expresa un mayor protagonismo y relevancia de la extensión, avanzando hacia la curricularización de la misma por diversos caminos y aportando para ello al proceso pedagógico.

Contar con esta información, identificando los alcances en cuanto a la cantidad de docentes y estudiantes involucrados, cantidad de EFI, de Proyectos que se reiteran anualmente, y las características de las propuestas, permitirá a la UDEA en articulación con otros espacios institucionales como la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, la estructura de apoyo a la Investigación y las Comisiones de Carrera, diseñar estrategias que permitan fortalecerlas, ensayar otras modalidades, visualizar diferencias y similitudes entre los Institutos de Comunicación y de Información que integran la FIC, y seguir proyectando y potenciando el desarrollo de la extensión y la integralidad en el servicio.

La diversidad con la que se ha implementado este proceso en toda la UdelaR, se observa a la interna de la misma FIC, al expresarse de diferentes formas en cada uno de sus dos Institutos. Para la Licenciatura en Comunicación, es obligatorio tener acreditada alguna experiencia de extensión para el egreso; y en el plan para la Licenciatura de Archivología y Bibliotecología, se va incluso un paso más allá, determinando que para obtener el título de licenciado/a necesariamente hay que tener un mínimo de 5 créditos, de alguna actividad de extensión.

Esto pudo observarse en un relevamiento realizado en ambos planes de estudio, en los cuales se pone de manifiesto la relevancia, impulso y protagonismo que se pretende dar a la extensión. En el Plan de estudios 2012 para las Licenciaturas de Archivología y Bibliotecología, que consta de 44 pág., fueron encontrados 17 fragmentos que refieren a la extensión y en el Plan de estudios 2012 para la Licenciatura en Comunicación, que consta de 24 pág., se hallaron 10 fragmentos. En todos ellos puede apreciarse la clara intención de articular las funciones universitarias de forma transversal durante todo el proceso formativo.

La expectativa es que los insumos obtenidos a través de este proyecto permitan:

- Rediseñar aspectos de la implementación de los EFI,
- Redelinear los formularios de presentación de los EFI

Aportar a la implementación de estrategias institucionales que colaboren para fortalecer este tipo de dispositivos. (Acompañamiento a los equipos docentes en el diseño de las propuestas, cursos de formación permanente, etc...)

Objetivos

El proyecto de relevamiento tiene como objetivo general:

- Relevar y analizar las diversas experiencias de implementación de Espacios de Formación Integral desarrolladas desde los Institutos de Información y Comunicación de la FIC desde el 2013 al 2017, a fin de aportar información que permita potenciar el desarrollo de propuestas de este tipo.

Entre los objetivos específicos se encuentran:

- Recuperar información sobre las trayectorias de las experiencias de extensión e integralidad de los Institutos de Información y Comunicación de la FIC.
- Caracterizar las experiencias (funciones universitarias que articulan, disciplinas involucradas, modalidades pedagógicas y educativas, estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas, etc.)
- Identificar potencialidades y debilidades en el desarrollo de estas experiencias.
- Identificar temáticas, territorios y sujetos en y con los cuales se trabaja, su permanencia en el tiempo y las metodologías utilizadas.
- Habilitar líneas de reflexión para la definición de acciones futuras en base a los insumos recabados.

Comenzar a producir una publicación anual de las experiencias de extensión, integralidad y vínculo con el medio, a partir de esta sistematización

Materiales y Métodos

La metodología planificada para la realización del proyecto distingue dos etapas acordes al tipo de elementos con los que se cuenta para llevar a cabo el proyecto: documentos escaneados o digitalizados y las voces de quienes coordinan los EFI. La primera etapa consistió en el relevamiento de los documentos de los EFI presentados por los equipos docentes ante la UDEA y ejecutados en el periodo ya

mencionado, referentes a la propuesta de proyectos que articularan al menos dos de las tres funciones universitarias, siendo una de ellas necesariamente la de enseñanza. El relevamiento fue realizado por medio de la utilización de formularios elaborados específicamente para tales efectos por parte del equipo de la UDEA, logrando sistematizar 62 Espacios de Formación Integral. En este proceso se logró arribar a interesantes reflexiones en torno a diferentes ejes que surgieron del análisis de esos insumos.

Una segunda etapa consistió en profundizar sobre la información recabada y los primeros análisis realizados, para su desarrollo se realizaron ocho entrevistas en profundidad a equipos docentes de algunos de los EFI, los cuales fueron seleccionados con un criterio de heterogeneidad entre los casos, teniendo en cuenta una presencia equilibrada de los dos Institutos, una de variedad entre proyectos de una edición y varias ediciones, diversidad disciplinar e interdisciplinar, y articulación con diferentes actores sociales e institucionales, con diferentes grados de profundización en los vínculos

Los proyectos relevados mediante la documentación, no presentaron de manera explícita algunos elementos fundamentales que debían ser recuperados para los fines del relevamiento, por lo cual desde el equipo de trabajo se construyeron indicadores que permitieran recabar la información que contemplara los siguientes componentes:

- Las concepciones que emergen sobre extensión y los enfoques propuestos en su práctica
- Los diseños metodológicos y pedagógicos, y cómo estos expresan el desafío de la articulación de funciones y su integralidad; siendo tales diseños, inferidos a través de los distintos tipos de participación, de los roles y los vínculos entre distintos actores involucrados, la construcción de conocimiento y la práctica interdisciplinaria.
- Cómo se ha generalizado esta función y con qué particularidades, qué novedades provoca, que niveles de aceptación, que aportes al proceso formativo.

De este proceso se desprenden algunas interrogantes e inferencias que permiten visibilizar emergentes y buscar posibles acercamientos a sus respuestas, considerando las acciones llevadas adelante en el cumplimiento de los objetivos específicos del proyecto.

Resultados y Discusión

Las políticas universitarias promueven a través de los EFI la articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión, siendo fundamental la inclusión de diversas disciplinas y profesiones; y a su vez integrando a estudiantes, docentes y actores sociales -con sus distintos grados de participación- a través de un diálogo crítico entre los saberes académicos y populares.

La discusión que se propone para intercambiar junto a los participantes del IV Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo en base a los resultados obtenidos, guarda relación con las siguientes interrogantes: ¿Cómo se lleva adelante su integralidad? ¿Cómo se articulan las tres funciones en el marco de trabajo en los EFI? ¿Cómo se construye la interdisciplina?

- **¿Cómo se lleva adelante la integralidad?**

La integralidad es el eje central de los EFI, y como en toda puesta en práctica, la creación de este dispositivo implica un proceso de incorporación así como el despliegue de distintas maneras de implementarlo para que cumpla con los objetivos para los cuales se creó, teniendo en cuenta que la heterogeneidad es una gran riqueza.

En la revisión de los proyectos encontramos que en la mayoría no explicitan sus concepciones sobre integralidad y además en muchos de los EFI no queda claro cómo fue construida la integralidad declarada en los documentos.

Durante las primeras etapas de implementación de los EFI Antonio Romano realizó una investigación en donde reflexionaba acerca del proceso de curriculización de la extensión y cómo ello forzó la incorporación de una práctica cuya característica es trabajar con actores no universitarios. En este sentido, la práctica traslada y transforma el espacio de trabajo del aula vinculado, a partir de la extensión, a otro territorio. (Romano, 2012, pág. 6)

Se observa que la integralidad de las funciones, habilita nuevos tipos de relacionamiento y de roles, como el de estudiantes tutores o docentes coordinadores que realizan seguimiento de procesos en mediación con tutores/as, a la vez que se promueven procesos de autonomía y trabajo en equipos co-gestionados entre estudiantes y docentes.

Una característica expresada por los equipos docentes con la integración de la extensión, es el trabajo con otros que no sean los inmediatos semejantes, por la diferencia entre la práctica un poco más controlada del aula y la práctica enriquecida de la realidad con mayor cantidad de variables no tan controlables, las historias particulares, el contacto directo, es el involucramiento con el mundo, el otro, lo diferente. El poner en juego los conocimientos en ambientes con situaciones que irrumpen o no son tan cercanas, es donde la participación e involucramiento de los estudiantes se vuelve una oportunidad que a la vez requiere un compromiso mayor al que se genera en la enseñanza tradicional en el aula.

Un elemento que se destacó como resultante de la articulación de las funciones es la incertidumbre, propia del cambio que traen a nivel pedagógico, al mover a los actores a lugares de incomodidad. En este sentido se encontró que ha sido disparadora para adoptar actitudes más activas en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan, favoreciendo esa necesaria cierta autonomía de parte de los estudiantes para llegar al campo social.

- **¿Cómo se articulan las tres funciones en el marco de trabajo en los EFI?**

El análisis cuantitativo, permitió observar que la mayoría de los EFI relevados auto declaran la articulación de las tres funciones, casi la cuarta parte articula entre enseñanza y extensión y sólo en dos casos, entre enseñanza e investigación. A continuación se detalla en una tabla cuántos de los 62 EFI declaran por año, la integralidad de las tres funciones y cuales solo dos de ellas.

Año	EFI	Enseñanza Extensión Investigación	Enseñanza Extensión	Enseñanza Investigación
2013	12	10	2	-
2014	11	8	3	-
2015	11	9	2	-
2016	11	9	1	1
2017	17	9	7	1
Total	62	45	15	2

Analizando los distintos proyectos y sus singularidades, encontramos que en varios casos los equipos auto declaran articular dos funciones, aunque describen en sus planificaciones actividades que están vinculadas a la función no declarada. En ese sentido no se puede dejar de tener en cuenta que para catalogar a la integralidad como tal, hace falta algo más que indicios de una función para considerar que realmente se está articulando con la misma, ya que si la concepción es demasiado abarcativa terminaría englobando todo y siendo todo lo mismo.

En cuanto a la explicitación de sus concepciones en muy pocos casos los equipos lo hacen sobre la función de extensión y entre los conceptos de extensión de la mayoría de los EFI encontramos que tienen puntos en común y que su construcción se fue conformando en la praxis de sus sucesivas ediciones.

Hallamos una perspectiva de la extensión que, tal como expresó uno de los docentes, puede caracterizarse como una experiencia de aprendizaje significativo, desde el intercambio con el medio social y en vínculo con otros actores, considerando la formación desde un compromiso ético. Por todo esto puede visualizarse que los procesos de enseñanza toman nuevos significados al entrar en contacto con el medio a través de la extensión y la investigación.

Otro tema observado refiere a cuál de las funciones es la organizadora de una propuesta y como esta última se estructura en relación con las demás funciones. Encontramos por ejemplo que solamente uno de los casos relevados en el cual el proyecto fue pensado desde la investigación, se especifica que en el proceso de implementación, la extensión se puso en juego con distintas posibilidades de profundización, según las temáticas y territorios, en la forma de acercamiento a los colectivos y en cómo se llevó adelante; generando así un espacio de enseñanza-aprendizaje y construcción de conocimiento, con diversas modalidades de relacionamiento con el medio.

- ¿Cómo se construye la interdisciplina?

Considerando la importancia de la dimensión interdisciplinaria para la perspectiva de la integralidad, es que la abordamos dentro de los ejes de trabajo de la presente investigación, ya que los EFI por definición plantean como uno de sus elementos característicos el diálogo entre distintos servicios y áreas del conocimiento.

La posibilidad de interacción entre dos o más disciplinas es fundamental porque más allá del tipo de nexo establecido, se da una ruptura de fronteras. En todos los casos estudiados en este relevamiento, el diálogo entre dos o más campos disciplinares, independientemente de sus características y profundidad, es reconocido por sus equipos docentes como interdisciplina.

La UdelaR está dividida en tres grandes áreas, perteneciendo la FIC al área Social y Artística, lo que se encontró fue que la mayoría de los EFI relevados articula entre disciplinas del área social de la universidad, sólo excepcionalmente, cuatro de ellos, lo hacen con disciplinas que no pertenecen a la misma.

De acuerdo a lo declarado por los equipos docentes, puede observarse en el próximo cuadro que del total de EFI, la mitad de ellos se declaran interdisciplinarios y la otra mitad se conforma a partir de una sola disciplina.

Año	Interdisciplinarios	No Interdisciplinarios	Total Anual
2013	8	4	12
2014	4	7	11
2015	6	5	11
2016	6	5	11
2017	7	10	17
Total	31	31	62

Las diversas situaciones encontradas, según los distintos modos en que ha sido abordada, nombrada y concebida la integración disciplinar, deja de manifiesto los distintos puntos de vista percibidos y considerados como posibles para el desarrollo de un proyecto; lo cual nos habla de que se trata de un concepto en tensión.

Los equipos docentes se refieren a interdisciplina tanto para referirse a la articulación entre unidades curriculares distintas de una misma carrera, como para la articulación entre unidades curriculares de distintas carreras; estas variantes pueden encontrarse desde los primeros años de los EFI, a nivel de toda la universidad y se manifestaron ya en las primeras investigaciones y análisis realizados a partir de su implementación.

Se encuentra un caso perteneciente al ciclo inicial de formación, en que el equipo docente explicita que los nuevos planes de estudio de la FIC del 2012, vinieron acompañados de los lineamientos de la reforma universitaria buscando promover la interdisciplina, por lo cual las currículas que en su contenido incluyen a más de un campo disciplinar, permitieron anclar en un mismo departamento a dos unidades curriculares comunes a dos carreras, en las que lo temático compartido por ellas permitió el diálogo entre ambas y además permitió que las docentes generaran una estructura que hiciera posible insertar un EFI.

Otro tipo de casos encontrados, son los proyectos que se insertan en los llamados Programas Plataforma, como el Programa Integral Metropolitano (PIM) y el Programa Aprendizaje en Extensión en el Cerro (Apex). Estos programas son llamados así por su continuidad de trabajo a nivel territorial o con determinados actores sociales, convirtiéndose en plataforma de las prácticas integrales. Los servicios que se insertan o coordinan con dichos programas, reciben talleres informativos y charlas sobre extensión, integralidad y enfoques para abordar las intervenciones en el territorio.

Algunos de los EFI vinculados con programas plataforma, incluían dentro de sus objetivos que los estudiantes entraran directamente en contacto con proyectos llevados a cabo por diversas áreas, servicios y disciplinas.

Ya que estos programas favorecen el diálogo entre actores y el diálogo de saberes, brindando un marco temporal de mayor alcance que el que puede lograr un proyecto cuando llega de manera aislada al territorio.

Una de las primeras experiencias de este tipo se encuentra en un EFI del Instituto de Comunicación, en un curso en el que sus docentes se propusieron flexibilizar la modalidad de cursada a partir del cambio del plan de estudios, que si bien mantuvo la opción de cursar en la modalidad tradicional también ofreció otras dos modalidades, una vinculada a la investigación y otra a la extensión; para ello se dio la posibilidad de trabajar en vínculo con el Programa Integral Metropolitano (PIM) insertándose el proyecto en un EFI más amplio que se encontraba ya trabajando en el territorio.

Otro de los casos significativos, es un EFI que además de autodeclararse interdisciplinario, explicita una búsqueda de transdisciplinariedad, como una dirección a la que apunta, con una concepción de transdisciplina en la que como dice Edgard Morin (1994), la complejización, la cooperación y la articulación entre diferentes dominios disciplinarios están implicadas.

Encontramos que la mitad de los EFI no conceptualizan la noción de interdisciplina ni explicitan la propuesta que realizan en los casos que la declaran; y la otra mitad aporta algunos elementos que pueden expresarse como, la producción de aprendizajes colectivos entre los distintos servicios que coordinaron su trabajo, la convergencia de diversas perspectivas que confluyen en el campo estudiado y la integración de distintos departamentos y áreas dentro de cada Instituto.

Dentro de la mitad de EFI que sí declaran la interdisciplina, encontramos que los que especifican en los documentos sus dimensiones metodológica y/o pedagógica

gica, expresan sus propuestas de integración disciplinar por medio de nociones tales como el trabajo en conjunto de tipo participativo y colaborativo, la coordinación de reuniones para generar intercambios y puestas a punto entre los diferentes servicios y la creación de grupos de trabajo para optimizar la integración de las disciplinas involucradas mediante la asignación de roles.

A partir de estos resultados es fundamental considerar que los EFI abordados en este trabajo de relevamiento de proyectos EFI de la FIC, surgen de una forma de abordar el conocimiento que busca partir de problemas antes que de disciplinas.

Conclusiones

Se puede apreciar que los EFI son la herramienta más reciente en el continuum de la historia de la UdelaR en su búsqueda de profundización en la integralidad e interdisciplina.

A lo largo de todo el relevamiento encontramos que se puede destacar la flexibilidad de los EFI como una gran fortaleza y que aún hace falta una mayor explicitación de las funciones que se ponen en juego para evitar la invisibilización de alguna de ellas, al mismo tiempo que esa flexibilidad del dispositivo genera la posibilidad de una excelente articulación de las funciones y potenciando la interdisciplina.

Algunas ideas principales que emergen del análisis es la intención de generar un acercamiento a la realidad, la apertura al medio social, estructurar el espacio de aula partiendo de las experiencias en el campo, conocer estudiantes de otras facultades y disciplinas y en casi la mitad de los proyectos se alude a la búsqueda de vínculos participativos.

Asimismo en muchos de los EFI no queda claro cómo fue construida la integralidad declarada en los documentos, lo mismo sucede con la interdisciplina ya que en muchos casos no se explicita como se pone en juego y se manifiesta.

Recuperando los distintos enfoques relevados acerca de las nociones de extensión e interdisciplina, es que surge la dificultad para determinar una frontera desde la cual se pueda considerar si se da o no la articulación de funciones, o sea que efectivamente una función está integrada o no a una actividad académica; o que hay o no interdisciplina, entendiendo esta última como una construcción conjunta y no solo como una sumatoria de miradas.

Entendiendo que todos los procesos de aprendizaje requieren en parte de un proceso análogo a la investigación, la extensión, o de un abordaje con distintos enfoques, quizás sea un camino posible, el pensar en límites más difusos, más inclusivos, y teniendo una mayor amplitud y heterogeneidad de miradas sobre la extensión, la investigación y la interdisciplina; pero además confiando a su vez en la potencialidad de los procesos para consolidarlas.

Los indicios de las funciones no declaradas, hallados durante el relevamiento de las funciones articuladas en cada EFI, podrían ser parte de los resultados espera-

dos con la creación de estos dispositivos que, dentro de sus objetivos, tenían la intención de profundizar en la efectiva concreción de la integralidad; pudiendo ser esto parte de ese proceso de consolidación.

Por otro lado, no se puede dejar de tener en cuenta que para catalogar a la integralidad y la interdisciplina como tales, hace falta algo más que indicios para considerar que realmente se están originando, ya que si la concepción es demasiado abarcativa terminaría englobando todo y siendo todo lo mismo.

Nos resulta interesante la posibilidad de que sea la propia integralidad la que difumina en ocasiones la frontera entre las funciones, y el hecho de que al final no se trate solo de la sumatoria de procesos bien diferenciados, sino de algo diferente a la suma de las partes, y por lo tanto difícil de delimitar en relación a ellas. En otros casos quizás suceda lo contrario, los equipos docentes declaran integralidad, cuando en realidad se trata de un diálogo entre la enseñanza y otra función.

Lo mismo con los procesos de interdisciplina en los cuales podemos ver algunos casos en los que cuesta diferenciar entre una disciplina y otra, al estar todo centrado en una problemática que descentra el foco de aquellas; y otros en los que sería más apropiado hablar de multidisciplina, ya que lo que se encuentra es una sumatoria de miradas disciplinarias que no necesariamente llegarán a generar un diálogo y una articulación.

A lo largo del desarrollo de esta investigación se confirmó la versatilidad de los EFI como un dispositivo en el que los proyectos pueden transformarse, plantearse cambios de enfoque o incluso derivar en distintos tipos de proyectos, articulando de diversas formas las funciones universitarias y sus actores. En ese sentido el desarrollo de los EFI no se presenta en forma lineal sino que, en la mayoría de ellos, durante las sucesivas ediciones se puede ver que se van complejizando y transformando y que a través de su implementación, se logró un impulso para dar un avance significativo en la curricularización de la extensión.

Puede decirse que se logró la intención, en la generación de estos dispositivos, de que la extensión y/o investigación formen realmente parte en la planificación de un número creciente de unidades curriculares, proponiendo nuevas formas de acceso y construcción del conocimiento y nuevos roles para sus participantes, poniendo en juego en diferentes grados la horizontalidad y autonomía de los sujetos y reconociendo a su vez la relevancia de la integralidad en la naturaleza misma de la universidad.

La posibilidad de que la articulación de estas funciones pasaran a formar parte de la trayectoria estudiantil-docente y de los espacios curriculares, en forma continua y permanente, trajo como una de sus consecuencias nuevos vínculos entre dichos actores. Nuevos vínculos de implicancia y compromiso de estos con sus trayectorias educativas y un afianzamiento de las funciones; así como distintas formas de explorarlas durante el proceso de formación, derivando en muchos casos en diversos tipos de proyectos, por ejemplo Proyectos estudiantiles de Investigación, de Extensión, Prácticas Pre Profesionales y Trabajos Finales de Grado.

Los procesos educativos con base en las problemáticas sociales que aportan los EFI, son de alcance transformador en la enseñanza-aprendizaje y en la producción de conocimiento. Los espacios de formación que se tejen entre el aula, el campo social y los vínculos entre actores, se aproximan a una formación con una perspectiva integradora del sujeto.

La dimensión temporal es un factor fundamental en el desarrollo de los EFI, ya que la misma propicia una sedimentación que se va generando en las sucesivas ediciones gracias a ese acumulado de experiencias que nutre a un proceso en continua evolución. En ese sentido algo que nos interesaría destacar es la importancia de los tiempos en relación a los procesos, los cuales se presentan en diferentes dimensiones que se van desarrollando durante la implementación de los EFI.

Esas diferentes dimensiones van marcando el ritmo de cómo se van relacionando los distintos espacios de formación que se generan, por lo cual considerar la articulación de los mismos es un factor fundamental, ya que gracias a su interacción dinámica se van generando formas de relacionamiento novedosas.

La inserción en los Programas Plataforma brinda un marco de mayor alcance que el que puede lograrse en un proyecto cuando llega de manera aislada al territorio, posibilitando que los EFI se adapten a los tiempos de un semestre para concretar con mayor profundidad un diálogo entre actores y saberes.

El aumento de la cantidad de EFI año a año, podría hacernos pensar que su implementación es efectivamente un paso hacia al desarrollo de la integralidad, teniendo en cuenta los cuestionamientos que ello implica para que realmente se produzca, ya que como se ha mencionado antes no se trata de algo estático ni basta con que se de una sumatoria de funciones.

Es importante reconocer que toda esta experiencia genera una base sobre la cual seguir trabajando esa integralidad aunque se observen dificultades aún.

El relevamiento nos muestra una variada situación respecto a los EFI en lo que tiene que ver con los enfoques interdisciplinarios: como se mencionó en el análisis, no todos lo son ya que la mitad declaran estar conformados por una sola disciplina. Por su parte, dentro de los EFI que se auto declaran interdisciplinarios, se visibilizan distintos enfoques, con diversas concepciones que nos hablan de un concepto en tensión.

La interdisciplina se presenta, en algunos equipos docentes, como un desafío para lograr concretarla. Uno de los desafíos estaría dado por la importancia de delimitar la integración disciplinar según las características y necesidades curriculares de cada EFI en la articulación con la actividad de enseñanza, sobre todo cuando la propuesta está estrictamente enmarcada en una unidad curricular.

Desde esta investigación se buscó relevar, analizar, registrar y reflexionar sobre la experiencia de los EFI en la FIC, proceso que permitió visibilizar las distintas construcciones y puestas en práctica del dispositivo, encontrando entre las mismas tanto puntos en común como particularidades.

Las miradas acerca de la integralidad, la extensión, la interdisciplina son construcciones vivas de las cuales se da cuenta en el presente texto, al analizar cómo se van nutriendo durante su puesta en práctica y evaluación.

A la hora de pensar en el proceso de consolidación de los EFI en nuestro servicio, consideramos que los temas tratados pueden habilitar un diálogo fructífero. Asimismo se desprenden algunas interrogantes, así como la necesidad de complementar perspectivas en las cuales ahondar a partir de esta investigación

Otro aspecto que sería interesante poder relevar es la visión sobre las mismas temáticas aquí abordadas, por parte del resto de los actores involucrados, estudiantes, actores sociales e institucionales para complementar la experiencia de la implementación de los EFI relevados.

Surge también la inquietud de llevar a cabo un relevamiento de los Proyectos de Extensión y Actividades en el Medio realizados durante el mismo período de la presente investigación.

La idea sería poder indagar acerca de qué porcentaje de los Proyectos de Extensión y Actividades en el Medio tienen como antecedente los EFI relevados, para así identificar la posible vinculación entre ambas investigaciones, visibilizando que porcentaje de los Proyectos de Extensión y Actividades en el Medio tienen como antecedente el tránsito por alguno de los 62 EFI relevados.

Bibliografía

- Ardao (1950) La Universidad de Montevideo: su evolución histórica. Disponible en: www.universidad.edu.uy/ibros/opac_css/doc_num [Consultado el: 20/09/19]
- Arocena (2010) Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En: "Integralidad: Tensiones y perspectivas" Disponible en: <https://www.extension.udelar.edu.uy/2017/11/Cuaderno-nº1-integralidad> [Consultado el: 20/09/19]
- Arocena (2011) Una perspectiva de la segunda reforma universitaria Disponible en: www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/siteId [Consultado el: 20/09/19]
- CDC-UdeLaR (2009) Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. Disponible en: <http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument&Highlight=0,bcdqn4sj9cdqmoo bid5t62or9k9n0> [Consultado: 09/09/20]
- EUBCA (2012) Plan de estudio Licenciatura en Archivología y Bibliotecología. Disponible en: <http://www.fic.edu.uy/ensenanza/grado/lic-en-bibliotecologia> [Consultado el: 17/09/19]
- Ley orgánica de la Universidad de la República (1958) Disponible en: <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/> [Consultado el: 22/09/19]

LICCOM (2012) Plan de estudio Licenciatura en Comunicación. Disponible en: <http://www.fic.edu.uy/ensenanza/grado/lic-en-comunicacion> [Consultado el: 17/09/19]

Romano (2012) Informe final Evaluación de las políticas de extensión: La experiencia de los Espacios de Formación Integral (EFI) Disponible en: <https://www.fhuce.edu.uy/index.php/extension/unidad-de-extension/noticias-unidad-de-extension/4703-informe-final-sobre-evaluacion-de-espacios-de-formacion-integral>. [Consultado el: 25/09/19]

Rectorado UdelaR (2010). Hacia la Reforma Universitaria N° 10 “La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral” Disponible en: <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12> [Consultado el: 06/10/19]

Financiamiento

Por tener la ponencia aprobada se nos ofreció la posibilidad de postularnos a un apoyo brindado desde la Comisión Sectorial de Extensión para que fuera financiados los pasajes, alojamiento y alimentación de una de las integrantes del equipo, el cual nos fue otorgado.

Agradecimientos

A Graciela González y Varenka Parentelli que nos animaron a postularnos porque creyeron que nosotras podíamos antes que nosotras mismas nos diéramos cuenta.

Evaluación del proceso de institucionalización de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la Universidad Nacional del Litoral.

Mariana Boffelli, Milagros Rafaghelli, Sandra Sordo, Evelyn Stepanic.

extensionelcurriculo@unl.edu.ar

Este trabajo se propone compartir una experiencia de evaluación realizada para apreciar el proceso de implementación de una política de extensión universitaria. El objetivo de la política es la incorporación de la extensión universitaria en la formación de grado de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral, en la ciudad de Santa Fe, República Argentina. La evaluación realizada se inscribe, a la vez, en un plan de acción que se denomina “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el Currículo Universitario” y que fue formulado por la Secretaría de Extensión de la mencionada universidad. Se opta por un enfoque de evaluación cualitativo y con un diseño flexible y emergente por dos razones: en primer lugar, obedece al interés y necesidad profesional de ampliar el enfoque de evaluación tradicional orientado hacia el control, que permanece vigente en la mayoría de las instituciones educativas; en segundo lugar, y en estrecha relación con lo anterior, la elección se vincula con poner en valor la evaluación democrática orientada a comprender para mejorar la acción.

Resulta necesario mencionar que la incorporación de la extensión al currículo universitario es una política integral que alcanza a toda la Universidad Nacional del Litoral. Tiene su origen en 2007, año en el que el Honorable Consejo Superior aprueba la Resolución N° 247/07 que dictamina la incorporación de la extensión al proceso de formación de todos los estudiantes

de grado de la Universidad. Como consecuencia se forma, en el ámbito de la Secretaría de Extensión, el Área de incorporación curricular de la extensión y se le encomienda la tarea de formular y desarrollar acciones y dispositivos que generen condiciones para concretar la incorporación curricular de la extensión en la formación de grado de los estudiantes universitarios. Luego de un tiempo considerable durante el cual se realizaron consultas con docentes, estudiantes y especialistas se coincide en que son las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) el dispositivo articulador entre docencia y extensión. A continuación, se presenta la evaluación realizada para conocer los resultados del proceso de institucionalización de las PEEE. En primer lugar, se describe con detalle su origen en la Universidad Nacional del Litoral, y se proporciona información sobre la secuencia de acciones previas a la implementación de las PEEE, tanto aquéllas referidas a actos administrativos como a discusiones teóricas y políticas de fondo que tuvieron lugar en la Universidad Nacional del Litoral. En segundo lugar, se expone el enfoque y el diseño de la evaluación que se realiza transcurrido casi de diez años de la implementación de las PEEE. En tercero y último lugar, se comparten conclusiones y reflexiones sobre la evaluación realizada del proceso de incorporación de la extensión a la formación de grado de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral.

Introducción

Lo que compartiremos desde el área de Incorporación Curricular de la Extensión, dependiente de la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral, se remite al Plan de Desarrollo Institucional de la UNL (2010-2019) (en adelante PDI), tomando como referencia lo que éste expresa cuando dice:

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

En virtud de esto, y considerando los objetivos generales expresados en la Línea de Orientación Principal II-3-4 del PDI, donde se plantea

3) Establecer estrategias de formación, perfeccionamiento y organización del personal académico que garantice la cobertura eficaz y versátil de las misiones y funciones institucionales de docencia, investigación y extensión y sus articulaciones en y entre todas las Unidades Académicas, Escuelas e Institutos. 4) Generar capacidad

des institucionales y técnicas para gestionar el arco de propuestas curriculares de manera que el desempeño de los estudiantes convalide las previsiones de los planes de estudios tanto en los alcances de la formación teórica y práctica cuanto en su duración y efectividad (p. 14).

se elaboró el Plan y Acción (en adelante PyA) “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el Currículo Universitario”, el que busca promover la institucionalización de las prácticas de extensión, enmarcadas pedagógicamente en el enfoque de la educación experiencial, como expresa Alicia Camilloni (Camilloni, 2013, p.5). A fines de noviembre de 2007 se aprueba por Resolución Consejo Superior N° 274/07 el proyecto que los Consejeros Estudiantiles elevaran el 16 de marzo de 2006, donde

...se encomienden los estudios y avances necesarios tendientes a instaurar condiciones institucionales que favorezcan la incorporación de las prácticas de extensión a las propuestas curriculares de las carreras de la Universidad Nacional del Litoral de manera de profundizar alternativas de formación de profesionales sólidos y fundamentalmente comprometidos con la sociedad (2006).

El Artículo 1° de su Reglamento expresa que es necesario “definir un marco de actuación que oriente y regule las «prácticas de extensión» de los alumnos de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral”. En este sentido y acorde a toda la reglamentación de la citada resolución, se vuelve imperante diseñar aquellos mecanismos tendientes a dar comienzo a su implementación, tarea que debe surgir como un proceso de reflexión y construcción de consensos por parte de los actores comprometidos en la realización del proyecto. Considerando el marco normativo mencionado anteriormente, que propone la incorporación de prácticas de extensión en todas las carreras de grado de la UNL, se crea el área de Incorporación Curricular de la Extensión en la Secretaría de Extensión y se dispone de un trabajo conjunto con la Secretaria Académica de la Universidad para sentar las bases y profundizar la legitimación de esta política de innovación curricular en el ámbito de las diferentes Unidades Académicas. Es así como el reto de integrar la docencia y la extensión se asume favoreciendo y fortaleciendo espacios y procesos de articulación y generación de acciones colaborativas en estrecha interacción con la Secretaría Académica de Rectorado y con todas las Unidades Académicas – hacia adentro de la universidad– y la sociedad en su conjunto –hacia afuera de ésta–. Entre las primeras acciones llevadas adelante podemos mencionar la revisión de los documentos institucionales más relevantes, identificando el alcance que éstos asignaban a la extensión, con el fin de reconceptualizarla. Éstos permitieron enfocarla desde múltiples dimensiones: la “dimensión sustantiva e institucional”, “dimensión social”, “dimensión comuni-

cacional en términos de diálogo”, “dimensión política” y “dimensión pedagógica” (Menendez & Tarabella, 2016, p. 54). A continuación, sin ánimo de realizar un exhaustivo análisis, compartiremos los aspectos más relevantes identificados en cada una de éstas:

La *dimensión sustantiva e institucional* implica reconocer la relevancia académica que ha adquirido la extensión universitaria a lo largo del tiempo, permitiendo constituirse en uno de los pilares fundamentales donde se construye un modelo de universidad que tiene su referencia histórica en el modelo de la reforma universitaria de 1918. Un modelo que, más allá de las diferencias y particularidades, considera a la educación superior como un derecho humano fundamental y una función indelegable del Estado, guiada por los principios de democracia, autonomía y pensamiento crítico, de compromiso social y calidad académica, tal como lo expresa la declaración de Cartagena de Indias (2008) de Educación Superior para Latinoamérica y el Caribe.

Reconocer una *dimensión social* en la extensión universitaria significa poder pensar a esta función sustantiva como promotora de un desarrollo humano y sustentable, a su vez, que se constituya como un vehículo para la construcción de espacios sociales. La perspectiva de Max-Neef (2010, p. 33) concibe un modelo de desarrollo que promueve la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, generando crecientes niveles de autodependencia, una articulación armónica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, que articule procesos globales con las particularidades locales, lo personal con lo social, y a la vez incluya mecanismos de participación que fortalezcan la vinculación Estado y sociedad civil. Asimismo, la extensión es pensada como una herramienta para la construcción de espacios sociales siendo en esos espacios donde se ponen en acción y en cuestión las producciones teóricas con la realidad, posibilitando de este modo la construcción de conocimientos que puedan ser útiles para todos los actores sociales. Alfredo Carballada (2002) analiza el escenario de la intervención en lo social y expresa que ésta se configura en un contexto de crisis, que, durante los últimos treinta años ha dificultado el sostenimiento de lazos sociales, derivando en un proceso de “fragmentación social”. De esta manera, la intervención debe ser un mecanismo de integración.

También, se identifica en la extensión una *dimensión comunicacional*, planteada en términos de diálogo, dicho en palabras de Paulo Freire (2007): “... la comunicación verdadera no es la transferencia, o la transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente” (pp. 78-79). Lo que caracteriza a la comunicación es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo y, para que exista, es necesario que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo; el contenido del conocimiento extendido se debe originar en un terreno común a los polos de la relación, en un proceso, como sujetos del conocimiento y no como receptores de éste. Las prácticas sociales, como dice Teresa Matus (2005), deben estar iluminadas por medio del tramado discursivo, tramado que nos sitúa en el plano del mundo de la vida, por lo tan-

to, se hace necesario volcar una hermenéutica viable que resuelva esta relación de interpretación y comprensión de la realidad. Considerar la *dimensión política* implica comprender la intervención social en el marco de las acciones de extensión, íntimamente vinculada a las políticas públicas. De allí que la identificación y análisis de éstas permite reconocer las prioridades que el Estado establece; los actores sociales que participan; el perfil de sus beneficiarios; así como analizar en qué medida reflejan y responden a las demandas y necesidades ciudadanas y su incidencia en los procesos de inclusión social, como indicador relevante de la sustentabilidad (La intervención social en el marco de la Extensión Universitaria, 2016).

Por último, consideramos que la *dimensión pedagógica* en la extensión contribuye significativamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Parafraseando a Alicia Camilloni (2013), el éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que los estudiantes construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real (p. 11).

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

Promover una práctica de este tipo convoca contextos, contenidos curriculares, formas de enseñar y de aprender, pensando la evaluación de los aprendizajes en ese proceso, lo cual, sin duda, contribuye al enriquecimiento de la formación profesional. Desde esta perspectiva, consideramos la incorporación curricular de la extensión en las carreras de grado de la UNL como la posibilidad de pensar esta función sustantiva como una valiosa herramienta, que permite promover el aprendizaje en el marco de las carreras universitarias.

Al continuar con las acciones llevadas a cabo, y enfocándonos en el objetivo de contar con información referida, no sólo a los espacios curriculares sino también a las percepciones y opiniones que se tenían respecto de la temática, se realizaron encuentros y entrevistas con secretarios, directores de carrera y algunos docentes –con y sin experiencia en actividades de extensión–, donde se revisaron los planes de estudio de las carreras de grado. A través del observatorio social de la UNL, se realizó una encuesta a los estudiantes con el fin de indagar sobre el conocimiento que poseían acerca de la Extensión Universitaria. Además, se organizaron talleres con las autoridades de las unidades académicas (decanos, secretarios, directores y coordinadores de carreras) y con docentes, y cursos de posgrado y de extensión, a cargo de la asesora externa Profesora Alicia Camilloni.

Considerando el recorrido realizado –donde las voces de todos los actores universitarios se escucharon– se materializó el Plan y Acción mencionado. En éste se fijan los siguientes propósitos: a) consolidar y expandir los espacios curriculares que incorporen prácticas de extensión de educación experiencial y la formación en esta modalidad a docentes y estudiantes de la UNL; b) generar un sistema de capacitación y acción continua en aspectos teóricos y pedagógicos de la educación experiencial para docentes y estudiantes; y c) desarrollar mecanismos de seguimiento y evaluación de las primeras prácticas de extensión de la educación experiencial.

Es de destacar que la acción “diseñar y ejecutar en forma conjunta las Secretarías Académicas y de Extensión de la Universidad, consejos asesores académicos y de extensión y las UUAA, dispositivos institucionales que posibiliten el desarrollo de las primeras prácticas de extensión de educación experiencial” –correspondiente al primer propósito antes mencionado– ha sido la que posibilitó la elaboración en conjunto con la Secretaria Académica y las Unidades Académicas del Documento: “Experiencia Institucional. Documento General de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial”, con el sentido de dar un marco a estas prácticas en la UNL, avalado por el Consejo Superior, en julio de 2014.

Cabe aclarar que nuestra universidad asume la Educación Experiencial como:

... una estrategia de enseñanza con enfoque holístico, que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución (Camilloni, 2013, p. 15).

Objetivo

El objetivo de la ponencia es compartir una experiencia de evaluación realizada para apreciar los resultados alcanzados durante el proceso de implementación de una política de extensión universitaria.

Con el propósito de enmarcar la actividad evaluativa se describieron, en las páginas anteriores, las actividades realizadas por el Área de incorporación curricular de la extensión; asimismo, se mencionaron las bases teóricas que orientan el proceso de integración de la docencia y la extensión. En las páginas que siguen se desarrolla el enfoque y el diseño evaluativo que se elaboró y aplicó a la acción objeto de evaluación.

1. ¿Cómo surge la evaluación?

El Área de incorporación curricular de la extensión tiene entre sus objetivos realizar un seguimiento y evaluación de las acciones conducentes al fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario. Esto muestra que la evaluación estaba prevista en la agenda de actividades de los responsables del Área. Asimismo, se considera necesario mencionar que la Universidad Nacional del Litoral realiza periódicamente la evaluación institucional prevista en la Ley de Educación Superior N° 24.521 sancionada en Argentina en el año 1995 y aún vigente, que establece:

Las Instituciones Universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional que tendrán por objetivo analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas que se harán como mínimo cada (6) seis años en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o entidades privadas constituidas con ese fin conforme se prevé en el artículo 45, en ambos casos con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público (Ley de Educación Superior 24.521/95 Título IV, Capítulo 3, Sección 3, Artículo 44).

La evaluación es parte de las políticas de planificación institucional en la Universidad Nacional del Litoral y en efecto, una herramienta de gestión institucional. En la actualidad, la Universidad Nacional del Litoral se sitúa entre las contadas universidades nacionales que asumen con regularidad los ejercicios de evaluación institucional dispuestos por ley. El resultado de las evaluaciones contribuye a la formulación de nuevas políticas institucionales (Stubrin & Díaz, 2016). Los procesos evaluativos realizados en este marco involucran un análisis general de las actividades en cada una de las unidades académicas que se realiza mediante procedimientos y acciones participativas y descentralizadas. Esta descripción no nos exime de reconocer que la evaluación genera preocupación y debates en la comunidad universitaria. Las preocupaciones se relacionan con la burocratización y la automatización de los procesos evaluativos, la aplicación de un modelo universal y la visión de la evaluación como requisito externo con pocas consecuencias para el cambio y la mejora institucional. Otra preocupación se asocia con las características de los informes técnicos –pocos precisos– y reco-

mendaciones de estas evaluaciones –sin orientaciones para generar mejoras en las políticas institucionales–.

Ante este panorama, el Área de incorporación de la extensión al currículo estimó necesario profundizar el proceso evaluativo institucional y focalizarlo en la política de Incorporación de la extensión en la formación de grado de los estudiantes de la Universidad. Esta decisión obedece al interés genuino de conocer en profundidad qué resultados arrojan las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial –como dispositivos de integración docencia y extensión– desde la perspectiva de los actores involucrados en ellas. Al mismo tiempo, se espera obtener información relevante para promover las mejoras que sean necesarias para consolidar la incorporación de la extensión en la formación de los estudiantes.

Para realizar la evaluación se elabora, con el asesoramiento de un especialista externo, un diseño emergente y sensible a la singularidad de la política que se evalúa.

2. Diseño del proceso evaluativo

La evaluación de políticas representa un ámbito profesional y académico que está adquiriendo en los últimos años un creciente interés y una especificidad propia. Durante mucho tiempo para evaluar las políticas los evaluadores aplicaron metodologías de investigación social que desatendían lo específico del funcionamiento del proceso evaluativo y de los asuntos que debían evaluarse. Esta situación derivó en que abunden evaluaciones con una gran cantidad de informes con datos pocos sensibles al contexto y con resultados poco relevantes para que los responsables de las políticas puedan tomar decisiones en virtud de la información obtenida. En la actualidad, la utilización de nuevos enfoques y herramientas busca ampliar la naturaleza y los alcances de las prácticas evaluativas. En consecuencia, se elaboran diseños evaluativos que fortalecen los componentes específicos de esta práctica: la identificación del objeto de evaluación, del contenido de la política que se evalúa y sus particularidades; el contexto y la dinámica organizacional del escenario donde la política se despliega; y el juicio valorativo de los actores que son alcanzados por la política objeto de evaluación. El diseño de la evaluación de la política de incorporación de la extensión al currículo tiene en cuenta los elementos mencionados. Para compartirlo con las personas involucradas se elabora un documento inicial de carácter provisorio en el que se describe: el sentido de la evaluación; base teórica y metodológica que la orientan; selección, descripción y conceptualización de las dimensiones, variables e indicadores que guían la recolección de información; estrategias de recolección de información; personas, documentos y situaciones que son fuentes de datos; características que adoptan los informes parciales y el informe final de la evaluación. En los apartados que siguen se describen los elementos del diseño evaluativo.

2.1 El sentido de la evaluación

La evaluación busca conocer en profundidad cómo ocurre el desarrollo de la política con la intención de mejorarla. Hace foco en la identificación de los efectos y resultados de las acciones desplegadas, trabaja con la información que le provee un grupo amplio y heterogéneo de actores; éstos no sólo brindan información, sino que asumen un rol activo en las decisiones que se toman.

2.2 Principios que orientan la evaluación

Es parte del proceso evaluativo construir con las personas interesadas en la evaluación principios y acuerdos iniciales vinculados con la orientación que tomará. En el caso de la evaluación de la política de incorporación de la extensión en la formación de grado de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral adopta principios de una evaluación emergente:

- La evaluación emergente se articula con procesos evaluativos anteriores: tanto internos como externos; se valoran y resignifican los informes que proporcionan datos y orientan el nuevo proceso evaluativo.
- La evaluación emergente se propone conocer en profundidad para transformar las acciones y consolidar la política institucional.
- Los evaluadores deben conocer en profundidad los propósitos y el alcance de la política institucional que evalúan; asimismo, deben realizar preguntas relevantes que orienten el proceso evaluativo. Esas preguntas no las formulan los evaluadores en soledad, sino en interacción con las personas interesadas en la evaluación.
- La evaluación emergente adopta una metodología cualitativa de tipo interna con asesoramiento externo. El evaluador externo es una persona amigable que no desconoce la complejidad de la organización y la dinámica universitaria en las que se inscribe la política institucional objeto de evaluación. Es conocedor de teorías y prácticas evaluativas, pero éstas sólo tienen valor si ponen esos conocimientos en diálogo con los saberes y conocimientos de las personas involucradas en el proceso evaluativo.
- La evaluación emergente propone una modalidad de trabajo dialógica, colaborativa, democrática y participativa.
- Para realizar la evaluación se conforma un equipo de trabajo colaborativo. El equipo se arma con personas preparadas para trabajar en la interdisciplinariedad, con capacidad para escuchar y aprender, y con disposición para el trabajo riguroso y sistemático.
- La evaluación emergente pone en valor y recupera la voz de los actores que son partícipes directos y/o destinatarios indirectos de la política institucional motivo de evaluación, y genera condiciones para que las personas involucradas en la política puedan debatir sobre las implicancias y los efectos que las acciones tienen en ellos. La experiencia de los actores en la política es el foco central en el proceso evaluativo.

- La evaluación emergente concluye con informes (parciales y finales) elaborados en un lenguaje accesible y destinado a todos los actores. Los informes expresan las valoraciones que éstos construyen en torno a la política, las conclusiones del evaluador y los posibles caminos para las transformaciones que se avizoran necesarias.

2.3 Metodologías que orienta la evaluación

La metodología de evaluación adoptada se corresponde con los principios desarrollados en el punto anterior; es una construcción que realizan los actores involucrados en la situación que se evalúa y no una aplicación de modelos construidos por metodólogos ajenos a ésta. De hecho, se construye de manera conjunta entre el equipo evaluador y el que conforman las personas que promueven la evaluación. La evaluación emergente rechaza la idea de aceptar sin cuestionar metodologías preexistentes; en su lugar, prioriza el descubrimiento de la metodología en la práctica y el contexto de la acción. Requiere de evaluadores creativos para construir una metodología que responda a la singularidad del acontecimiento que evalúan. En este sentido, encubre la pregunta sobre el tipo de conocimiento que se desea alcanzar. En esta evaluación se opta por una metodología cualitativa orientada a conocer en profundidad para transformar y mejorar las acciones desplegadas en el marco de la política en cuestión.

2.4 Estrategias de recolección de la información

Análisis de documentos

El análisis formal de documentos es condición necesaria y constituye un paso obligado en el proceso evaluativo. A través del análisis del contenido de los documentos se accede a la comprensión de los temas y asuntos relevantes que permiten mejorar las acciones. Asimismo, la documentación existente opera como antecedente para elaborar el guión de las conversaciones que se mantienen con las personas afectadas por lo político objeto de estudio.

Entrevistas semiestructuradas

La evaluación de una política institucional es imparcial si desconoce la perspectiva de las personas que intervienen en su desarrollo. Ellas desempeñan un papel relevante en los procesos evaluativos; son los protagonistas clave de la formulación inicial, de los procesos de negociación y de su puesta en práctica. En el contexto de la evaluación, las entrevistas permiten acceder a las apreciaciones de las personas que se han visto, de una u otra manera, afectadas por la política institucional de incorporación de la extensión al proceso formativo de los estudiantes de las carreras de grado de la UNL. Con el propósito de conocer las apreciaciones de un grupo amplio de personas se realizan entrevistas a responsables de la gestión institucional de la política, tanto en el nivel central como en los niveles intermedios; a docentes que desarrollan Prácticas de Extensión de Educación Experiencial –dispositivo a través del cual se implementa la política–; y a estudiantes que participaron de las prácticas mencionadas.

2.5 Selección de las dimensiones y variables

La elección de las dimensiones de la evaluación es uno de los pasos centrales del proceso evaluativo de una política institucional. Las dimensiones que toma la evaluación para realizar un estudio sistemático, válido y confiable se corresponden en general, con las principales líneas de acción de la política y con las estrategias que propone para su concreción. Las dimensiones de la política que se tienen en cuenta se deciden en forma conjunta entre los evaluadores y las personas interesadas en la evaluación. Estos últimos son los que tienen mayor claridad sobre lo que necesitan y, por lo tanto, desean conocer en profundidad. Determinar acertadamente las dimensiones depende no sólo del conocimiento por parte de los evaluadores de las disciplinas metodológicas, sino también de la experiencia acumulada y de la responsabilidad de quienes tienen a su cargo el diseño de la evaluación. Es importante que diversos actores involucrados en la política y evaluadores intervengan en el proceso de elección/construcción de las dimensiones, del mismo modo que es requisito para la evaluación conceptualizar las dimensiones para circunscribir su alcance. En la evaluación que se presenta aquí se seleccionan dos dimensiones sustantivas. La selección ocurre como proceso y resultado de un trabajo de análisis, reflexión e intercambio de opiniones entre el equipo evaluador y parte de los actores responsables de la formulación, desarrollo y coordinación de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial. Las dimensiones seleccionadas se corresponden con las líneas de acción y con las estrategias que los responsables del Área de incorporación curricular de la extensión incorporaron en su Plan y Acción. La conceptualización de las dimensiones y variables se realiza atendiendo a la descripción que de una y otra se presenta en los documentos institucionales que hacen referencia a las características de las prácticas de extensión de educación experiencial. Las dimensiones seleccionadas para realizar el proceso evaluativo fueron:

1. *Institucionalización en la universidad de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE)*
 2. *Efectos de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) en sus destinatarios (docentes, estudiantes y actores sociales)*
-
1. *La institucionalización de las PEEE hace referencia al proceso dinámico de implementación y derivación de las PEEE al interior de cada unidad académica –nivel intermedio–. Esta dimensión se estudia a través de tres variables:*
 - a. *Cantidad de PEEE presentadas en las cinco primeras convocatorias.*
 - b. *Los modos de implementación de las PEEE que se dan al interior de la unidad académica.*
 - c. *Los modos de relaciones entre las unidades académicas y la Secretaría de Extensión del Rectorado.*

Para obtener información se recurre a:

- *Documentación disponible*: se utiliza el término documento en sentido amplio. Remite tanto a documentos formales como resoluciones y asuntos organizativos de las PEEE, y a otros documentos como formularios que deben completar las personas involucradas en las PEEE y sirven a diferentes propósitos.
 - *Entrevistas*: se realizaron a los Secretarios de Extensión Universitarias de las Unidades Académicas de la Universidad y se organizaron en tres bloques. En el primero se formularon preguntas vinculadas a recuperar los antecedentes de los entrevistados en extensión universitaria y su participación en el proceso de formulario y desarrollo de la política de incorporación de la extensión a la formación de grado de los estudiantes de la Universidad Nacional del Litoral. En el segundo bloque se indaga sobre el proceso de implementación de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en la unidad académica; estrategias de implementación, dificultades y apreciaciones. Finalmente, en el tercer bloque se realizan preguntas orientadas a identificar la valoración de los Secretarios de Extensión en relación con la forma de interacción con el Área de Incorporación de la Extensión al Currículo.
2. De acuerdo con lo mencionado, la segunda dimensión que orienta la evaluación es: *efectos de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en los actores universitarios involucrados*. De este modo, se trata de identificar el alcance de las prácticas y cuál es la valoración que los actores atribuyen a las PEEE. En el caso de los docentes, interesa saber cuáles son las estrategias que se generan para integrar la docencia con la extensión, cuáles son los resultados obtenidos y qué apreciaciones tienen acerca de ellos. En cuanto a los estudiantes es necesario reconocer qué valoración otorgan a la formación profesional que se moviliza a través de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial. Esta dimensión se estudia a través de dos variables:
- a. Formación universitaria que se brinda a través de las PEEE.
 - b. Sentido que los estudiantes otorgan a las PEEE. Para obtener información se recurre al análisis de la documentación disponible: Propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, Informe final de proceso de PEEE e Informe final de autoevaluación realizada por los estudiantes que participan en PEEE.

2.6 Tratamiento de los datos y redacción de informes evaluativos

Dar a conocer las formas a través de las que se analizan e interpretan los datos es central en los procesos evaluativos. El análisis y la interpretación no pueden

quedar librados a las decisiones unilaterales del evaluador. Las dos acciones involucran procesos de clasificación, organización, triangulación y elaboración de preguntas asociadas con los datos hallados; éstas movilizan el proceso de interpretación y ayudan a dar sentido y comprender la información que suministra la evaluación. Análisis e interpretación están presentes en todo el proceso evaluativo y no solo en su etapa final. Para analizar los datos se procede a la construcción de categorías que se derivan del propósito de la evaluación y de las dimensiones evaluadas. En primer lugar, se analizan los datos que provienen de cada uno de los instrumentos que se ocuparon y se seleccionan algunos ejes para analizar en profundidad. El análisis propiamente dicho se realiza por aproximaciones sucesivas sobre la base de las preguntas iniciales de la evaluación. En segundo lugar, se realizan procesos de triangulación de datos. La triangulación pone en relación los datos obtenidos de distintas fuentes y, además, el diálogo y la negociación de sentidos entre el evaluador y las personas interesadas en la evaluación. La finalidad de la interpretación por triangulación no es contar lo que dicen las personas entrevistadas o los documentos analizados sino identificar las diferentes apreciaciones y opiniones de los actores involucrados en el asunto que se evalúa. En tercer lugar, se realizan síntesis evaluativas y conclusiones que integran los dos momentos anteriores. Para concluir este proceso se retoman las preguntas que dieron origen a la evaluación, se las enriquece y se formulan nuevas.

2.7 Características de los informes

Los informes de evaluación son mensajes complejos que deben comunicarse de forma clara y sencilla. El evaluador no debe conformarse con que los lectores saquen sus propias conclusiones, sino que debe redactar los informes de manera tal que muestren al público las conclusiones. La finalidad de los informes es indicar los resultados del estudio, con una amplia descripción de las acciones realizadas. Existen distintos estilos de informes, pero cualquiera debe contar la historia desde el inicio y desarrollar los acontecimientos que sucedieron y los resultados a los que se arribó. Asimismo, se deben mencionar las fuentes con las que se elaboró. Es importante que existan pruebas para justificar las conclusiones que se mencionan. Tiene que existir un tiempo para dialogar con las personas y enriquecer la construcción de las interpretaciones que se incluyen en los informes. Los resultados de la evaluación se presentan en estos documentos con el fin de orientar las acciones futuras. Es el resultado del juicio sobre los hallazgos y de los diálogos, intercambio y discusiones que se hayan suscitado en el equipo coordinador de la evaluación.

En el caso presentado se elaboró un informe descriptivo y evaluativo buscando generar condiciones para que las mejoras se puedan introducir mediante recomendaciones. Para ello se recurrió a un lenguaje claro, preciso y sin artilugios.

Resultados

Excede a esta presentación detallar en profundidad los resultados obtenidos. En efecto, el propósito es compartir el enfoque y el diseño de la evaluación que se realiza. No obstante, presentamos algunas conclusiones que surgen del proceso evaluativo. Para ello recurrimos a las dimensiones y variables que se consideraron en el estudio. En relación con el proceso de institucionalización y de acuerdo con las entrevistas realizadas se encontró que la institucionalización varía en su modalidad y profundidad entre los niveles intermedios. La variación, entre otros aspectos, se relaciona con los estilos de gestión de cada Secretario de Extensión. Sin embargo, en todas las Unidades Académicas las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial crecieron desde su inicio en 2014. Una diferencia que surge entre las Unidades Académicas es el circuito que realizan las PEEE hasta su aprobación final. Un dato relevante es que en todas las Unidades Académicas se valora el acompañamiento y la gestión que realiza el Área de Incorporación Curricular de la Extensión de la Universidad. Se destacan, de manera positiva, los espacios de formación destinados a docentes que realizan PEEE y se reconocen como asuntos problemáticos las características de los formularios que ellos deben completar. En relación con los efectos de las PEEE, los profesores valoran las PEEE por diferentes razones, que oscilan entre el reconocimiento de una nueva forma de enseñar y aprender hasta el compromiso profesional y social que los estudiantes desarrollan al trabajar en situaciones reales y con actores sociales que atraviesan problemáticas de índoles variadas. Asimismo, se admiten algunas dificultades, como el tiempo que exige esta modalidad de educación y las situaciones que no se pueden prever. Los estudiantes valoran la oportunidad de acercarse al territorio, indican que es otra modalidad de trabajo y que necesitan mayor formación para desplegarla en todo su potencial. También mencionan algunas dificultades que relacionan con las situaciones imprevisibles con las que interactúan y las pocas herramientas que disponen para resolverlas.

A modo de conclusión

La Universidad Nacional del Litoral realiza, en forma periódica, procesos de evaluación que abarcan al conjunto de la institución. La riqueza de éstos radica en que la información que brinda la evaluación permite conocer cómo están funcionando distintas áreas de la universidad y rediseñar o formular nuevas políticas institucionales. La evaluación de la política de incorporación de la extensión al proceso de formación de los estudiantes de grado de la Universidad Nacional del Litoral se inscribe en la dinámica evaluativa propia de la institución, pero, a la vez, construye una identidad propia, en tanto que se procede a diseñar una propuesta evaluativa emergente para una política en particular.

Realizar evaluaciones en el ámbito de la Universidad Pública Argentina es una tarea compleja. La convivencia de lógicas de funcionamiento diferentes, el ensamble de diversos campos del saber, la multiplicidad de intereses y la forma de gobierno colegiado son elementos que exponen tal complejidad. No existe otra

manera de actuar en este contexto particular si no es mediante la construcción de consensos y mínimos acuerdos por una vía democrática y participativa. A decir de Niremborg, Brawerman y Ruiz (2003):

Solo mediante la creación de ámbitos de aprendizaje compartido entre quienes programan y evalúan y quienes son responsables y protagonistas de la acción y de su participación en todas las etapas de la gestión, mediante la reflexión y discusión crítica de las conclusiones y propuestas de cambio generadas por procesos sistemáticos, rigurosos y continuos de evaluación se contribuirá no solo a la utilización de sus resultados sino a un “círculo virtuoso” de creciente apropiación y aprendizaje institucional (p. 203).

Finalmente, quisiéramos agregar que la incorporación de la extensión universitaria al proceso de formación de los jóvenes introduce un cambio en la concepción de la relación universidad y sociedad, además de lo que atañe a la concepción de extensión universitaria y de formación profesional. Cuando la extensión logra romper con la visión asistencialista puede establecer un diálogo hermenéutico con la comunidad y generar condiciones para que se produzcan conocimientos de manera colaborativa entre docentes y estudiantes, entre universidad y sociedad.

Referencias bibliográficas

- Camilloni A., Rafaghelli, M., Kessler M. E., Menéndez G., Boffelli M., Sordo S., y otros. (2013). Estrategias de acción desarrolladas Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Carballeda, A. (2002). La intervención en lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas”. Buenos Aires: Paidós
- Kolb D. (1984). The process of experiential learning. En “*Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*”. New Jersey: Prentice-Hall, pp.20-38.
- Litwin E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós: Buenos Aires.
- Matus, T. 2005. Apuntes sobre intervención social. Santiago: PUC. Recuperado de <https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/04/apuntessobreintervencionsocial.pdf>
- Menéndez, G. y Tarabella, L. (18 de diciembre 2016). El aprendizaje experiencial una práctica de innovación que se afianza en la Universidad Nacional del Litoral. En *Revista+E*, (6), pp.52-59. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/issue/view/599>

- Max-Neef, M., Elizalde A. y Hopenhayn M. (2010). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Madrid: Biblioteca CF+S
- Stubrin, A. y Díaz N. (02 de mayo de 2017). Tercera autoevaluación institucional (TAI) en la Universidad Nacional del Litoral. En *Revista Itinerarios educativos*, (9), pp. 141-150.

Documentos:

- Ley de Educación Superior 24.521. (20 de julio de 1995). Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- UNL (2014) Plan y Acción Fortalecimiento de la educación experiencial en el currículo universitario.
- Resolución N° 274/07. (29 de noviembre de 07). Consejo Superior. Universidad Nacional del Litoral.
- Universidad Nacional del Litoral (2019). Plan de Desarrollo Institucional. Hacia la Universidad del Centenario. (2010-2019) Recuperado de: <https://www.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/5/2018/12/PDI-2010-2019.pdf>

Institucionalización de las prácticas en territorio. Extensión y prácticas sociocomunitarias, desafíos para su curricularización.

Julieta Villa, Claudio Di Sario.
cdisario@hotmail.com

Resumen

Con la aprobación de la OCS 1747, la Universidad Nacional de Mar del Plata, empezó a transitar un camino de búsqueda ininterrumpida hacia la curricularización de las prácticas extensionistas. Al soporte territorial que significó la creación de casi una decena de centros de extensión, distribuidos a lo largo del partido de General Pueyrredón y la región, se le suma ahora, la implementación de las prácticas sociocomunitarias (PSC). Algo que en el último año tuvo un giro inesperado, pero altamente positivo, con su incorporación en la convocatoria a proyectos de extensión y que se profundizó con la reciente convocatoria a subsidios para la implementación de PSC en las cátedras, que se encuentra en pleno desarrollo.

En este marco resulta indispensable hacer foco en las acciones que se han llevado adelante en nuestra facultad, buscando adecuar el marco normativo e impulsando nuevas estrategias que permitan incorporarnos rápidamente a las políticas que con marcado protagonismo, viene impulsando la actual gestión de la universidad. No es menor el hecho de tener que adecuar planes de estudio o establecer reformas académicas para lograr abordar las prácticas de manera correcta y en el marco de las normativas existentes. En este sentido, nuestra facultad ha recorrido de manera constante, pero con acciones aisladas, un trayecto que podemos caracterizar como de aproximación al abordaje integral del tema. La creación, en el año 2017, del Programa de

prácticas sociocomunitarias, con asiento en la Secretaría de Extensión, sumado a los ya existentes, como el Programa de Diseño Universal y Desarrollo Humano, y el de Hábitat Vivienda y Calidad Ambiental, empezó a generar el ámbito propicio para avanzar en la definición de un plan acorde a las posibilidades académicas dentro de una facultad que cuenta con carreras de diferentes características. La instrumentación de acciones planificadas de manera conjunta nos ha permitido interactuar con las cátedras de las diferentes asignaturas, con el fin de implementar las acciones tendientes a curricularizar las prácticas sociocomunitarias en el territorio. Ya sea mediante el dictado de materias electivas o como trabajos prácticos específicos, en el marco la planificación anual (PTD).

Palabras clave: territorio / práctica / integralidad / extensión / comunidad.

Introducción

Entendemos la extensión como parte indispensable en el proceso educativo universitario, donde el intercambio horizontal en el conocimiento y la intermediación con el medio sean parte de una misma estrategia; donde los actores sociales participen de manera directa, junto a los universitarios, en la definición, ejecución y planificación de las propuestas que han de ser llevadas a la práctica con una correcta evaluación de las problemáticas que surgen del proceso de interacción universidad/medio. De esta manera, se busca producir nuevos conocimientos y revitalizar de manera constante la metodología de aprendizaje.

Un proceso educativo transformador donde todos aprenden y enseñan, en un intercambio horizontal entre el saber académico y el popular; un proceso de construcción colectiva del conocimiento en que resignifiquen aquellas ideas preconcebidas, yendo más allá de los límites individuales.

Siguiendo a Vygotski respecto del concepto de zona de desarrollo próxima, estimamos que la construcción de nuevos conocimientos debe desarrollarse a partir de un proceso bidireccional, de mutua implicación, en tanto todos los actores puedan lograr una transformación conjunta no solo de sus ideas, sino también de sus estructuras de participación en dicho proceso. Desde esta perspectiva el aprendizaje no debe limitarse a un proceso estático de imitación, interiorizando conductas observadas sin modificarlas.

Las prácticas sociocomunitarias, en este sentido, cumplen un rol muy importante, impulsando el trabajo en territorio y promoviendo una nueva manera de relacionarse con el medio. Una relación más horizontal que nos permite además descubrir áreas donde producir un nuevo conocimiento, a partir del aprendizaje en contexto y en comunidad. Para esto, resulta indispensable construir junto a la comunidad y en el territorio un diagnóstico participativo donde articulen los saberes académicos con los de la comunidad. Todos aprenden en la praxis y modifican conductas y discursos sobre el otro y sobre el asunto de la práctica. Todo diagnóstico que no sea participativo, que no implique la visión de la comunidad, caerá en el error de hacer el trabajo de *experto*, alejado de la realidad que lo con-

voca y sin hacer un mapeo de actores, territorio y relaciones que ayude a definir y, potencialmente, solucionar la problemática.

Como afirma Maritza Montero (2006), es importante un buen proceso de familiarización para que la articulación de saberes sea fructífera y honesta. El diagnóstico participativo no solo debe involucrar a la comunidad sino a los estudiantes que participan de la práctica.

Objetivos

Durante este año, a través de la convocatoria de la universidad, se trabajó en la formulación de experiencias curriculares en dos de las cuatro carreras que tiene la facultad, articuladas con los programas, tratando de fortalecer las experiencias desarrolladas por los diferentes grupos de extensión. En el caso de la carrera de Arquitectura, se implementan bajo el formato de materias electivas, que son parte de los requisitos académicos del plan de estudios. Y en el caso de la carrera de Diseño Industrial, que aún no prevé esta modalidad en su plan, con la modalidad de trabajo práctico. En todos los casos se generan los vínculos necesarios desde la secretaria de extensión, como una forma de garantizar la inserción territorial.

Experiencias

A continuación se describen aquellas actividades curriculares que se han desarrollado a modo de experiencias, tanto en la carrera de Arquitectura, como en Diseño Industrial. Como se verá, las herramientas metodológicas utilizadas fueron diversas, de ahí la riqueza de las mismas. En casi todos los casos, el núcleo principal de los equipos docentes estuvo conformado por especialistas de cada carrera, incluyendo de manera parcial a docentes de otras disciplinas, cuestión que deberá ser abordada en futuras convocatorias. Asimismo, se resalta los avances logrados en la búsqueda de la integralidad entre docencia, investigación y extensión.

Taller de Reinserción Laboral a partir del diseño de objetos

Asignatura: Lenguaje Proyectual 3 / Carrera: Diseño Industrial.

Actividad académica financiada por la UNMdP, en el marco de la primera convocatoria de actividades de extensión (2019)

Aportes curriculares del trabajo en territorio al programa de la asignatura

La asignatura se cursa en el ciclo de desarrollo, en tercer año, siendo una materia que nuclea las tres orientaciones de la carrera (textil, indumentaria y productos), por lo que la cantidad de estudiantes es numerosa y la matrícula ronda aproximadamente de 120 a 140 estudiantes.

Es una asignatura troncal que desde hace varios años busca incorporar un sentido de responsabilidad social frente al aprendizaje del diseño industrial, instando al respeto por la construcción colectiva del conocimiento. Aporta los conocimientos apropiados para la comprensión y el manejo del lenguaje del proyecto, y del lenguaje del artefacto, en el marco de un enfoque crítico-productivo que pueda ser aplicado a los requerimientos de cualquiera de las orientaciones proyectuales de la carrera. Incorpora la noción de discurso del objeto como resultado de la dimensión cultural, social y técnica del lenguaje, desde la noción de pensamiento complejo.



Aportes disciplinarios de la cátedra a la problemática

“Todo ejercicio proyectual, en tanto que es práctica productiva, estará orientado por un significado que proviene del contexto cultural en que se inserta.”

(Doberti R., 2001)

El diseño está inmerso en las necesidades sociales de las que cualquier producto emerge. Los aportes que la asignatura brinda, se relacionan con la construcción del sentido en dicho contexto. El aporte de las PSC puede visualizarse desde dos perspectivas :

Un primer punto asociado a la dimensión social que se promueve, respecto del rol de la universidad, docentes y estudiantes para con la comunidad. La actividad en territorio busca fomentar el compromiso social en los estudiantes desde el intercambio comunitario y actividades prácticas vinculadas a la formación, apuntando a lograr una acción transformadora, en el marco de aceptación de la diversidad social. Dicha actividad, da al estudiantado una verdadera dimensión de la heterogeneidad de realidades de los distintos sectores de la comunidad. Pone al estudiante en un rol vinculado a la reflexión y el compromiso social, que lo sitúa en la horizontalidad en cuanto al aprendizaje.

El segundo eje, propio de la disciplina y más específicamente del lenguaje, se relaciona con los conceptos de significación, resignificación y codificación. Durante el primer cuatrimestre, los estudiantes abordaron contenidos asociados a los repertorios en los que se manifestaban los objetos (morfología), con su correspondiente repertorio conceptual, comprendiendo que a través de dichos repertorios, se articula la idea o concepto. Estos mecanismos de codificación implican comprender las lógicas en las que se manifiestan los artefactos. Estas lógicas son revisadas y trabajadas en las PSC desde la resignificación de los materiales de descarte. Es decir, los estudiantes, junto a la comunidad, podrán aplicar, afianzar y transmitir cuestiones inherentes a la significación de los objetos manifestadas en la operación morfológica y articuladora, a partir de las propuestas que se proyecten en estas prácticas.

La resignificación (volver a dotar de sentido desde otra perspectiva) de materiales de descarte implica comprender que un material, un objeto, un desecho tuvo un sentido, y repensar en cómo volver a darle sentido a ese material, entendiendo el sentido desde una perspectiva más amplia. En ese proceso de resignificación aparecen modos de operar vinculados a la forma y la articulación, entidades, operaciones capaces de transformar esas formas y modificarlas. Las posibilidades de transformar el material de descarte en algo nuevo, son infinitas, y cada una de esas posibilidades comunica y resignifica de manera diferentes. Se propone que estos contenidos sean los que se trabajen en el taller.

Aportes colaborativos con alumnos de la Escuela Técnica n° 5, para el diseño y materialización de maquetas hápticas del acervo cultural construido de la ciudad de mar del plata

Asignatura: Electiva / **Carrera:** Arquitectura.

Actividad académica sin financiamiento.

Aportes curriculares del trabajo en territorio al programa de la asignatura

Se propuso trabajar con un grupo de alumnos que se encuentren cursando la materia electiva, D + U, de la Accesibilidad al Diseño Universal, en que el diseño se centra en el usuario, para brindar aportes colaborativos desde lo conceptual y técnico a partir del relevamiento e identificación de barreras urbanas y arquitectónicas. Se realizó con los alumnos de 4° a 7° año de la Escuela Técnica N° 5, que actualmente elabora maquetas hápticas para mejorar la geolocalización y comprender los espacios urbano-arquitectónicos de personas ciegas y con discapacidad visual. La percepción háptica, es un sistema de procesamiento de la información por medio del reconocimiento táctil, utilizado por las personas ciegas y de baja visión. El objetivo es brindar una herramienta concreta para mejorar la calidad de vida, la seguridad y autonomía de las personas ciegas o con discapacidad visual que visitan los edificios y espacios del acervo cultural marplatense, sean locales o turistas, ayudándolos a orientarse en su llegada, su circulación y uso interior, para fomentar su inclusión. Los alumnos de la escuela técnica requieren formación específica en aspectos conceptuales referidos a la importancia de un medio físico y comunicacional accesible para el desarrollo de las personas con movilidad y comunicación reducida y los alumnos de la facultad se forman como agentes multiplicadores insertos en el medio.

Aportes disciplinarios de la cátedra a la problemática

Frente a una realidad insuficientemente visibilizada en que las barreras de acceso a la comunicación orientativa a escala urbana y edilicia para personas ciegas y con discapacidad visual son grandes, el aporte desarrollado por la Escuela Técnica N° 5, resulta sustancial. La excelente tarea que desarrollaron los docentes y estudiantes, en conjunto con los profesores de la universidad, fue optimizada a través del aporte de la materia electiva, donde el estudiantado que participó se consolidó en un aprendizaje mutuo mediante la construcción conjunta de material mejorado para las maquetas hápticas y acciones colaborativas que derivaron de este grupo de alumnas-alumnos para la comunidad. La experiencia tuvo un efecto multiplicador, generó conciencia en la población que directa o indirectamente forma parte de la comunidad escolar. Se facilitó el uso y recorrido seguro y autónomo de los espacios a través del soporte informativo y formativo respecto de la relación sujeto-contexto aportado desde la arquitectura, en las instancias de sensibilización, conceptualización y evaluación sobre la calidad perceptiva del producto final, las maquetas hápticas. Los estudiantes pudieron desarrollar una visión integral del rol que le compete al futuro profesional, despertando un interés y capacidad para dar respuestas desde el diseño a las necesidades de

todos los usuarios, con aportes innovadores y creativos que garanticen una acción transformadora que vaya más allá de la formación actual, abordando la problemática con un enfoque crítico. Se puso énfasis en capacitarlos técnicamente para trabajar en un hábitat, que a partir de la eliminación de barreras urbano-arquitectónicas en edificios existentes, mejore la calidad de vida de quienes conviven en el espacio urbano.



Sensorialidad textil, como experiencias de aprendizaje e integración con el entorno, para niños de primera infancia

Asignatura: Taller Vertical de Diseño Textil, Diseño III / **Carrera:** Diseño Industrial. Orientación Textil.

Actividad académica financiada por la UNMdP, en el marco de la primera convocatoria de actividades de extensión (2019).



Aportes disciplinares de la cátedra a la problemática

La asignatura se cursa en tercer año de la carrera, en el Ciclo de Desarrollo III. Pertenece al área curricular Teoría y Práctica Proyectual, Departamento Diseño Industrial. La carga horaria asignada en el Plan de Estudios es de 32 horas mensuales de taller, con una cantidad estimada de alumnos inscritos de 26 estudiantes.

La estrategia para el abordar de la problemática fue a partir de la modalidad de trabajo práctico, con un enfoque disciplinar de diseño centrado en las personas. El diseño de experiencias dentro de los ejes didácticos propuestos por el Taller Vertical de Diseño Textil, a partir de la incorporación de la herramienta del mapa de empatía (Dave Gray-XPLANE) y de la metodología del *design thinking*. Con los conceptos del diseño emocional, no solo en torno a proyectos que contribuyan a la sustentabilidad social, aportando respuestas materiales eficientes a problemáticas sociales, sino también de crear experiencias humanas, vínculos emocionales, lo que tiene que ver con el carácter simbólico, el sentido y sensibilidad, que el diseño proporciona a los objetos.

Aportes curriculares del trabajo en territorio al programa de la asignatura

Se buscó introducir al estudiante en el enfoque diseño centrado en las personas y el diseño emocional, relacionando las problemáticas de un usuario real en su entorno sociocultural característico, con las variables del color, la percepción de la materialidad y las capacidades significativas, sensoriales y comunicativas en el campo textil. Se trabajó en un estudio de campo para hacer un diagnóstico participativo y, así, lograr empatizar, descubrir y analizar datos con los usuarios que forman parte de la comunidad con la que se trabajó. El estudiantado participó activamente, se vinculó con la Fundación Infancia en Riesgo, estableciendo diálogos y observaciones reflexivas mediante la herramienta mapa de empatía. La experiencia resultó muy satisfactoria y permitió desarrollar una comprensión de las características de cada una de las personas, entender su contexto y la situación en la que se encuentran.

Se puso énfasis en la idea de proyectar colectivamente con la comunidad para contribuir a la sustentabilidad social, involucrando procesos de pensamiento relacionados con la anticipación, la generación de preguntas, la detección de necesidades, las restricciones y especificaciones, el reconocimiento de oportunidades, la búsqueda y el planteamiento creativo de múltiples soluciones, así como con la identificación de nuevos problemas o situación de mejoras derivados de la solución propuesta, mediante la evaluación o puesta a prueba en contexto de uso de los objetos textiles. Esta experiencia tuvo para el estudiante, una devolución por parte de la población usuaria al momento de efectuar la donación de los prototipos que habían desarrollado y fueron recibidos a través de la Fundación Infancia en Riesgo. Esto además funcionó como una devolución, promoviendo entre los participantes, la idea de empezar a trabajar en la necesidad de instancias de autoevaluación y coevaluación en la práctica, como forma de reflexión crítica.

Construyendo herramientas conceptuales

Asignatura: Electiva / Carrera: Arquitectura.

Actividad académica financiada por la UNMdP, en el marco de la primera convocatoria de actividades de extensión (2019).

Aportes disciplinares de la cátedra a la problemática

La asignatura electiva promueve la exploración de problemáticas urbanas en áreas de la ciudad donde las políticas públicas no dan respuesta. Se trabajó en la construcción de herramientas conceptuales de intervención en el territorio, mediante la interacción con la comunidad, involucrándola en el abordaje proyectual y su aplicación a la resolución del caso. Se reconoce el dibujo como instrumento interpretativo, narrativo y proyectual, que puede ser usado como mediador para establecer acuerdos. Se pone en valor la geografía, las prácticas socioculturales y el paisaje como elementos identitarios fundantes de la labor proyectual. Se

instalaron una serie de preguntas, a partir de las cuales y a manera de conversatorio, el grupo de estudiantes generó un acercamiento con la población.

- ¿De qué manera es posible establecer una relación entre el habitar, pensado desde lo subjetivo y el proyecto?
- ¿De qué manera el proyecto y los procesos proyectuales se constituyen como una forma de producción de conocimiento?
- ¿En qué sentido y con referencia a cuáles límites es posible pensar que proyectar es investigar?

Se abordaron alternativamente alguno de los temas sugeridos procurando responder a estos interrogantes.

Aportes curriculares del trabajo en territorio al programa de la asignatura (aprehender | interpretar | problematizar | resignificar | diseñar)

El proyecto se proponía abordar la problemática urbana a partir del método de estrategias concertadas, con una perspectiva de fuerte compromiso social, buscando obtener los mejores resultados para mejorar situaciones colectivas. El reconocimiento de los procesos y dinámicas de nuestras ciudades como consecuencia de procesos de integración regional, la identificación y puesta en valor de la matriz territorial fundacional y la confrontación de lógicas productivas, se constituyen en ejes para repensar nuestras ciudades y territorios; proyectar escenarios alternativos y resignificar áreas locales.



Esta experiencia de práctica sociocomunitaria, en una facultad que se encuentra en pleno proceso de instrumentación de la ordenanza vigente, se instrumentó a través del Centro de Extensión de Batán, que garantizó la participación de los diferentes actores representativos del lugar. Se hizo un taller de mapeo social junto a estudiantes del nivel secundario de la escuela ubicada en el paraje El Boquerón, enclavado en la zona sur de la ciudad. El proyecto se propuso como una herramienta de planificación e intervención territorial fundamentada en los principios de la investigación acción participativa. Se consolidó una estrategia que involucrara la participación activa del estudiantado, junto a los miembros de la comunidad. Se trabajó en la construcción colectiva del conocimiento, involucrando el espacio áulico con el vivencial, dando cuenta de la subjetividad del espacio construido y fortaleciendo su rol de ciudadanos implicados en la transformación del espacio vivencial.

Se hicieron cuatro encuentros con la comunidad de Batán, donde participaron estudiantes, mediante la instrumentación de talleres, que eran parte del plan de trabajo aprobado para la asignatura y fueron realizados de acuerdo con la estrategia pedagógica prevista, por lo que cada taller respondió a una lógica establecida en función del proceso formativo y los conocimientos previos necesarios para implementar en cada actividad. Se hicieron una serie de propuestas, que fueron presentadas a la comunidad con el fin de consensuar los aspectos más relevantes y poder establecer acuerdos sobre lo que sería la idea/proyecto. En una segunda instancia, se convocó a las autoridades municipales para presentar el área problema con sus temáticas, como un espacio de reflexión y análisis, para luego abordar las propuestas que permitirían avanzar en la búsqueda de una solución. Se puso énfasis en el paisaje cultural del lugar y, así, asumir el desafío –desde la labor proyectual en sus diferentes escalas– de crear propuestas que vinculen las transformaciones urbanas, arquitectónicas y espaciales con las aspiraciones y objetivos de la sociedad y los cambios que se están produciendo.

La ciudad de Batán se caracteriza por ser un sector productivo de frutihortícola y de canteras, con una población migrante que configura una población comunitaria pluricultural. Entre las principales problemáticas que reconocen en su comunidad se encuentran la precarización de las condiciones laborales y la presencia de trabajo infantil, así como el impacto ambiental propio de la producción extractiva de la zona.

Material didáctico inclusivo para niños con trastornos del espectro autista

Asignatura: Lenguaje Proyectual IV / Carrera: Diseño Industrial.

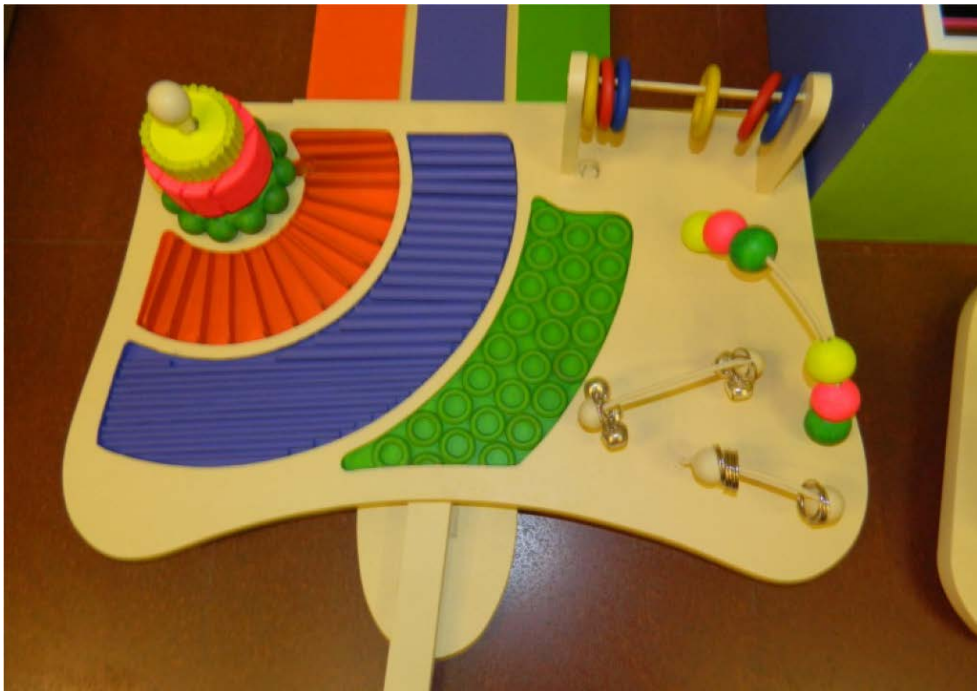
Actividad académica financiada por la UNMdP, en el marco de la primera convocatoria de actividades de extensión (2019).

Aportes disciplinarios de la cátedra a la problemática

El Taller de Lenguaje Projectual pertenece al área proyectual de la carrera de Diseño Industrial y comprende tres niveles. Tiene la particularidad de estar compuesto por alumnos de 2° a 4° año de las tres orientaciones de la carrera, (Textil, Indumentaria y Productos), lo que lo convierte en un taller que podría denominarse multidisciplinar en cuanto a la interacción de alumnos de distintas especialidades que pertenecen a una carrera común. Pretende aportar a los estudiantes elementos que acompañen los procesos proyectuales en las diferentes orientaciones. En los últimos años, la matrícula osciló de los 75 a los 100 estudiantes.

La problemática fue abordada en el marco del trabajo práctico de polisemia, que opera con la multiplicidad de significados de los objetos aplicados a un entorno social con requerimientos específicos y complejos, el proceso de investigación y la construcción del objeto a investigar. Se abordan los tres niveles de significación intervinientes en el discurso –tríada sujeto-objeto-entorno– y se desarrolló la dimensión pragmática del lenguaje visual, integrando en la organización del sentido la complejidad de los aspectos socioculturales.

Las disciplinas que se trabajan en la cátedra se inscriben en el discurso de los objetos: acción social, polisemia, retórica, categorías de la expresión relato y discurso, acción proyectual y acontecimiento, textualidad e intertextualidad en el proceso de producción proyectual, la heurística visiva y su pertinencia en el diseño, el proceso de investigación, construcción del objeto a investigar, la dimensión social en los discursos objetuales.



Aportes curriculares del trabajo en territorio al programa de la asignatura

Los contenidos de la asignatura están fundamentados en el área pragmática o social, por lo que se hace imprescindible un trabajo vinculado a la actividad sociocultural con aplicación real, donde los alumnos que integran este equipo puedan desarrollar experiencias en su práctica profesional.

Los objetivos son desarrollar en el estudiante la capacidad de análisis, asociación de ideas y síntesis. Que sea capaz de elaborar, abstraer y sistematizar propuestas; desarrollar el juicio crítico y la creatividad como actitud permanente. Que pueda resolver situaciones y estimular su capacidad de respuesta a partir de diferentes estímulos externos. Crear un espacio de reflexión en el que se brinden las herramientas conceptuales a fin de que el estudiantado pueda aprehender críticamente los distintos lenguajes implicados en el proyecto. Se considera que en esta instancia cada estudiante debe ser capaz de producir su propio conocimiento con las pautas organizativas que se promueven en la cátedra, como disparadores en trabajos de investigación. A su vez, se pensó un impacto académico en beneficio del grupo de estudiantes que integrarían este equipo, para que desarrollen experiencias en su práctica profesional, incrementen sus posibilidades de crear nuevas tecnologías de producción y piensen en posibles temas de investigación para sus proyecto de tesis.

La actividad se realizó en la Escuela Especial N° 512 (Tes) Alberto Bruzzone del Partido de General Pueyrredón en su nivel inicial, ya que en su matrícula tiene la mayor cantidad de alumnos con trastorno del espectro autista (TEA) y porque en las entrevistas se había detectado que ante la falta de provisión estatal, eran las docentes quienes, con el fin de poder llevar a cabo los objetivos pedagógicos, creaban sus propios materiales didácticos, de manera artesanal y con muchas limitaciones técnicas. Por otra parte, los materiales didácticos existentes en el mercado no tienen un diseño universal o no consideran las diferentes condiciones de salud físico/mental de los sujetos, por lo que deben ser acondicionados particularmente por cada profesional a cargo.

Los alumnos con TEA son niños con necesidades educativas específicas. Este trastorno se define como una alteración severa, crónica y generalizada del desarrollo, que consta de un conjunto amplio de factores que afectan el neurodesarrollo y el funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en la comunicación e interacción social, así como la flexibilidad del pensamiento y de la conducta. Debido a estas dificultades pueden aparecer conductas disruptivas, aislamiento, estereotipias, problemas en el juego en grupo y en definitiva un comportamiento que no facilita las relaciones entre iguales. Además, las personas con TEA tienen especial dificultad en la generalización de aprendizajes, por lo que debemos prestarle todos los apoyos necesarios para trasladar los conocimientos trabajados a los contextos de su vida diaria. De allí asumimos la importancia de favorecer el procesamiento sensorial, la manipulación y la coordinación de movimientos de los niños con TEA, porque el desarrollo sensorial es la base sobre la que se asientan posteriores aprendizajes cognitivos, físicos y de lenguaje. Esta propuesta de práctica sociocomunitaria surgió como continuidad de los trabajos que se realizaron

en el área discapacidad infantil, como extensionistas y el proyecto actualmente vigente de investigación denominado “Desarrollo metodológico para el análisis del material didáctico en escuelas especiales del distrito de general Pueyrredón”.

Conclusión

Es clara la diferencia entre reemplazar la experiencia por una simulación de la misma y pensar un lugar concreto para tener una experiencia real (...) interesa entender el valor que da al hecho de que a través de esa forma arquitectónica “abierta”, es la experiencia real con el contexto la que sale fortalecida, pues es a través de ella que esos vínculos cobran un sentido existencial, y por lo tanto, al ser experiencias, diferentes para cada sujeto, pues se sustentan en otras experiencias previas con otros lugares.

Fernando Espósito Galarce

En primer lugar sería bueno hacer foco en la definición de las prácticas sociocomunitarias, que se refieren a una forma de hacer con la comunidad en un proceso de diálogo bidireccional, en el que se busca construir de manera participativa una solución a un problema que también fue parte de una investigación colectiva. Las prácticas promueven un espacio en el que confluyen integralmente las áreas de docencia, investigación y extensión, sin reducirse a ninguna de las tres, ya que el objetivo principal es trabajar con la comunidad.

Las PSC se sustentan en el diálogo constate, pues es un ejercicio de negociación situada y, al mismo tiempo, un trabajo formativo y coformativo, ya que implica acercarnos a la práctica desde el no saber y es el otro (la comunidad) el que desde un primer momento, nos transmite las características de su territorio. Por otra parte, las PSC nos interpelan sobre el tipo de enseñanza que se transmite en el aula. Me parece importante resaltar esto, porque es en el territorio con la práctica situada como instrumento, donde se empiezan a incorporar diferentes modos de aprender, modificando sustancialmente el proceso de aprendizaje. Menciono algunas estrategias:

- Pensar a partir de la práctica.
- Aprender con la experiencia en el territorio.
- Reflexionar la problemática de manera diferente.
- Construir con el otro.
- Desarrollar habilidades para la observación
- Entender que existen otras formas de construir conocimiento.

Ahora bien, lo que sigue después de esta interesante experiencia, donde la participación docente y estudiantil refleja un claro posicionamiento respecto de esta estrategia pedagógica, es planificar las futuras acciones de forma tal que logremos, a corto plazo, sentar las bases para la inclusión curricular de las prácticas sociocomunitarias. Pero deberíamos también plantearnos una mirada más amplia de los problemas sobre los cuales trabajar. Cambiar la escala sobre el tema que se busca problematizar. Avanzar sobre aquellas áreas que la investigación ha dejado de actuar, ya sea por falta de interés o por no ser redituable. El desafío en todo caso será interactuar de manera conjunta. Docencia, investigación y extensión, pensándonos en un mismo espacio de trabajo, sin personalismos, nos ayudará a profundizar la integralidad necesaria para conseguir la institucionalización deseada. Como manifiesta Hugo Casanova Cardiel:

Pensar la universidad de nuestro tiempo es una tarea imperiosa. El crecimiento y diversificación de los sistemas universitarios, el incremento exponencial de la producción y circulación del conocimiento, así como la multiplicación de las actividades en materia de extensión y difusión de la cultura, son factores que reclaman un mayor y mejor esfuerzo analítico sobre los múltiples ángulos que conforman la educación superior actual.

Es en este escenario donde la extensión, a través de las PSC, fortalece su capacidad de dar eficientes respuestas materiales a problemas sociales, promoviendo experiencias humanas, vínculos emocionales, relatos que cuenten algo, que conmuevan. La extensión así expresada, interactúa como una interfaz amigable entre el hombre y su entorno, donde las personas se encuentran en el centro de la propuesta para construir sus propias soluciones y donde la enseñanza universitaria se empieza a consolidar a partir de una propuesta de aprendizaje situado en contexto y fomentando el trabajo colaborativo junto a la comunidad. Donde las estrategias pedagógicas se abren a instancias más dinámicas y participativas.

Las prácticas estimulan el diálogo, la participación y la implicación de cada uno de los actores, promoviendo una constante ida y vuelta entre la universidad y la comunidad.

Claramente, nuestra universidad, como gran parte de las universidades de nuestro país, se encuentra en ese camino. Lo importante, es poder redefinirnos y asumir este nuevo rol.

Bibliografía

- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social*. Argentina: Paidós.
- Casanova Cardiel, H. (2016). Dossier. *Revista Universidades*, 67.
- Espósito Galarce, F. (2011). *El afecto en la arquitectura. La relación arquitecto-lugar-habitante a través de la experiencia del proyecto*. Tesis de grado.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Sawaia, B. (2003). La comunidad como principio y como entidad cívica: una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia. En *Fundamentos en humanidades*, I/II, 9-17.
- Tommasino, H. y Stevenazzi, F. (2016). Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República, *Revista +E*, 6, 120-129.
- Zúñiga López, R. E. y Zúñiga Preciado, M. T. (2013). *Metodología para la sistematización participativa de experiencias sociales*. Taller Latinoamericano para la Sistematización Participativa de Experiencias Sociales.

La interdisciplina como herramienta del aprendizaje integral.

Ayelén Gandolfo, Adriana Cauci, Fernanda Risso, Sofía Méndez, Daniela Sapriza.

cursoextensionrural@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es producto del análisis del equipo interdisciplinario conformado por docentes de la Facultad de Veterinaria y la Escuela de Nutrición de la Universidad de la República, Uruguay. Se pretende abordar la interdisciplina como elemento fundamental para el trabajo en territorio y la formación de estudiantes comprometidos con la realidad, entendiendo los desafíos que esta modalidad conlleva en todo el proceso (construcción, planificación, ejecución y evaluación). Además se pretende analizar la implicancia de la interdisciplina en la construcción del equipo docente y en el trabajo entre docentes, estudiantes y actores de la comunidad.

Palabras clave: interdisciplina / diálogo de saberes / formación.

Antecedentes

En el año 2006 se conforma un equipo interdisciplinario con docentes del Área de Extensión de Facultad de Veterinaria y de Facultad de Psicología, al que se integra, en 2008, la Escuela de Nutrición. Con el correr del tiempo, el equipo de trabajo se ha fortalecido en diversas propuestas, ha desarrollado distintos espacios de formación integral (EFI)¹ y ha participado en múltiples

1 EFI: creación de espacios de formación integral por resolución del Consejo Directivo Central en Octubre de 2009. Apuesta a la Curricularización de la Extensión

actividades académicas de carácter nacional e internacional, como seminarios, congresos y jornadas de formación. A lo largo de este proceso de construcción colectiva surgió en el equipo la necesidad de profundizar y generar un espacio interdisciplinario, que permitiera a los estudiantes el desarrollo de prácticas integrales, que faciliten la promoción del “pensamiento crítico e independiente, (...) impulsando el desarrollo del conocimiento y la resolución de problemas de interés general”, articulando las tres funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación (Consejo Directivo Central, 2009).

Los espacios de formación integral implican el desarrollo de las funciones universitarias (enseñanza, investigación y extensión) de forma armónica, el intercambio de saberes con la comunidad y buscan la construcción interdisciplinaria de conocimientos. Se apunta a generalizar las prácticas integrales, definidas a partir de la articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. La extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación. Si la enseñanza y el aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía.

Un equipo de docentes y estudiantes de trabajo social Udelar se vincula con la colonia Alonso Montaña ubicada en el departamento de San José² desde el año 2006. En 2012, se incorporaron al trabajo con la colonia el área de extensión de Facultad de Veterinaria y la Escuela de Nutrición, generando una propuesta de abordaje interdisciplinario (colonos productores, estudiantes y docentes de los diversos servicios), integral e interinstitucional (Universidad de la República, Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca, Instituto Nacional de Colonización). Ese mismo año se realizó un diagnóstico situacional de las unidades productivas, generando espacios de análisis y reflexión colectivos, intercambio de saberes entre las familias colonas y el grupo de estudiantes de diferentes disciplinas, mediante jornadas de trabajo con los productores (vivenciales), trabajo con las escuelas rurales de la colonia y actividades recreativas de fin de año. Desde 2013 a la fecha, se mantuvo como objetivo propiciar un espacio interdisciplinario de docentes, estudiantes y familias colonas, que promueva el desarrollo de la colonia Alonso Montaña.

Por otra parte, el equipo también se vincula con la Sociedad de Fomento Rural de Pan de Azúcar (SFR-PA), ubicada en el departamento de Maldonado. El acercamiento con la realidad rural fue a partir de visitas a los predios con las familias

mediante los EFI. http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

2 Esta colonia se encuentra ubicada en el departamento de San José, en la 6ª Sección Judicial del departamento, al sur de la ruta 1 desde el km 61.000 hasta el 67,500 y la misma está compuesta por tres inmuebles (el Inm. 443, 439 y 459).

productoras y actividades colectivas con la SFR y sus socios. Esta sociedad fue fundada el 25 de mayo de 1919 y desde entonces ha funcionado con cierta intermitencia, cerrando sus puertas y reabriéndolas en sucesivas oportunidades. En 2007, algunas familias apoyadas por diversas instituciones se interesaron en reactivar la SFR de Pan de Azúcar. La contribución de la Intendencia de Maldonado, de la Junta Local de Pan de Azúcar y de Comisión Nacional de Fomento Rural (CNFR), resultó significativa para el logro de dicho cometido. Posteriormente, volvió a pasar por una etapa de debilitamiento, lo que llevó a la elección de una nueva comisión directiva en 2011, apoyada por el Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP) vuelven a impulsar proyectos. A su vez, la Intendencia de Maldonado brindó un campo del abasto para utilizar como pastoreo para quienes en distintas estaciones del año ven comprometido sus animales por problemas alimenticios. En 2011-2012 se consiguió un campo de colonización en Punta Negra en donde se han planteado diversos proyectos para la producción ganadera de los socios.

El padrón actual de la SFR Pan de Azúcar es de poco más de 80 asociados, quienes se dedican a diversos rubros productivos, si bien predomina la producción ganadera y ovina, también aparecen otros rubros como suinos, apicultura, conejos y gallinas –tanto para consumo propio como para venta–, y, en menor número, hay algunos que se dedican al agroturismo. Cabe destacar que muchos son productores familiares y como sucede en otros puntos de nuestro país, cuentan con otros ingresos por fuera de lo agropecuario (trabajo en comercios, entes públicos o cobro de jubilaciones).

Desde el año 2012, en el marco de EFI se apoya este proceso de reactivación desde el equipo interdisciplinario, que recibió el pedido de fortalecer los vínculos de la SFR con la comunidad y sus socios, lo que se viene construyendo en conjunto a través de diversos encuentros.

En el 2017 se abordó la problemática de la contaminación de la cuenca de la laguna del Cisne mediante un proyecto de sensibilización de la sociedad de fomento financiado por el Ministerio de Ganadería. El equipo interdisciplinario de estudiantes y docentes incorporó a los objetivos de la propuesta el acompañamiento a la promoción en la ejecución del mismo.

Para la conmemoración de los 100 años de la SFR se trabajó apoyando las actividades en el transcurso del año, en articulación con Ministerio de Ganadería, Dirección de Desarrollo Rural (DGDR), Instituto Nacional de Colonización (INC) y las escuelas rurales.

Actualmente la SFR ha logrado tener una sede propia, un campo colectivo del Instituto Nacional de Colonización (INC) para la cría de ganado, ha mejorado el vínculo entre sus socios y con las organizaciones vinculadas al medio rural y se continúa trabajando en conjunto.

El trabajo con ambos colectivos rurales implicó un proceso previo de coordinación, planificación de cada uno de los encuentros, recorridos previos por los territorios y acordar con cada institución y productor la visita de los estudiantes.

Esta etapa previa al inicio del curso habilitó la conformación del equipo docente interdisciplinario de enseñanza en extensión universitaria, que sostiene epistemológicamente el fundamento de la extensión latinoamericana. Dicha postura problematiza –con una fuerte impronta humanista– la permanencia en un territorio, la coordinación de acciones conjuntas con actores locales e institucionales desde el compromiso del diálogo de saberes, en el que todos los involucrados aprenden y enseñan. Considera a su vez, la vivencia del otro como agente político, ya sea un productor familiar, un colono, o un técnico de algún organismo estatal o incluso un actor universitario. Se promueve la formación integral de todos los involucrados, superando las diferencias disciplinares e institucionales.

De esta manera, los EFI se presentaron como una oportunidad para promover, en todo el proceso, la participación de los estudiantes, docentes y familias, mediante la producción colectiva, la promoción del intercambio y la reflexión a partir de la práctica. Se buscó un espacio para la formación, la experiencia, el desarrollo de habilidades, destrezas y motivaciones. Se promovió la participación activa de la comunidad en todas las etapas de desarrollo del EFI con el fin de lograr la socialización y colectivización de los saberes, bajo esta forma de aprendizaje no tradicional, participativo, donde el conocimiento circula y es comprendido, discutido y construido por todos. Se buscó que los conocimientos disciplinares pudieran dialogar entre sí para generar un conocimiento nuevo habilitando el acceso a lo complejo, además de propiciar la reflexión crítica sobre la realidad, la conjugación de la teoría y la práctica, la incorporación de los conocimientos previos y el intercambio entre pares.

Siguiendo a Rudolf, “la interdisciplina supone además de una permeabilidad de la frontera disciplinaria, el reconocimiento de un objeto complejo e irreductible a las perspectivas teóricas que lo produjeron, aunque común a todas ellas.” (2010, p. 86). Implica traspasar los límites del propio saber y de la teoría, siendo el trabajo interdisciplinario un desafío para todos los involucrados: docentes, estudiantes y familias rurales.

Basados en las concepciones del equipo, se plantearon como objetivos del EFI los siguientes:

Dar continuidad al espacio de enseñanza y de aprendizaje que permita la articulación de las funciones y de los contenidos teóricos a partir de las prácticas en el seno de la comunidad rural de la colonia Alonso Montaña en el departamento de San José y en la Sociedad de Fomento Rural de Pan de Azúcar; propiciar la formación en interdisciplina de los estudiantes de Nutrición, Veterinaria y Psicología; fortalecer el vínculo entre los enclaves universitarios participantes y los actores sociales e institucionales del territorio; construcción a partir de problemáticas detectadas en diálogo con los diferentes actores (estudiantes, docentes, organizaciones sociales, instituciones, entre otros); contribuir al fortalecimiento de los colectivos rurales de la Sociedad Fomento Rural de Pan de Azúcar y la colonia Alonso Montaña para facilitar el abordaje de los problemas que inciden en el desarrollo local y la calidad de vida de las personas. (Plan de trabajo 2019)

Asimismo se establecen objetivos específicamente referidos a la formación:

Introducir al estudiante en aspectos teórico-metodológicos de la extensión universitaria en el medio rural ofreciendo un marco conceptual y operativo que promueva su formación integral; que el estudiante experimente su integración en equipos interdisciplinarios, en diálogo con otros actores sociales, organizaciones, instituciones, entre otros; integración de los conocimientos recibidos a lo largo de la formación, desde un análisis crítico y reflexivo de la realidad. (Plan de trabajo EFI 2019)

Surge como desafío entender cómo estas propuestas interdisciplinarias –donde se promueve un modo de vinculación horizontal entre saberes y la comprensión de la realidad no se concibe solo desde un área del conocimiento– han contribuido en la formación de estudiantes que transitaron por la propuesta.

Objetivo general

Analizar en qué medida las prácticas interdisciplinarias contribuyen en la formación de estudiantes comprometidos con la comunidad y sus realidades.

Objetivos específicos

- Determinar cómo se construye interdisciplina desde el equipo docente.
- Identificar el aporte del trabajo interdisciplinario entre docentes, estudiantes y actores de la comunidad involucrada para la formación de estudiantes.

Metodología

Para problematizar y realizar un análisis crítico de las prácticas que el equipo ha realizado dentro y fuera del marco de los EFI, se requirió sistematizar el recorrido a través de la recuperación y lectura de los materiales escritos que recogían insumos de las diferentes instancias de trabajo así como materiales fotográficos que el equipo ha acumulado a lo largo de los años.

De los encuentros de trabajo surgieron diversas líneas de discusión, cruzadas por la comprensión de la realidad desde una mirada interdisciplinaria, cuestionando su definición y lo que ello implica. Por tanto, unos de los recursos utilizados fue la lectura de los escritos realizados en las reuniones, volviendo a mirar los cuadernos y las planificaciones para visualizar el camino recorrido y poder reconocer los nodos problemáticos que nos han atravesado. La lectura de discusiones sobre el trabajo interdisciplinario, el diálogo de saberes y la formación de estudiantes de años anteriores contribuyeron a la reflexión actual. A raíz de esto, se identificaron las herramientas metodológicas utilizadas en el trayecto y los cambios incorporados al replanificar los espacios.

Otra herramienta utilizada fueron los diarios de campo, dispositivos realizados por los estudiantes, que permiten dar seguimiento al proceso vivido y, por tanto,

constituyen una forma de evaluación al ser instrumentos de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes y docentes. Los diarios de campo han sido un valioso aporte para comprender el proceso de reflexión e integración de teoría-práctica. Dicha herramienta le permite al estudiante escribir desde lo que siente en relación con el curso, incorporar su formación informal y no solo académica, poder discutir con un texto que es más complejo y rico que solo repetir un texto. A su vez, esto vuelve a ponerse en diálogo con los actores y la realidad a la que se aproxima en las salidas a territorio. De aquí, se lograron entrever las concepciones que conforma cada persona y también cada disciplina, sobre la interdisciplina y el trabajo con otros. En los diarios de campo se pudo observar que los estudiantes incorporaron elementos que dieron cuenta de su propio proceso de aprendizaje –autoevaluación, mecanismos y planificaciones para profundizar conocimientos–, así como la visualización de cambios personales y grupales en torno al curso. Por tanto, se pudieron visibilizar aspectos intra e interpersonales en estas lecturas que mostraron replanteos a la hora de abordar la realidad como estudiantes en el trabajo interdisciplinarios y como futuros profesionales.

A su vez, se considera de suma importancia la mirada de las familias que está plasmada en los encuentros que se mantienen. Sus relatos sintetizan, muchas veces, las teorizaciones que la academia ha realizado en el acumulado histórico del trabajo desde las universidades latinoamericanas. Con las familias se realizaron reuniones previas para construir la demanda de trabajo, luego los encuentros prediales y colectivos, para realizar, finalmente, los encuentros de devolución y evaluación. De dichas instancias se tomaron los insumos para el presente trabajo donde se evidencia que las familias son parte del proceso formativo de los estudiantes.

La modalidad pedagógica del equipo interdisciplinario en los EFI está basada en la educación popular, en la que la producción de conocimiento se da a partir de la reflexión crítica sobre la realidad, la conjugación de la teoría y la práctica, y el intercambio entre pares. Esto es, desde una concepción crítica problematizadora y humanista de la extensión universitaria, teniendo como referentes a Paulo Freire, De Souza Santos y Carrasco, Rebellato, entre otros. El diálogo de saberes se construye desde la práctica, intentando confrontar con la teoría, dar la posibilidad a un entendimiento más completo de la realidad. Esto potencia la resignificación de los aportes de la formación académica a la luz de una realidad, que contiene en sí misma no ser objetiva, ingenua, ni fría, por el contrario, permeada por las emociones que viven las personas implicadas. Esto implica analizarla en sus niveles de complejidad, para que la universidad no quede por fuera.

Resultado y discusión

Se entiende que las propuestas de extensión interdisciplinarias son uno de los mayores retos que enfrentan los estudiantes, donde los EFI ofician como punto de partida para comenzar a transitar un recorrido que facilita el encuentro con un otro y su realidad, c confrontando los manuales teóricos y el pensamiento abs-

tracto universitario. Estos espacios suponen un cambio de paradigma en cuanto a la educación tradicional –que analiza los problemas en forma fragmentada– y nos acerca a una concepción crítica problematizadora y humanista de la realidad.

Se apostó a una construcción plural, donde las tareas y actividades fueron realizadas en forma conjunta, articuladas y cogestionadas por todos los miembros del equipo. Es importante destacar que en este tipo de propuestas el territorio y el trabajo con la comunidad se vuelven pilares fundamentales en la construcción del conocimiento. Se privilegió en todo el proceso, la participación de los estudiantes, docentes y familias, mediante la producción colectiva, la promoción del intercambio y la reflexión a partir de la práctica. Se busca un espacio para la formación, la experiencia, el desarrollo de habilidades, destrezas y motivaciones. Se promovió la participación activa de la comunidad en todas las etapas de desarrollo del EFI con el fin de lograr la socialización y colectivización de los saberes, bajo esta forma de aprendizaje no tradicional, participativo, donde el conocimiento circula y es comprendido por todos.

En la construcción interdisciplinaria en la que se crean y recrean nuestras prácticas, hay tres ejes en los que se centró la discusión: i) la formación y construcción del equipo docente, ii) la formación de los estudiantes que transitan estos espacios y iii) los marcos académicos normativos para la construcción de conocimiento.

En cuanto al equipo docente

Como ya se señaló, el equipo viene trabajando junto desde el año 2012. Se entiende como prioritario el compartir un marco teórico político e ideológico para pensar la formación de estudiantes que incida en la transformación social. Se identifica también la confianza generada y los lazos fraternos entre sus participantes como una de las características principales, lo que nos permitió la continuidad de la labor conjunta sosteniendo los objetivos del trabajo cotidiano como horizonte colectivo. Esta característica, que podría pensarse *a priori* como superflua, fue primordial y nos permitió acompañarnos en los diferentes tránsitos académicos y personales. Posibilitó la discrepancia y discusión en los temas abordados y en cuestiones metodológicas. Reconocerlo nos permitió un gran avance como equipo, pues se entendió hasta qué punto era importante también en la formación de los estudiantes.

A la hora de planificar, el equipo trabajó en forma colectiva o subgrupal, teniendo en cuenta la repartición de tareas y no el eje disciplinar, se tomó en cuenta el gusto por la temática, la vinculación con las actividades y contenidos que desarrollan los docentes en otros espacios, de forma de vincularlo y optimizar el tiempo, así como las reflexiones o inquietudes de los participantes, que pueden o no ser disciplinares.

La trayectoria del equipo permite visibilizar una formación en las temáticas trabajadas en los diferentes cursos, que trascienden lo estrictamente disciplinar sin dejar de valorar los aportes específicos. Los contenidos además son enriquecidos por las historias de vida, las experiencias técnicas en otros ámbitos de trabajo, la disciplina de formación y la gratificación personal del trabajo colectivo.

Se entiende, de acuerdo con Foladori, que en la construcción interdisciplinaria se pueden distinguir tres tipos de problemas:

técnicos, metodológicos, y de relacionamiento. Llamamos técnicos a los problemas derivados de diferentes lenguajes, técnicas de recopilación de información, utilización de instrumentos de trabajo diferentes, formación básica distinta, etc. Existen también problemas metodológicos, relativos a cómo integrar, relacionar, elaborar conceptos, categorías, teorías, bajo una única comprensión teórica, información que se ha venido organizando tradicionalmente de manera independiente. Por último, existen dificultades de relacionamiento personal en cualquier equipo de trabajo, que presenta su especificidad cuando se trata de equipos interdisciplinarios. (1998, 2).

Como equipo se parte de una técnica y una metodología común, construida a partir del hacer colectivo, un dispositivo híbrido conformado por los aportes de marcos académicos disciplinares provenientes de la psicología, nutrición y veterinaria, posible a partir del trayecto compartido, las planificaciones, el hacer y la problematización de las experiencias. Sin embargo, se han afrontado algunas discrepancias, a la hora de definir si abordar o no demandas disciplinares que surgen de las comunidades con las cuales se trabaja. Al comienzo, los trabajos disciplinares eran una excusa para que los estudiantes ingresaran a trabajar con las familias en cuestiones prácticas, por ejemplo, un test de mastitis en una vaca lechera o una entrevista familiar. Eso nos permitía posteriormente visualizar otras cuestiones menos específicas como las políticas públicas destinadas a la agricultura familiar, el acceso o no a servicios. Con el transcurso del tiempo, el equipo se fue fortaleciendo y se definió no realizar tareas específicas por disciplinas, sino que los subgrupos interdisciplinarios de estudiantes participaran de experiencias vivenciales en las familias, sumándose todo el día al trabajo cotidiano de una familia en el medio rural. Fue un gran avance, ya que nos permitió la posibilidad de abordar elementos interpersonales y afectivos, que juegan un papel primordial en la construcción de la interdisciplina. Sin embargo, pese a lo que plantea Foladori, no se visualizan problemas vinculares relacionados con la conformación interdisciplinaria; se reconoce que los problemas vinculares que se han enfrentado en estos años son producto de personalidades distintas, con formas de ser y estar en el mundo diversas y que muchas veces se confrontan y generan nodos problemáticos en el relacionamiento.

Asimismo se entiende que todo conocimiento académico es disciplinar, la impronta de este equipo es problematizar la realidad como un todo *indisciplinado* que necesariamente necesita muchas miradas para comprenderlo y transformarlo.

En cuanto a la formación de estudiantes

Para los estudiantes la interdisciplina resulta una experiencia novedosa en su trayectoria estudiantil, se observa que es un concepto que atraviesa todos los diarios de campo y es trabajada desde diferentes lugares, desde lo conceptual hasta lo afectivo, desde lo abstracto hasta lo tangible, a través de expresiones de sorpresa e interés ante la presencia de compañeras y compañeros de diversos servicios universitarios, las diferencias de miradas, puntos de vista, perspectivas, intercambio, enriquecimiento y la búsqueda son palabras que transversalizan las bitácoras.

Una de las primeras interrogantes que los estudiantes se plantean en el transcurso de estos años es cuál es la tarea en común de psicólogos, veterinarios y nutricionistas trabajando en conjunto, lo que evidencia que la construcción de un objeto de intervención interdisciplinar es un impensable para muchos de ellos, este *a priori* ilustra claramente el punto de partida del equipo. La construcción interdisciplinar de una intervención en un contexto particular fue clave en el proceso formativo, pues permitió la construcción de la mirada, de una mirada posible sobre una realidad concreta, en este caso, los territorios con los que se trabaja. Se piensa que la interdisciplina no puede ser construida a partir de las disciplinas que la conforman exclusivamente, se entiende que cada actor involucrado en el proceso, sea estudiante, productor, productora, niño, niña, docente, aporta mucho más allá de su especificidad disciplinar o de su accionar concreto. En el trabajo con otros se aporta la propia historia de vida en su sentido más amplio, entendiendo por ella quiénes somos de dónde venimos, nuestras creencias, donde vivimos, nuestro trayecto educativo y nuestros deseos. Todo ese trayecto es lo que nos hace ser quienes somos y todo eso se pone en juego en el vínculo con otros, recuperar estas historias, para entender desde dónde habla el otro y generar un lenguaje común, es parte de nuestro quehacer y de la dimensión humanizadora del aprendizaje que se pretende transmitir y generar en los procesos de construcción colectiva por los que hemos transitado.

Se entiende que para que todo lo anterior sea posible deben existir mínimos grados de confianza entre los participantes, es por este motivo que el equipo decidió trabajar en dos territorios con diversas propuestas y mantener esos espacios, lo que nos ha permitido generar confianza y también afecto con los actores sociales vinculados al proceso.

Al comienzo de nuestra práctica se preveía que los estudiantes realizaran dos salidas a territorio de dos días de duración, la primera de reconocimiento y planificación, y la segunda de intervención en torno a alguna de las demandas que había realizado la organización para ese año. En la primera salida, los docen-

tes visualizaron que los estudiantes necesitaban tiempo de confraternización entre ellos, que la salida rompía con el funcionamiento habitual del aula, les permitía pasar mucho más tiempo juntos y en esas dinámicas de aconteceres grupales necesitaban conocerse y compartir. Al estar centrados en ellos, se perdían aconteceres propios del territorio y procesos que ahí ocurrían. Por ello, se decidió modificar la metodología planteando tres salidas, una primera que les permitiera conocerse y compartir, trabajando en temas propios de la formación y generando espacios para la recreación y el esparcimiento. Esto resultó un acierto metodológico, ya que la primera salida se centraba en los estudiantes pura y exclusivamente, les permitía conocerse y generar lazos entre ellos, que luego se fortalecieron en el trabajo con las familias y la organización.

En cuanto a los marcos institucionales

Pese a que la Universidad de la República por resolución del Consejo Directivo Central, órgano máximo de la institución, aprobó la ordenanza sobre renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión, que promueve las prácticas integrales a través de los EFI y que plantea la interdisciplina como una de las dimensiones de la integralidad, no es fácil incorporarla a los planes de estudios y a la curricularidad para los estudiantes que eligen transitarla.

Por una parte, estas propuestas demandan un tiempo mayor de docentes y estudiantes y, al integrarlas a los procesos curriculares de las disciplinas, acotan la intervención a un tiempo y espacio determinado (generalmente un semestre). Esto obliga a un trabajo constante de replanificación, dado que los territorios tienen sus propias dinámicas de funcionamiento. Si a esto se le suma que los tiempos son disímiles entre las organizaciones, por un lado, y la universidad, por el otro, se puede visualizar la complejidad normativa que encuadran estos espacios.

En esta línea, la elección de dos territorios para sostener el trabajo cobra mayor significado, ya que le permite al equipo docente acompañar los procesos comunitarios con estudiantes si coincide con el desarrollo de una de las propuestas, o como equipo en los casos no coincidentes.

Se entiende que comparado con encuadres institucionales de universidades de la región, el nuestro, opera como facilitador de los procesos de extensión, no obstante presenta ciertas limitantes en el accionar. Una de las cuestiones radica en la producción académica propia de los requerimientos institucionales de la práctica docente. Estas prácticas, así planteadas, demandan tiempos extensos de trabajo en la construcción de demanda con el territorio, planificaciones, acompañamiento al proceso individual de los estudiantes para que puedan desplegarse características esenciales, entre otros factores. A su vez, como corolario, se produce un tipo de conocimiento, que al traducirse en méritos académicos necesarios para la carrera docente, tienen menos peso en los currículums que la investigación en su formato más duro; lo que se traduce en una limitante a la

hora de incorporar a otros docentes que no están familiarizados con esta forma de trabajo

Otra limitación es que los marcos académicos universitarios latinoamericanos, herederos del formato bancario de educación, no prevén que se desarrollen otros modelos educativos que habiliten al estudiante universitario a ser un actor comprometido en su proceso de formación, muchas veces los docentes se sienten amenazados por estudiantes que discrepan y cuestionan saberes establecidos. A la hora de implementar nuevos planes de estudio, las universidades mantienen espacios de reproducción de conocimiento en detrimento de espacios que puedan ser construidos por los actores participantes del proceso. En esta línea, los actores sociales no tiene un papel primordial, sino que bastante secundario, al pensarlos como depositarios de prácticas de estudiantes en formación, que en algunos casos favorecen tránsitos comunitarios y en otros operan como obturadores.

Reflexiones

“toda relación con una disciplina es pasional:
podemos someternos a ella, refugiarnos en ella, o hacerla trabajar, desafiarla...
creemos que hoy solo se puede desarrollar la ciencia (con minúscula)
con una actitud irreverente ante la Ciencia (con mayúscula)...
la irreverencia no es el rechazo a la negación,
es simplemente el no reverenciar”
Alicia Stolkiner

Se entiende el trabajo como un ejercicio académico de reflexionar sobre nuestro accionar estableciendo dimensiones que son meramente operativas y que, en la realidad de nuestra práctica, operan como un todo indisciplinado y complejo.

Los espacios interdisciplinarios son una forma de trabajo diferente a lo que se propone desde la educación tradicional, tienen un potencial transformador de los procesos de aprendizaje, al incorporar la realidad como interpeladora del mismo y ubicar a todos los participantes del proceso como actores comprometidos en la construcción de una mirada y un accionar posibles. Proponen el ejercicio de construir saberes con actores sociales, ajustados al contexto sociohistórico en el cual se formulan.

La interdisciplina no puede ser pensada si no integra en su práctica cotidiana el diálogo de saberes, esta forma de construcción del conocimiento genera mayores niveles de pertenencia y compromiso de parte de los estudiantes, promueve mayores niveles de solidaridad, y resignifica el acto de aprender. La construcción de interdisciplina supone un trabajo arduo, demandante y que lleva su tiempo en la conformación del equipo, los lenguajes comunes y el encuadre metodológico, entre otros elementos. Sin embargo se entiende que es indisoluble de la formación

de profesionales, que comprendan las limitantes disciplinares de los abordajes así como la necesidad de la interdisciplina en la comprensión de la realidad.

Pensar en interdisciplina nos enfrenta al desafío de la descentralización de las especialidades, dejando a un lado la hegemonía propia de algunas profesiones y campos, buscando la articulación de saberes y no la primacía cientificista que anula lo múltiple, priorizando la complementariedad y la horizontalidad ante la verticalidad y la primacía de lo uno. Poniendo en juego las relaciones de poder que se despliegan en todo trabajo grupal que pretende ser interdisciplinar, al igual que el interjuego disciplinar.

Se entiende que el espacio propuesto es acotado en su dimensión temporal para los estudiantes, que funciona como un primer acercamiento, una introducción a la temática y si los estudiantes no tienen la posibilidad de seguir transitando por cursos interdisciplinarios queda solamente en el anecdotario de la formación; no por eso el equipo renuncia a la utopía de cambiar la pisada, e intentar generar una experiencia que pueda ser lo más enriquecedora posible para los involucrados y aunque no opere grandes transformaciones cree la necesidad de los otros para poder comprender.

La metodología pretende que el estudiante no disocie su proceso de aprendizaje de lo que es y de su historia, que su tránsito por la experiencia sea una historia que contar en la construcción de aprendizaje, porque como Galeano nosotras creemos que estamos hechas de historias de encuentros con otros.

“Los científicos dicen
que estamos hechos de átomos,
pero a mí un pajarito me contó
que estamos hechos de historias”
Eduardo Galeano

Bibliografía

- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez, E. y Romano, A. (2011). Integralidad: tensiones y perspectivas. *Cuadernos de extensión*, 1. Universidad de la República, Uruguay.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el medio, Programa Integral Metropolitano (2008). *De formaciones in-disciplinadas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Foladori, G. (1998). Los problemas de la interdisciplinariedad en el estudio e investigación del medio ambiente. *Revista de Medio Ambiente e Desenvolvimento*, 2, Universidad Federal de Paraná, Curitiba.
- Kosik, K., Neves, C. y Toribio, A. (1965). *Dialéctica do concreto*. Valentino Bompiani.
- Sapriza, D., Gandolfo, A., Gandolfo, B., Cauci, A., Méndez, S. y Risso, F., Ferrari, N., Barneche, M., Muniz, F. y Fraga, S. (2016). ¿Encuentros interdisciplinarios o

desencuentros disciplinares?. Una experiencia de trabajo en extensión rural. En Primer Congreso Latinoamericano de Investigación y Educación Superior Interdisciplinaria. Espacio interdisciplinario Udelar, Uruguay.

Rudolf, S. (2010). La interdisciplina en los procesos de extensión. En *Extensión en obra: experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria* (pp. 82-90). Montevideo: Universidad de la República.

Stolkiner, A. (1999). La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *Revista Campo Psi-Revista de Información especializada*, 3 (10).

Stolkiner, A. (1987). *De interdisciplinas e indisciplinas*. En N. Elichiry (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio* (pp. 313-315). Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Tommasino, H., y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24.

Tommasino, H., González, M. N., Guedes, E. y Prieto, M. (2006). Extensión crítica: los aportes de Paulo Freire. En *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural* (pp. 121-136). Montevideo: Facultad de Agronomía.

Universidad de la República. *Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Recuperado de http://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

Participación estudiantil secundaria y universitaria: Articulación de una intervención psicosocial.

Denise Oyarzún, María Isabel Zavala, Rodrigo Azócar.

deniseoyarzun@gmail.com

Resumen

El derecho a la participación es uno de los principios rectores de la Convención Internacional de los Derecho de Niños y Adolescentes, ratificada por Chile en 1990. Actualmente, el Estado chileno se ha planteado generar lineamientos en sus políticas sociales, que impulsen el principio rector de la construcción de ciudadanía. En este contexto, el propósito de este documento es presentar la sistematización de un proyecto de vinculación con el medio sobre participación social y ciudadana desarrollado con estudiantes secundarios de tres establecimientos educacionales de la comuna de San Miguel durante 2019. La sistematización de esta experiencia de investigación e intervención en el ámbito de la extensión universitaria se sitúa en la co-construcción de la propuesta de intervención creada inicialmente por profesores(as) de las carreras de Psicología y Trabajo Social, ajustada por universitarios de ambas carreras y aprobada por miembros de cada establecimiento educacional. Los resultados de la sistematización se organizan en cuatro dimensiones del análisis cualitativo de contenido referidas a las distinciones sobre la participación social y ciudadana, la marcha y las voces del pueblo como forma de participación social y ciudadana.

Palabras clave: Estudiantes / Intervención Psicosocial / Sistematización / Universidad.

Introducción

En Chile, el reconocimiento del derecho a la participación de los niños, niñas y jóvenes fue incorporado formalmente en el año 1990, cuando se ratifica de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y Niña (en adelante CDN). En este contexto y ad- portas de cumplir 30 años de este compromiso vinculante asumido por el Estado chileno, es preciso preguntarse por el grado de cumplimiento de este principio rector de la CDN. Considerando que el siglo XX y XXI suponen un giro histórico nunca visto en la humanidad en relación con una mayor garantía de derechos a los niños, niñas y jóvenes, aún están ampliamente presentes los rezagos de su invisibilización y del adultocentrismo en lo institucional y lo social.

En esta línea, el presente documento se propone presentar un extracto de los resultados de un Proyecto de Vinculación con el Medio (en adelante VcM) de la Universidad Autónoma de Chile, titulado *Hacia la Construcción de Sujetos de Derechos: Articulando Procesos de Participación Estudiantil Secundaria*, coordinado interdisciplinariamente por la Carrera de Psicología y Trabajo Social de esta casa de estudios.

La participación de la niñez y la juventud se entiende como el proceso de compartir las decisiones, que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la que se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el que se juzgan las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía (Hart, 1993) y del cumplimiento del artículo 12 de la CDN según Lundy (2007). La participación supone, en primer lugar, aportar y cooperar para el progreso común. En segundo lugar, implica generar en niños, niñas y adolescentes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. En tercer lugar, ubica a niños, niñas y jóvenes como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad (Hart, 1993).

Siguiendo a Durston, la definición moderna de ciudadanía abarca terrenos más amplios que la participación en la política formal. Por un lado, el ejercicio de la ciudadanía (...) es extendido a campos como el cultural, medioambiental o educacional; en fin, a cualquier ámbito que exceda el marco del hogar y el del intercambio comercial.

El ejercicio de la ciudadanía en Chile ha transitado por diversos momentos en su devenir histórico. En esta línea, en que la historia es una dimensión central para la comprensión de los procesos de participación social y ciudadana, en el contexto del regreso de la democracia en Chile. El Estado ha venido legitimando la necesidad de una mayor participación social y ciudadana para ampliar la noción de democracia y avanzar más allá de lo representativo. Actualmente, se caracteriza por la profunda influencia del modelo socio-económico del neoliberalismo, que además en un contexto como el Latinoamericano caracterizado por la implantación de un modelo en contexto de amplia desigualdad, se caracteriza además por valores como la individualidad.

El Estado chileno a través de su Constitución confiere el derecho de ciudadano a las personas mayores de 18 años, quienes ejercerán su derecho principalmente

a través del voto. En 2011 se aprobó la Ley 20.500 de participación social y ciudadana la cual es un reconocimiento a la libertad de asociación de la sociedad civil y sienta una base para mejorar y/o potenciar la asociación en el país. Junto con lo anterior, en 2016 se aprobó con la Ley N° 20.911 la formación ciudadana desde párvulo hasta 4° medio. La que tendrá además una asignatura específica entre 3° y 4° medio. Incorporar diferencia con educación cívica.

El Ministerio de Educación [MINEDUC] (2016) plantea que el desarrollo de la formación ciudadana debe promover el despliegue de competencias que incorporen conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, que se inserte en la implementación del currículo, el que día tras día se efectúa en los diversos contextos educativos. Esta es, quizás, la mayor diferencia con la educación cívica o civismo, la que está ligado principalmente al cuerpo teórico de una determinada asignatura.

En base a esta breve revisión, es posible sostener que el ejercicio de la participación social y ciudadana desde la organización de la sociedad civil se observa como una concesión de espacios más bien consultivos que decisivos y con un margen de tiempo en que el componente educativo del Estado ha excluido la formación ciudadana. En este escenario, cabe preguntarse por el panorama en relación con los saberes que tienen las y los jóvenes en la temática de participación social y ciudadana.

En la actualidad resulta necesaria una ampliación del concepto de ciudadanía, en la medida que los modos de comprender la participación ciudadana y el accionar en la sociedad se han transformado abarcando nuevos espacios. Fernández (2012) señala que si bien los y las jóvenes no son titulares de la situación jurídica que les brinda plenos derechos políticos, si son miembros de una comunidad y, como tales, participan en el desarrollo de su existencia. Por lo tanto, se plantea que las juventudes sí ejercen ciudadanía, y como destaca Fernández (2012), lo hacen como un conjunto de derechos públicos subjetivos que son objetivados con acciones concretas encaminadas a la consecución de un objetivo cuyo fin ulterior es influir en la toma de decisiones que dan forma y rumbo a la comunidad a la que pertenece.

Universidad y vinculación con el medio

La universidad debe interpretar demandas sociales, necesidades de mercado, y debe ser un factor importante para promover el cambio social y el desarrollo del entorno. La participación de la comunidad educativa universitaria en el logro de metas debe darse en el marco de ese ejercicio responsable del juicio de los actos y del respeto a la libertad, la ética y la tolerancia dentro de una perspectiva de compromiso y pertinencia institucional. Cada día más, la sociedad demanda de la universidad, de la academia, mayor participación de los hechos sociales (Estevés, 2003 citado en de Carrasquero, Mavárez, Rojas & Carvallo, 2008).

Siguiendo la misión, visión y propósitos de la Universidad Autónoma de Chile han sido definidos seis grandes ámbitos de vinculación con el medio (VcM), a

través de los que se orienta el quehacer de las distintas unidades académicas, teniendo en consideración la pertinencia de los procesos, iniciativas y acciones de VcM emprendidas, así como y las oportunidades territoriales para su desarrollo. El presente fondo extraordinario de VcM está orientado al ámbito de *Vinculación desde las Redes de Colaboración* que representa el conjunto de iniciativas, proyectos y acciones tendientes a modelar la conducta del estudiante, para lo que se han de articular redes cooperativas de acción inter y multidisciplinares. Pueden actuar a través de proyectos de Responsabilidad Social Universitaria y Proyectos con Metodología de Aprendizaje y Servicio (Universidad Autónoma de Chile, 2019a).

El presente proyecto VcM se desarrolla con Aprendizaje y Servicio entendida como una metodología de enseñanza aprendizaje que conjuga la aplicación de conocimientos y habilidades con la búsqueda e implementación de soluciones a problemáticas sociales reales, dando como resultado una situación de aprendizaje significativo en la que se potencian simultáneamente varias competencias del modelo educativo de la universidad, la formación actitudinal/valórica y ciudadana, además del aprendizaje disciplinar (Universidad Autónoma de Chile, 2019b).

Así también se puede definir el Aprendizaje y Servicio como un proyecto protagonizado por estudiantes universitarios, que tiene como propósito atender una necesidad de la comunidad y al mismo tiempo que se planifican y mejoran los aprendizajes de los y las estudiantes (Tapia, 2005). Tal como señalan Ochoa, Pérez y Salinas (2018) el Aprendizaje y Servicio es una metodología expansiva y transformadora. Como metodología participativa se observa que promueve un cambio en la forma de concebir la participación, en la forma en que se adquieren conocimientos y valores. El impulso a la participación a través de metodologías participativas intencionadas educativamente detona el desarrollo de procesos personales e institucionales que transforman el entorno inmediato y el comunitario. Así también se espera que mejore la construcción de conocimientos y valores a través de la modificación de prácticas docentes e institucionales que tienen que cambiar para que los protagonistas del proyecto sean las y los estudiantes secundarios y universitarios.

En la universidad la implementación de la metodología tendrá las siguientes características: implementación vinculada al currículum y en diferentes momentos formativos, rol protagónico del estudiante, compromiso social y trabajo en equipo, reflexión intencionada durante el proceso, respuesta a problemáticas sociales a través de proyectos de servicio, relación permanente y continua con un socio comunitario y duración variable del servicio (Universidad Autónoma de Chile, 2019b). Particularmente, en este proyecto de VcM la implementación se encuentra vinculada a las mallas curriculares de Trabajo Social con la asignatura “Trabajo Social con Colectivos II” y en Psicología en la asignatura “Psicología Social” y en ambas carreras en el ciclo de formación inicial. Respecto del estudiantado universitario se destaca su rol protagónico, compromiso social y trabajo en equipo en estas carreras de pregrado. La reflexión intencionada durante el proceso está asociada a la respuesta a fenómenos sociales que dificultan el ejercicio

de la participación y la ciudadanía en las y los jóvenes, vinculados a la escasa participación estudiantil secundaria en tres colegios y/o liceos de la comuna de San Miguel-Chile a través de proyectos de aprendizaje y servicio. Por último, se potencia la relación permanente y continua con los sociocomunitarios, particularmente, con las y los Orientadores(as) de los colegios y/o liceos participantes del proyecto. Respecto de la duración del proyecto VcM este es de un semestre académico (cuatro meses).

Tapia (2010) señala que proyectos de aprendizaje y servicio presentan tres etapas para su realización: 1) acercamiento con la realidad, diagnóstico de la problemática y planteamiento del proyecto; 2) ejecución del proyecto, y 3) cierre y la evaluación de este. Por otro lado, la propuesta de ciclo de implementación de la metodología aprendizaje y servicio en la Universidad Autónoma de Chile incluye la Fase 1: Planteamiento del proyecto, fase 2: ejecución del proyecto, y Fase 3: Cierre y evaluación. Se destaca que el presente proyecto VcM seguirá las tres etapas descritas en la figura, lo que facilitará la sistematización del proyecto, considerando que durante todo el ciclo se registrará la información producida por las y los estudiantes secundarios, universitarios y profesores(as) responsables.

La fase 1 planteamiento del proyecto se inicia con el acercamiento con la realidad educativa en la comuna de San Miguel, Chile. El diagnóstico refiere a los resultados de un proyecto de investigación denominado “Construcción de un Modelo Explicativo del Bienestar Subjetivo de Adolescentes” DIUA 132-2018 ejecutado por la Carrera de Psicología con patrocinio de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Autónoma de Chile. Entre los resultados del proyecto DIUA 132-2018 se evidencia que en tres establecimientos educacionales de enseñanza media de la comuna de San Miguel de un total de 648 estudiantes solo 195 (30%) participaron de actividades extra-curriculares según los datos reportados en la técnica cuantitativa cuestionario. Esta información se complementó con la técnica cualitativa fotovoz mostrando desde las voces de las y los estudiantes secundarios que estos fueron invitados a participar por adultos en actividades de corta duración que guardaron relación con mejoras del establecimiento educacional (Oyarzún, 2019). En la Tabla 1 se detalla el porcentaje de participación actividades extra-curriculares en los tres establecimientos educacionales.

Establecimiento educacional	N° Estudiantes	Participación actividades extra-curriculares
Público	388	106 (27%)
Subvencionado	173	61 (35%)
Privado	87	28 (32%)

Tabla 1. Participación actividades extra-curriculares

Fuente: Elaboración propia

El planteamiento del proyecto de aprendizaje y servicio se basa en un compromiso ético-social disciplinar de la Psicología y el Trabajo Social que considera que tanto la investigación como la intervención psicosocial deben ser potenciadas para hacer efectiva la noción de sujetos de derechos de las y los jóvenes establecido en la Convención Internacional de los Derecho del Niño. Así también, este proyecto se fundamenta en el diseño curricular y capacitación docente en la metodología aprendizaje y servicio proporcionada a través de cursos de perfeccionamiento docente en la Universidad Autónoma de Chile. Lo anterior, facilita la planificación para el logro de resultados de aprendizaje en las asignaturas antes referidas de las carreras de Trabajo Social y Psicología y por último se generan espacios de reflexión dentro y fuera del aula entre estudiantes y profesores universitarios.

La fase 2: ejecución del proyecto se basó en la metodología aprendizaje y servicio se plantea desde un equipo de intervención interdisciplinario de profesoras(es) y estudiantes de las carreras de Psicología y Trabajo Social. Consiste en invitar a estudiantes de media (un curso) a participar de cuatro actividades de 45 minutos de duración en el Colegio para dialogar sobre la participación estudiantil. Estas actividades utilizarán lenguajes visuales y verbales acordes con las actuales necesidades de comunicación.

Específicamente, en un curso de enseñanza media de un colegio y/o liceo se formaron 4 grupos de 8 estudiantes para realizar diversas actividades que fueron facilitadas por universitarios de Psicología y Trabajo Social. Estas actividades fueron monitoreadas por profesores(as) de la Universidad Autónoma de Chile y un(a) Orientador(a) del Colegio y/o Liceo. En cada sesión de 45 minutos ejecutada con una periodicidad semanal los grupos de estudiantes secundarios y universitarios abordarán siguientes temas y actividades descritos en la Tabla 2.

N° Sesión	Tema	Actividades	Duración
1	Participación	Dinámica de inicio Granja de animales Juego de roles Plenario	45 min.
2	Identidades	Dinámica de inicio Fotovoz Plenario	45 min.
3	Géneros	Dinámica de inicio Dibujo figura humana Plenario	45 min.
4	Integración temas	Dinámica de inicio Árbol de los sueños Plenario	45 min.

Tabla 2. Descripción Sesiones del Proyecto

Fuente: Elaboración propia

El registro de la información de las sesiones fue realizado por los y las estudiantes de la Universidad Autónoma de Chile. Al respecto, se grabará el audio de la sesión, es decir, del trabajo realizado en cada subgrupo y del plenario-asamblea. Junto con lo anterior, se guardarán las evidencias de las respuestas de los y las estudiantes secundarios (cartulinas o papelógrafos con respuestas). Luego de la sesión se transcribirán las preguntas y las respuestas de los y las estudiantes secundarios por cada tema abordado (el audio y lo escrito en los papelógrafos). Esta transcripción se hará llegar mediante un documento en formato word como cuaderno de campo, con los siguientes datos: nombre del establecimiento educativo, curso con el cual se trabajó y, los nombres de los y las estudiantes de la Universidad Autónoma de Chile, transcripción audio y respuestas de papelógrafos con cada pregunta abordada. El registro de la información fue enviado, durante la semana previa a la siguiente sesión a la coordinadora del proyecto.

Una vez concluidas las cuatro sesiones del proyecto, se realizará una exposición de los resultados proyecto en el Colegio y/o Liceo programada para dos semanas siguientes del cierre. La exposición utilizará lenguajes verbales y visuales elegidos por los propios estudiantes secundarios en cada establecimiento educacional. En este sentido, la exposición se adecuará a lo que las y los adolescentes quieran comunicar a su comunidad escolar respecto de lo aprendido en relación con las temáticas de participación, identidades y géneros durante las sesiones del proyecto.

Por último, se realizó un Coloquio de cierre del proyecto en el Campus El Llano de la Universidad Autónoma de Chile. Al Coloquio estarán invitados(as) con las y los estudiantes secundarios, profesores(as) y directivos(as) de tres liceos-colegios de San Miguel universitarios, profesores(as) y directivos(as) de la Universidad Autó-

noma de Chile, investigadores en el ámbito de la participación social y ciudadana en juventudes, entre otros(as).

La fase 3: Cierre y evaluación se realizó a través de encuestas diseñadas por la Universidad. Como indicador de satisfacción se espera lograr un 85% de satisfacción interna mediante las encuestas de universitarios, docentes, colaboradores. Así también, se espera lograr un 85% de satisfacción externa mediante las encuestas de los socios-comunitarios, vale decir, estudiantes secundarios y orientador(a)s de los tres establecimientos educacionales. Respecto de indicadores de efecto se espera un 85% de satisfacción en la contribución en la formación integral de universitarios y que un 85% de los socios-comunitarios considere que el servicio realizado fue un aporte a su comunidad escolar.

Finalmente, los resultados esperados del proyecto de aprendizaje y servicio también refieren al fortalecimiento de derechos del estudiantado secundario y universitario en un marco de compromiso y reciprocidad inter-institucional y en base al trabajo interdisciplinario desde la Psicología y el Trabajo Social. El logro de estos resultados cualitativos fue reportado en espacios de reflexión del equipo de intervención.

Objetivo

El propósito de este trabajo es presentar la sistematización de un proyecto de vinculación con el medio sobre participación social y ciudadana desarrollado con estudiantes secundarios de tres establecimientos educacionales de la comuna de San Miguel durante 2019. A su vez, el objetivo general del proyecto de vinculación con el medio fue: Implementar procesos de participación curriculares y/o extra-curriculares con y para estudiantes secundarios de tres establecimientos educacionales de la comuna de San Miguel, a través de la metodología aprendizaje + servicio, para fortalecer el ejercicio de la concepción de sujeto (adolescente) de derecho.

Materiales y Métodos

La metodología seleccionada fue la perspectiva cualitativa, orientada a conocer la construcción desde los saberes de las y los jóvenes referente a las temáticas de participación social y ciudadana discutidas a través de un proyecto de vinculación con el medio. Con una orientación a la sistematización

Según Castañeda (2014), la sistematización puede ser definida como un proceso de generación de conocimientos a partir del análisis y reflexión realizada desde la propia práctica. Además, la sistematización emerge entonces como una forma de rescatar las experiencias de intervención, facilitando su comunicación y se instala como concepto de referencia en el marco de la intervención social.

La sistematización asume que sí es posible la generación de conocimiento desde la práctica, reconociendo su potencial formativo y de generación de nuevos co-

nocimientos, en la medida que la memorización de conocimientos, la amplificación del razonamiento y el aumento de la capacidad procedimental son mediatizados por el desempeño, permitiendo la explicitación de los métodos y lógicas subyacentes y haciendo posible, por tanto, la comprensión e intelección de estos (Castañeda, 2014).

Las técnicas o más bien las actividades que se desarrollaron en el proyecto fueron dinámicas de inicio, de activación y cierre, juego de roles, fotovoz y plenario. Todas las sesiones del proyecto fueron grabadas en audio lo que permitió que la información producida fuera interpretada a partir del Análisis de Contenido (Andreu, 2002).

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las técnicas de producción de datos cualitativos. A partir, de esta información se han construido cuatro dimensiones: Distinciones sobre la participación social, distinciones sobre la participación ciudadana, la marcha como forma de participación social y ciudadana y las voces del pueblo como forma de participación social y ciudadana. Estas dimensiones permiten englobar las opiniones de las y los estudiantes secundarios que participaron en un proyecto de vinculación con el medio.

Distinciones sobre la participación social

La presente dimensión pone en evidencia la percepción de las y los jóvenes participantes en la investigación/intervención psicosocial, desde sus saberes y vivencias referentes a la participación social en la sociedad actual chilena. En palabras de las y los estudiantes secundarios de los tres establecimientos educacionales:

- › Participación social es como... participar a la causa en general. Por ejemplo... en este caso, definiría participación social, porque todos tenemos que aportar a este tema necesario (Estudiante, 2°Medio, Liceo Público).
- › “Es como cada persona aporta a la sociedad con actividades y ayudando al resto También tiene que ver con la integración a la sociedad y la conciencia que se tiene” (Estudiante, 3° Medio, Colegio Particular Subvencionado).
- › Ehhh la participación social es el momento en que uno se hace presente al momento que hay que elegir algún cargo” (Estudiante, 2°Medio, Liceo Público).
- › “Nosotros pensamos que la participación social es involucrar al pueblo” (Estudiante, 1° Medio, Colegio Privado).

Distinciones sobre la participación ciudadana

La participación se vincula al ejercicio de la ciudadanía más allá de la democracia representativa ejercida a través del voto. Se plantea, desde la noción de participación e incorpora la noción de que las y los jóvenes pueden ser parte del ejercicio de la ciudadanía participativa. Desde los saberes de las y los estudiantes la participación se vincula con el ejercicio tradicional de la ciudadanía.

- › “Yo creo que es como la participación de los ciudadanos, pero por un bien a la sociedad” (Estudiante, 1°Medio, Liceo Público).
- › “Yo creo que la participación ciudadana... social y ciudadana... se refiere a tomar en cuenta la voz de las personas” (Estudiante, 3° Medio, Colegio Privado).
- › “Ya y ahora participación ciudadana.... es como... en mi opinión es como participar en los temas más políticos en realidad” (Estudiante, 2°Medio, Liceo Público).
- › “La participación ciudadana es participar en temas más políticos, como, por ejemplo, votaciones” (Estudiante, 2°Medio, Liceo Público).
- › “Lo que consideramos ciudadanos (mayores de 18 años) son aquellos que tienen voz y voto, ya sea involucrándose directa o indirectamente en la toma de decisiones y en lo que repercute” (Estudiante, 3°Medio, Colegio Particular Subvencionado).
- › “O sea ser crítico ante algo que involucre a la ciudadanía, cachay en sociedad... comunidad, país.
- › También aportar con distintas ideologías que mueva al...” (Estudiante, 3° Medio, Colegio Particular Subvencionado).
- › “Tener opinión, voto” (Estudiante, 1° Medio, Colegio Privado).

La marcha como forma de participación social y ciudadana

Las y los jóvenes están experimentando desde la acción directa la participación social y ciudadana en la trayectoria que ha tenido en sus colegios y/o liceos. Además, a nivel ciudad cada vez es más habitual que se generen marchas autorizadas y no autorizadas respecto a diferentes temáticas de interés de la ciudadanía. Las y los estudiantes secundarios distinguen la marcha como una forma de participación social y ciudadana, según se observa en las siguientes citas:

- › “Como la masa de gente o que tenía... o que se juntaba mucha gente de la ideología que ellos pensaban y que tenía mucha más repercusión. No, como que mucha gente se junta y tenga la misma idea y mientras más gente haya más repercusión hay en el resto de las personas... como por ejemplo si tú dices que la educación en Chile es mala y hay mucha gente que piensa que la educación en Chile es mala, se van a marchar a las calles y se masifica” (Estudiante, 3° Medio, Colegio Particular Subvencionado).
- › “Que todos puedan dar a conocer su opinión y que participen. Que puedan expresar y manifestar cuál es su opinión, qué es lo que quieren y qué es lo que no les agrada, ese tipo de cosas en general” (Estudiante, 3° Medio, Colegio Particular Subvencionado).
- › “Es como manifestarse ¿o no?, para crear cambios desde un grupo social” (Estudiante, 3° Medio Colegio, Particular Subvencionado).

Las voces del pueblo como forma de participación social y ciudadana

En esta dimensión se presentan temáticas generales que antes eran no visualizadas socialmente como problemáticas o de atención ciudadana, pero que hoy se exhiben como importantes para la vida de los sujetos en sociedad. Particularmente, se concibe como importante escuchar la voz del pueblo respecto de las problemáticas que les competen.

- › “es la participación popular y... cualquier cambio que se vaya a hacer tendría que consultarse también al pueblo” (Estudiante, 1° Medio, Liceo Público).
- › “Es ser, es tener una voz en lo que la gente, ósea, que la gente nos pueda escuchar y que pueda interesarse en lo que nosotros, sería la juventud, proponemos” (Estudiante, 3° Medio, Colegio Particular Subvencionado).
- › “Que el pueblo participe en la... en las partes importantes del... mundo eeh de su país o de su provincia, su pueblo” (Estudiante, 3° Medio, Colegio Particular Subvencionado).
- › “La participación social y ciudadana es que nos escuchen...” (Estudiante, 1° Medio, Colegio Privado)
- › “Generar como una masa que piense igual ¿no? O que pueda decir algo que tenga más repercusión, como que mientras más gente haya dentro de una idea puede tener más repercusión” (Estudiante, 3° Medio, Colegio Particular Subvencionado).

- › “Que todos puedan dar a conocer su opinión y que participen. Que puedan expresar y manifestar cuál es su opinión, qué es lo que quieren y qué es lo que no les agrada, ese tipo de cosas en general” (Estudiante, 3° Medio, Colegio Particular Subvencionado).
- › “Que en realidad tomen en cuenta al pueblo que esta eeh.. dando ideas para que sus propios habitat sea mejor... algo así” (Estudiante, 1° Medio, Colegio Privado).

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue presentar la sistematización de un proyecto de vinculación con el medio sobre participación social y ciudadana desarrollado con estudiantes secundarios de tres establecimientos educacionales de la comuna de San Miguel durante 2019. La pregunta transversal que ha guiado el proyecto de investigación e intervención que se desarrolló con un componente participativo es: ¿Cómo están vivenciando actualmente las y los jóvenes la noción de participación social y ciudadana en tres establecimientos educacionales (público, subvencionado y privado) en la comuna de San Miguel?

Se presentaron los lineamientos estratégicos de la Universidad Autónoma de Chile respecto de la vinculación con el medio a través de la metodología aprendizaje y servicio, situándose en el proyecto titulado “Hacia la Construcción de Sujetos de Derechos: Articulando Procesos de Participación Estudiantil Secundaria”. En el capítulo se ha descrito el proyecto en las etapas: 1) planteamiento del proyecto; 2) ejecución del proyecto; y 3) cierre y evaluación de éste, lo que ha contribuido a la sistematización del proyecto. El equipo de intervención del proyecto cumplió con el objetivo propuesto y, además, facilitó procesos de participación secundaria a través de la intervención guiada por jóvenes universitarios.

Con la ejecución del proyecto se potenciaron espacios de participación estudiantil con y desde los actores juveniles a través de la metodología aprendizaje-servicio. A través del desarrollo de sesiones grupales del proyecto en las que participaron universitarios de Psicología y Trabajo social y las y los estudiantes secundarios, se facilitó un espacio de diálogo y expresión de hablas y experiencias juveniles en la temática. Cabe destacar que la discusión fue desarrollada en el espacio aula, pero también otros espacios de los establecimientos educacionales.

Los principales resultados del análisis de datos cualitativos mostraron la emergencia de cuatro dimensiones: distinciones sobre la participación social y ciudadana, la marcha como forma de participación social y ciudadana, y las voces del pueblo como forma de participación social y ciudadana. Estas dimensiones, si bien fueron descritas en el presente documento, también fueron presentadas desde las voces de las y los estudiantes secundarios, quienes participaron activamente en el proyecto de vinculación con el medio.

Estos resultados concuerdan con los planteamientos de Fernández (2012) respecto de que la participación juvenil no se limita a los espacios institucionales ni se refiere solamente a la esfera de la política: hay muchas y diversas formas de participación. Sin embargo, las formas clásicas de participación, y particularmente aquéllas que son convocadas por la autoridad gubernamental, son las menos legítimas para los jóvenes y las más restrictivas como espacio de expresión y colaboración. Lo anterior fue observado directamente con las y los estudiantes secundarios que participaron en este proyecto, aludiendo a diferentes formas de participación que se asocian a lo descrito por Hart (1993) y Lundy (2007).

Las fortalezas de esta sistematización refieren a la co-construcción de la propuesta de investigación e intervención sobre participación estudiantil secundaria y a los desafíos de diseñar, de forma interdisciplinaria y co-construida, una intervención psicosocial situada en determinados y diferentes contextos educacionales de una comuna en la Región Metropolitana.

Bibliografía

- Andreu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Disponible en <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2014/08/Andreu-Analisis-de-contenido.pdf>
- Castañeda, P. (2014). *Propuestas Metodológicas para Trabajo Social en Intervención Social y Sistematización. Cuaderno Metodológico*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- de Carrasquero, C. M., Mavárez, R. J., Rojas, L. A. & Carvallo, B. (2008). La responsabilidad social universitaria como estrategia de vinculación con su entorno social. *Frónesis*, 15(3), 81-103.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica* (No. inness93/13).
- Fernández, F. (2012). *Fundamentos Trabajo Social*. Madrid: Editorial Alizanza.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). Fichero pedagógico de formación ciudadana: democracia, derechos y participación. Recuperado de <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/09/1%C2%BA-a-2%C2%BA-a-%C3%B1o-de-Educaci%C3%B3n-Media.pdf>.
- Tapia, M. (2005). *La pràctica solidària coma a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill/Universitat Oberta de Catalunya.
- Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: Una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44
- Ochoa, A., Pérez, L. & Salinas, J. (2018). El Aprendizaje Servicio (APS) como estrategia expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15-34.

Oyarzún, D. (2019). *Construcción de un modelo explicativo del bienestar subjetivo de adolescentes. Informe Final Resultados Proyecto de Investigación (DIUA 132-2018)*. Santiago: Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Universidad Autónoma de Chile.

Universidad Autónoma de Chile (2019a). *Fondo Extraordinario de Vinculación con el Medio. Bases de Postulación, Primer semestre 2019*. Santiago: Autor.

Universidad Autónoma de Chile (2019b). *Manual cómo implementar la metodología aprendizaje servicio en mi asignatura*. Santiago: Autor.

Agradecimiento

Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad Autónoma de Chile que patrocinó el Proyecto de Vinculación con el Medio “*Hacia la Construcción de Sujetos de Derechos: Articulando Procesos de Participación Estudiantil Secundaria*” a través del Concurso Fondo Extraordinario del 2019.

Participación, creatividad y ciudadanía: el aporte de las organizaciones sociales a la universidad.

Maribel Mora, Daniela Núñez.

dcony@uchile.cl

Resumen

En un modelo universitario caracterizado por la excelencia académica, la producción científica y la construcción de conocimiento tiende a cerrarse en esferas de élite intelectual, artística y/o cultural. Convocar a organizaciones de la sociedad civil representantes de grupos marginalizados para compartir el conocimiento producido en sus espacios, si bien no resulta un cambio de paradigma en el aula universitaria, sí supone una inflexión ética, política e intelectual que interpela al quehacer docente. El presente trabajo busca compartir la experiencia de los cursos de formación general (CFG) creados por la Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile desde el año 2017 a la actualidad, en alianza con el área de Formación General de Pregrado, cuyo eje central es aportar a la construcción de sociedades más inclusivas con y desde las comunidades.

Estos cursos, enmarcados en la línea de formación inclusiva de la Oficina de Equidad e Inclusión, promueven el desarrollo de identidades y la valoración de la diversidad, en todas sus dimensiones, en la educación superior. Para ello se trabaja con un cuerpo docente conformado por académicos y agentes de organizaciones sociales, propiciando un espacio de sinergia mediante metodologías creativas, participativas y altamente vinculantes con las comunidades vulneradas, excluidas y/o invisibilizadas. En este sentido, la experiencia de formación inclusiva contribuye a reflexionar sobre la misión pública de la Universidad de Chile, argüir el paradigma educativo, relevar el impacto

del trabajo colaborativo con las comunidades en el desarrollo del pensamiento crítico, el compromiso ciudadano, la equidad y la descolonización del conocimiento. A la vez que invita a problematizar la noción de extensión y vinculación universitaria en Chile y América Latina.

Palabras clave: cursos de formación general / formación inclusiva / organizaciones de la sociedad civil / comunidades.

Introducción

Desde el año 2017 la Oficina de Equidad e Inclusión (OEI) realiza cursos de formación general (CFG) cuyo objetivo, de acuerdo con el modelo educativo de la Universidad de Chile 2018, es brindar un espacio formativo a los estudiantes de pregrado de todas las disciplinas, planteando desafíos de aprendizaje que amplíen sus perspectivas sobre problemas actuales del conocimiento, la sociedad y el mundo contemporáneo. Así, en las líneas de formación curricular, los CFG buscan desarrollar las competencias sello de la Universidad de Chile, entre las cuales se encuentran la capacidad de investigación, la capacidad crítica y auto-crítica, la responsabilidad social y compromiso ciudadano, el compromiso ético y la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad. En ese sendero, los CFG coordinados por la Oficina de Equidad e Inclusión –Memoria y Escritura: Acercamiento a la oralidad y literatura mapuche; Discapacidad e Inclusión Social; Diversidades Sexuales y de Género: Inclusión, Derechos y No Discriminación; Arte y Cultura Inclusiva; y Mediación Cultural– han sido pensados desde el enfoque de la inclusión social y de los derechos humanos como cimientos éticos necesarios para abordar aquellas problemáticas vinculadas a grupos socialmente excluidos, vulnerados y/o invisibilizados de la sociedad.

Estos cursos, tienen como meta común aportar a la formación ciudadana, crítica, reflexiva y creativa de las y los estudiantes, a través del acercamiento a conflictos sociales actuales desde una mirada interdisciplinaria y con la colaboración de agentes de la sociedad civil que trabajan y/o vivencian directamente dichos temas. De este modo, la participación de organizaciones sociales aporta no solo una mirada contingente, testimonial, política y militante desde sus respectivos campos de acción, sino también pone en tensión diferentes horizontes, forjando espacios donde las diferencias y disidencias permiten cultivar aprendizajes significativos y el reconocimiento de otro tipo de saberes, territorialidades y conocimientos. Esta forma de vinculación y diálogo con la sociedad civil en la formación universitaria contribuye finalmente a la educación de profesionales más inclusivos, efectivos en contextos de alta diversidad y comprometidos con el desarrollo humano y sostenible de sus comunidades.

Antecedentes

Los pilares de la equidad e inclusión

Los CFG coordinados por la Oficina de Equidad e Inclusión han sido creados, por una parte, teniendo como telón de fondo el trabajo colectivo promovido por la Vicerrectoría de Desarrollo Estudiantil y Comunitario (VAEC) y la voluntad institucional de promover la participación y vinculación de los y las estudiantes con el medio en aras de la formación de una ciudadanía activa y transformadora. Los cursos, por otra parte, responden directamente a los fundamentos de equidad e inclusión que guían el trabajo de la oficina consignados en el Decreto Universitario 0014671 de su creación, donde se señala entre sus funciones “realizar acciones de promoción y formación en equidad e inclusión con la comunidad universitaria” y “contribuir a la reflexión y la formación de la comunidad universitaria sobre la valoración de la diversidad, equidad e inclusión”. El decreto además estipula que será función de la oficina “generar vinculación con el medio en materias de equidad e inclusión, particularmente con sectores de educación secundaria subrepresentados en la universidad”. Labor que con el tiempo ha ido sumando otros sectores de la sociedad que dicen relación con los grupos prioritarios definidos por la política de equidad e inclusión estudiantil de la Universidad de Chile.

Lo anterior se encuentra íntimamente entrelazado con la misión de esta casa de estudios, cuyos principios orientadores puestos al servicio del país, hacen hincapié en el compromiso con el “pluralismo, respeto a la diversidad, diálogo, tolerancia y libertad de conciencia, libertad de cátedra, pensamiento y expresión” (PDI, 2018, p. 15). En efecto, de acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026¹, uno de los valores fundamentales de la universidad es el “desarrollo de todo el potencial y de las capacidades de las personas en un sentido no solo cognitivo de la calidad educativa, sino apuntando a la formación integral de las personas como miembros activos de una comunidad que conforma una institución pública con compromiso social, en la cual la participación en la vida institucional y democrática es un elemento fundamental” (PDI, 2018, p. 15).

Estos antecedentes encauzan el trabajo de la OEI por una senda decolonial en el ámbito académico, en la medida que propone un proyecto pedagógico que intenta transformar la hegemonía de la matriz occidental cuyo acervo científico se ha impuesto sobre el ámbito social, cultural, político e incluso epistémico. Un camino que reconoce los espacios en disputa en los que se gesta el conocimiento de las comunidades, considerando la interseccionalidad de las problemáticas sociales en relación con el género, la etnia, la clase y el territorio, entre otros elementos emergentes, a la vez que releva los conflictos y disputas entre lo local y lo global, entre la norma y lo que queda fuera de ella. En tal escenario, la for-

1 Aprobado por el Senado Universitario de la Universidad de Chile. Dictado mediante Decreto Universitario 0031884/2018

mación inclusiva en estrecho vínculo con organizaciones sociales convoca necesariamente la apertura a nuevos saberes y otras formas de relación y aprendizaje a partir del diálogo, la creación y la experiencia, posibilitando nuevos horizontes epistémicos, enriqueciendo la formación disciplinar de los estudiantes.

Extensión y vinculación universitaria

Lo anterior guarda estrecha relación con los ámbitos de extensión y vinculación universitaria. No obstante, es preciso revisar ambas conceptualizaciones a fin de comprender las implicancias académicas, sociales y políticas en el ejercicio de cada una. Por extensión universitaria se entiende básicamente la difusión, comunicación y servicio del quehacer universitario hacia la sociedad. De acuerdo con la revisión histórica realizada por Patricio Donoso², la extensión universitaria puede dividirse a grandes rasgos en académica, artístico cultural y de servicios. Dentro de ellas caben la realización de foros, charlas, cursos libres, exposiciones y exhibiciones artísticas, edición de revistas y, en general, un abanico amplio de actividades que contribuyen a la irradiación científica y cultural. Tarea que históricamente en América Latina, desde principios del siglo XX, se ha desplegado siguiendo una lógica unidireccional desde la universidad hacia la sociedad. Según la revisión bibliográfica realizada por Dougnac, actualmente la extensión “se define como una función a través de la cual la universidad desarrolla su rol social, participa directamente en los procesos sociales y está en sintonía con la sociedad y sus necesidades” (2016, p. 6). Una visión políticamente más posicionada y abocada principalmente a los ámbitos de docencia e investigación.

En contraste, la noción de vinculación con el medio, introducida en Chile hace no más de dos décadas como resultado del influjo de políticas universitarias de países anglosajones, manifiesta menos uso y consenso de su conceptualización en los países de Latinoamérica (Dougnac, 2016). Sin embargo, su definición a grandes rasgos, a diferencia de la extensión, propone una relación bidireccional con la sociedad y tiene por propósito más que la difusión, la coconstrucción de conocimientos a través de la interacción con actores sociales del entorno local, regional, nacional y/o internacional. Esta visión invita a repensar la idea tradicional de universidad y sus mecanismos de homeostasis institucional, cuyas relaciones se caracterizan por la endogamia académica y autorreferencialidad. No obstante, tal como señala el investigador chileno-alemán Heinrich Von Baer, dado que esta época se caracteriza por “el debilitamiento de la confianza social hacia las instituciones de educación superior” (2009, p. 458), se vuelve imperioso impulsar un nuevo enfoque de construcción del conocimiento y de vinculación de la universidad con la sociedad pasando de un conocimiento “generado en forma unilateral, unidireccional y vertical (...) hacia un conocimiento compartido, horizontal y bidireccional, basado en las oportunidades de desarrollo, las deman-

2 Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entre muchas investigaciones y proyectos, creó el Centro de Extensión de la Universidad.

das y la interacción fecunda entre la academia y los actores sociales, culturales y productivos, externos a la universidad” (p. 463).

En el caso particular de la Universidad de Chile, la política de extensión y vinculación con el medio (EyVC) no hace distinción entre cada ámbito, más bien ofrece una mirada integradora que apunta a “crear, promover y desarrollar procesos permanentes de interacción, integración y comunicación entre el quehacer de la universidad y la comunidad extra e intrauniversitaria, con el fin de incidir en el desarrollo social y cultural del país de forma pertinente y, mediante ello, a su propio desarrollo” (PEyVC, 2017, p. 2). En consecuencia, sobre la base de esta premisa los cursos de formación general desarrollados por la Oficina de Equidad e Inclusión se enmarcan en el ámbito socio-comunitario de la política de EyVC, dentro del cual “cabén las iniciativas de vinculación con organizaciones sociales, comunitarias y funcionales abocadas a las más diversas formas de asociatividad civil (...) que tiene como centro la formación de ciudadanía e integración social” (p. 6).

Organizaciones de la sociedad civil

Como se ha enfatizado con anterioridad, las organizaciones sociales cumplen un papel fundamental en la propuesta curricular de los CFG de formación inclusiva. Esto, no solo porque da lugar a representantes de la sociedad civil en un contexto institucional caracterizado por el recelo académico –que resguarda la construcción de conocimiento en el seno de una educación formal que tiende a la especialización y la apología del campo intelectual–, sino también porque la participación de estas organizaciones ponen sobre la mesa diversos asuntos, perspectivas y problemáticas sociales no siempre visibles o visibilizadas dentro de la formación disciplinar, es el caso de las temáticas relacionadas con diversidades sexuales, pueblos indígenas y discapacidad, por nombrar solo algunas. Ahora bien, en el término organizaciones sociales caben múltiples formas de asociatividad que guardan en común ser un mecanismo de participación ciudadana de carácter no gubernamental. En este sentido, la sociedad civil alude justamente a aquellos sectores organizados reunidos en torno a fines y valores comunes dentro de la esfera pública. Así, tratándose de un concepto que reviste gran ambigüedad, el investigador mexicano Alberto Olvera plantea que las organizaciones sociales se caracterizan porque “haciendo uso de recursos simbólicos y materiales, capacidades organizacionales y afinidades emotivas y morales, actúan colectivamente a favor de alguna causa y persiguen algún interés material o simbólico situándose por fuera del sistema político y sin seguir la lógica del mercado” (1998). Se podría decir entonces que precisamente este actuar por fuera del sistema sorteando una burocracia que actualmente adolece de representatividad, permitiría a las organizaciones contar con un significativo apoyo ciudadano al encontrar en ellas un espacio de voz y reconocimiento para manifestar sus luchas, descontentos, anhelos y necesidades.

Lo cierto es que en su Agenda 2030, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) concede especial énfasis a la contribución de las organizaciones sociales para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015, art. 41) que dicen relación con poner fin a la pobreza, erradicar el hambre, combatir las desigualdades, proteger los derechos humanos y construir sociedades de paz, inclusión y justicia social.

Se podrían examinar de manera minuciosa las diferentes trayectorias y visiones en torno a los conceptos mencionados. Más lo que se quiere relevar es cómo las organizaciones, particularmente aquellas representantes de grupos históricamente excluidos de la sociedad, desempeñan una labor capital en la construcción de conocimiento en el contexto académico, por cuanto ponen en diálogo distintos tipos de saberes, metodologías, creencias, prácticas pedagógicas, trayectorias educativas, ideologías y así, un sinnúmero de aspectos cruzados por prejuicios y estereotipos dada su pertenencia a temas y grupos marginados socioculturalmente.

Metodología

La metodología de trabajo de los CFG de formación inclusiva principió un modelo bastante *sui generis* que apeló en gran medida al compromiso de académicos, de las organizaciones invitadas a participar, y al común entusiasmo suscitado por esta iniciativa. Una primera característica que marca la etapa de creación de estos CFG y que ha perdurado en el tiempo es el carácter dialógico y participativo de la mesa de trabajo constituida por representantes de organizaciones sociales y académicos/as interesados y/o vinculados a las temáticas. Cabe notar que los CFG deben contar con una coordinación académica asumida por un/a docente de la Universidad de Chile aun cuando la coordinación central esté a cargo de la Oficina de Equidad e Inclusión como es el caso de los cursos aquí expuestos. Ahora bien, esta convocatoria ampliada ha tenido por objetivo trazar de manera colectiva los contenidos, propósitos, aprendizajes, resultados y competencias a desarrollar en el curso en función de los criterios solicitados por el Programa de Formación General del departamento de pregrado. Y un segundo aspecto es que las organizaciones participantes no reciben ninguna remuneración por esta labor, se trata de un trabajo *ad honorem* motivado principalmente por el compromiso con los temas abordados.

La metodología de trabajo de estos CFG promueve las experiencias prácticas posibilitando la apertura de otros espacios de aprendizaje. De esa manera, priman actividades tales como lecturas poéticas, ejercicios textuales, análisis de casos, portafolios, entre diversas dinámicas individuales y colectivas basadas en ejercicios creativos y reflexivos que buscan vincular los contenidos con las propias historias de vida de los estudiantes, logrando así aprendizajes con sentido. En ese quehacer, se han creado obras de tipo narrativo, plástico, poético e incluso musicales, que contribuyen a la exploración de elementos subjetivos del estudiante, como la identidad, la territorialidad, los intereses y prejuicios, motivando

un aprendizaje situado que logra poner de manifiesto diversas tensiones epistemológicas en el contexto académico.

Pero, ¿cuáles son estos CFG? Si bien desde un principio se señala que esta línea de trabajo toma bríos desde el año 2017, el curso más antiguo coordinado por la Oficina de Equidad e Inclusión “Memoria y escritura: acercamientos a la oralidad y literatura mapuche” surgió el año 2013. Este CFG que permanentemente ha contado con una significativa inscripción –que ronda la centena de estudiantes– aborda producciones verbales mapuche tradicionales y contemporáneas, revisando particularidades estéticas, simbólicas, de cosmovisión y sociopolíticas del pueblo mapuche. Para ello, al inicio del aula se plantea un par de preguntas esenciales ligadas a la cultura mapuche y que tienen que ver con la identidad y el territorio –el *tuwün* y *kupalme*–, exordio que pretende alentar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propios orígenes genealógicos, culturales y territoriales. A partir de estos interrogantes, la evaluación consiste en elaborar un portafolio abocado a un tema de la cultura mapuche y que al mismo tiempo esté imbricado con la historia de vida del estudiante, ya sea desde sus intereses, inquietudes, historias familiares y/o el simple hecho de aventurarse en un ámbito desconocido hasta entonces. La piedra angular es que lejos de elaborar un trabajo desde una mirada omnisciente, el estudiante asuma el protagonismo de su trabajo.

Bajo este prisma, la metodología del curso fomenta la escritura creativa haciendo uso de diversos elementos materiales que coadyuven al proceso de exploración, investigación y desarrollo del pensamiento crítico. De modo que se han presentado portafolios elaborados con dibujos, cartas, canciones, fotografías, incluso se han realizado representaciones teatrales. Se trata de una metodología cuya plasticidad de recursos narrativos y materiales escapa al modelo de la escritura académica no solo en cuestiones de formato y estructura, también en lo concerniente al ejercicio de escritura por cuanto apela a la propia experiencia del estudiante para desarrollar sus ideas desplegando otras posibilidades expresivas, de conocimiento y lenguaje.

El segundo CFG surgió el año 2017 a raíz de una reunión realizada con el programa Educaiguales de la Fundación Iguales cuyo objetivo fue proponer un curso que fuera coordinado en conjunto con la Oficina de Equidad e Inclusión para abordar temas de diversidades sexuales y de género entre estudiantes universitarios. Ante dicha oportunidad, la Oficina de Equidad e Inclusión decidió convocar a distintas organizaciones representantes de la sociedad civil, a saber, Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), Organizando Trans Diversidades (OTD), Agrupación Lésbica Rompiendo el Silencio y Fundación Savia, a fin de crear en conjunto el CFG “Diversidades sexuales y de género: inclusión, derechos y no discriminación” bajo la coordinación académica del profesor José Miguel Labrín y cuya primera versión se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2017. Cabe notar que las organizaciones participantes de este curso poseen enfoques y posiciones políticas muy disímiles y además todas presentan gran injerencia en la opinión pública. Razones que justifican su convocatoria y participación en el curso es que, lejos de brindar una mirada unívoca, pretende ofrecer distintas

perspectivas a los estudiantes a fin de enriquecer el diálogo y debate en materia legislativa, educativa, médica, laboral y cultural referidas a las comunidades LGTBIQ+ en el marco de los derechos humanos.

Ese mismo año replicando el modelo de gestión del CFG anterior, se convocó a diferentes organizaciones para crear el CFG “Discapacidad e inclusión social” bajo la coordinación académica de Sandra Mella, docente del departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación y coordinadora del Programa de Atención a Estudiantes en Situación de Discapacidad (PAED). Desde su creación y puesta en marcha han participado representantes de la Agrupación Abriendo Futuro, la Secretaría de Inclusión de Diversidad Funcional de la FECH, la Asociación CreA, el Centro de Estudios Locos, el Colectivo Derecho a Ciegas, el Colectivo por la Inclusión de Mujeres y Niñas con Discapacidad y representantes del Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS). El objetivo de este curso es acercar a los estudiantes a los paradigmas de la discapacidad otorgando herramientas analíticas que permitan identificar aquellas prácticas sociales, actitudinales y mecanismos físicos generadores de barreras que merman el pleno desarrollo de la vida cotidiana de las personas. La metodología utilizada se basa en clases teóricas expositivas abriendo espacios de conversación y análisis de casos. De igual modo, los profesores invitados exponen tanto en su calidad de expertos como desde su propia experiencia personal, social, educacional y profesional en el ámbito de la discapacidad. Respecto a la evaluación, los estudiantes deben elaborar un trabajo grupal en torno a una problemática de inclusión y discapacidad considerando los contenidos del curso y planteando cómo pueden contribuir a la inclusión de personas en situación de discapacidad desde sus respectivas disciplinas.

El 2018, fruto de los proyectos desarrollados dentro de la línea de Arte y Cultura Inclusiva de la Oficina de Equidad e Inclusión con establecimientos educacionales del programa PACE-UCH³, se decidió crear el CFG “Arte y cultura inclusiva” a cargo del académico Fabián Retamal, coordinador general del programa PACE-UCH Enseñanza Media. En esta iniciativa actualmente participan representantes del Museo de Artes Visuales (MAVI), del Colectivo Hombres Tejedores, de la Asamblea Antipatriarcal de Varones de Santiago (AAVAS), de la Corporación Iluminoarte y del grupo Kolombia Kultura Itinerante. El curso, guiado por el enfoque de derechos, tiene el propósito contribuir a la formación integral de los estudiantes en temas de arte y cultura inclusiva, promoviendo, fomentando y sensibilizando respecto de la igualdad de oportunidades en acceso y participación. La praxis es el eje fundamental de su metodología participativa que, además de exponer la incidencia del arte en, con y para diversos grupos que han sido excluidos de la sociedad, intenta mostrar sus posibilidades de transformación social en aras del bienestar colectivo. De esta manera, recurriendo a diversos recursos creativos (pictóricos, literarios, teatrales, audiovisuales y manuales) se desarro-

3 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) desarrollado por el Ministerio de Educación. En la Universidad de Chile el PACE-UCH Enseñanza Media es dependiente de la Oficina de Equidad e Inclusión.

llan actividades lúdicas que ponen en tensión los lenguajes, cuerpos y sentidos, fomentando una mirada crítica respecto de la inclusión y el arte. Adicionalmente se desarrollan actividades de carácter experiencial cuyo foco es vincular colaborativamente a los estudiantes con las organizaciones.

El curso de más reciente data es el CFG “Mediación cultural” iniciado en 2018. Este curso coordinado por María Inés Silva, investigadora y académica del Instituto de Comunicación e Imagen, a diferencia de los anteriores cuenta con la participación de diferentes especialistas en el tema, pero que no necesariamente están vinculados a una organización de la sociedad civil. Sin embargo, guiado también por un enfoque de derechos, el curso aborda la mediación cultural como una instancia de comunicación, diálogo, educación, pedagogía y negociación que tiene por fin la construcción de espacios en común, desde el reconocimiento del otro en su contexto social y cultural. Su metodología basada en el trabajo grupal apunta al desarrollo de una mirada crítica mediante el análisis de experiencias y la confección de un dispositivo de mediación cultural.

Resultados

Desde que fuera impartido el primer CFG de la Oficina de Equidad e Inclusión el 2013 hasta la conformación de cinco CFG de formación inclusiva vigentes actualmente (primer semestre 2019), han participado alrededor de dieciocho organizaciones de la sociedad civil (contando instituciones estatales, corporaciones, agrupaciones, colectivos y fundaciones)⁴ y cerca de diez invitados externos⁵ del ámbito de la cultura, las artes, las diversidades sexuales, la discapacidad y la inclusión social. Actores y organizaciones que, si bien se dedican a temas específicos, se encuentran igualmente interrelacionados con otras temáticas en virtud de la interseccionalidad que deviene el complejo dinamismo de las identidades y las problemáticas del mundo contemporáneo.

Con todo, la creación de estos CFG ha exigido por parte de la Oficina un arduo trabajo de coordinación que, en concordancia con la política de EyVC, vela y promueve la participación como un principio fundamental de las sociedades democráticas. Y es que para el desarrollo de prácticas inclusivas la participación con identidad resulta clave para valorar la singularidad de los actores –estudiantes y organizaciones sociales– y movilizar nuevas miradas, prácticas, saberes y aprendizajes que fomenten la incidencia efectiva de grupos histórica y socialmente

4 Organizando Trans Diversidades (OTD), Agrupación Lésbica Rompiendo el Silencio, MOVILH, Fundación Iguales, Fundación Savia, Colectivo Neutres, Senadis, Agrupación Abriendo Futuro, Asociación CreA, Centro de Estudios Locos, Colectivo por la Inclusión de Mujeres y Niñas con Discapacidad (CIMUNIDIS), Colectivo Hombres Tejedores, Agrupación Weye, Corporación Iluminoarte, Fundación Un Mundo Inclusivo, Kolombia Kultura Migrante, Museo de Artes Visuales (MAVI), Asamblea Antipatriarcal de Varones de Santiago (AAVAS).

5 Susan Foote, Jaime Huenún, César Millahueique, David Aniñir, Graciela Huinao, Eliana Pulquillanca, Jeny Díaz, Juan Huenúan, Martín Torres, Andrea Medina, Alberto Madrid, Tomás Peters.

excluidos. En esa línea, desde el enfoque del aprendizaje dialógico, la interacción es fundamental para la construcción del conocimiento sobre la base de los consensos y disensos, porque una sociedad donde todos estuvieran de acuerdo no generaría innovación ni nuevo conocimiento. Precisamente, el desarrollo de estos cursos cuya impronta ha sido la diversidad de sus actores y la interdisciplinariedad de perspectivas, pone de manifiesto que es en la interacción y diferencia donde germina la creatividad y el pensamiento crítico, la solidaridad y la empatía. Contribuyendo subsecuentemente a la alfabetización cívica, ética y de justicia social entre las habilidades del siglo XXI. En tal sentido, la impronta de los CFG aquí descritos responden más bien a la noción de vinculación con el medio antes que extensión universitaria. Esto tomando en consideración la definición que ofrece la Comisión Nacional de Acreditación (CNCA) al respecto, cuando señala que el propósito de la vinculación con el medio es

contribuir al desarrollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones y territorios del país a través de dos roles fundamentales: una interacción significativa, permanente y de mutuo beneficio con los principales actores públicos privados y sociales, de carácter horizontal y bidireccional, realizada en espacios compartidos de su correspondiente entorno local, regional, nacional o internacional y contribuir al sentido, enriquecimiento y retroalimentación de la calidad y pertinencia de las actividades de docencia e investigación de la institución, relacionadas con su respectivo ámbito temático. (CNCA, citado en Dougnac, 2016).

En esa misma línea, los CFG desarrollados por la Oficina de Equidad e Inclusión a través de las actividades y/o trabajos que los estudiantes deben realizar durante los respectivos cursos, promueven la indagación dialógica a partir de preguntas basales que buscan interpelar las creencias, imaginarios, valores y prácticas que los estudiantes desarrollan día a día. Y es que tratándose de temáticas no simples de abordar por las múltiples aristas que encierran en el ámbito sociocultural y político, a menudo profundizar en ellas supone remover anquilosados pensamientos y acciones que no por alevosía sino por desconocimiento reproducen prácticas de exclusión y/o discriminación hacia ciertos grupos. De ahí que un elemento común de estos cursos son aquellas interrogantes de pronto fatigosas pero que intentan cuestionar el *statu quo*, intentan descubrir la opacidad que se cierne sobre el mundo actual asediado de medios de comunicación cuya información de cuantioso volumen subsumida en una cultura de la inmediatez, termina desinformando y alentando la comodidad del pensamiento. Teniendo presente dicho escenario, las preguntas procuran despertar la curiosidad y la imaginación a través del diálogo, desafiando el ostracismo social del cual tampoco escapa el campo académico. Aquí las relaciones interpersonales entre estudiantes y las organizaciones se vuelven cruciales, sobre todo si se tiene presente

que “el antidiálogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, proceso de conocer y contradice la democracia” (Freire, 1997, p. 109).

Respecto a los lineamientos institucionales de la Universidad de Chile, los CFG de formación inclusiva están en comunión con los objetivos esgrimidos por la Política de EyVC que subrayan el reconocimiento académico de las actividades de extensión y vinculación con el medio. Pues, “posibilita una vinculación con realidades diversas, permite afianzar el compromiso ético con la resolución de problemas sociales sensibles y promueve una apropiación creativa del conocimiento que la Universidad genera y transmite” (EyVC, 2017, p. 5). Todo esto en virtud de los beneficios colectivos que supone tanto para la formación de los estudiantes, el quehacer de las organizaciones sociales y el desarrollo académico.

En síntesis, observando los aspectos comunes y singulares de los cinco CFG descritos, entre los logros alcanzados es posible nombrar la sostenibilidad de los cursos gracias al interés y participación de los estudiantes y del compromiso demostrado por las organizaciones sociales. La innovación pedagógica basada en una metodología participativa y dialógica que escapa al modelo tradicional de enseñanza y de su lógica vertical, estática y con escasa o nula participación de la sociedad civil. El diálogo de saberes, entre aquel lenguaje académico signado por la producción científica y aquel acervo local de conocimientos pragmáticos, cotidianos y políticos. El aporte a la formación ciudadana y el compromiso social gracias al compromiso activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. El impacto pedagógico, dialógico y transformador como fruto de la interacción y el trabajo colaborativo entre comunidades. Y una creciente fidelización de los estudiantes con los CFG de la Oficina de Equidad e Inclusión y otras actividades que esta realiza (talleres, seminarios y congresos), para lo cual no se cuenta con datos concretos de seguimiento que permitan dar cuenta de trayectorias académicas en el ámbito de formación general. Empero, según el testimonio de diversos estudiantes, varios han optado tomar un segundo CFG coordinado por la OEI, motivados por la experiencia previa en cursos de esta línea.

Ahora bien, un desafío pendiente de esta línea de formación inclusiva es propiciar mayores instancias de diálogo y encuentro entre las mismas organizaciones, pues hasta el momento se alcanza a pesquisar que la principal debilidad de los cursos es la falta de comunicación interna del cuerpo docente. Situación que *a priori* respondería a la dificultad de conciliar tiempos y espacios de reunión entre las distintas organizaciones, más aún cuando su asistencia es absolutamente voluntaria sin percibir retribución económica por ello. Realidad que torna necesario pensar renovadas estrategias de comunicación efectiva que permitan construir comunidad no solo entre organizaciones y estudiantes, sino también hacer de la Universidad un campo fértil para sembrar y cultivar lazos solidarios entre representantes de distintos sectores de la sociedad civil que más allá de los matices y contrastes, guardan en común la lucha por la justicia social y los derechos humanos.

Conclusiones

La apuesta metodológica y pedagógica de los CFG desarrollados por la Oficina de Equidad e Inclusión tiene como horizonte generar comunidad entre la universidad y la sociedad civil desde un enfoque inclusivo y colaborativo. En este diálogo de saberes académicos y locales provenientes de la formación disciplinaria y la praxis, sobreviene un asunto solapado de resistencias y discursos políticamente correctos. Dicho de otro modo, los temas de inclusión a menudo son aceptados por todos y todas como materia incuestionable de promulgar y llevar a cabo. Sin embargo, en la cotidianeidad la utopía de una sociedad y una cultura inclusiva se ve trastocada por un sinnúmero de tenacidades ancladas a la tradición, a la heteronorma, al capacitismo, al modelo monocultural, al eurocentrismo, al logocentrismo, sin importar el nivel de escolaridad, el origen social o rango etario de las personas. Inclusive el desarrollo de espacios de formación inclusiva muchas veces se ve como una suerte de voluntarismo, aun cuando acuerdos y políticas nacionales e internacionales han trazado directrices de trabajo enfocadas en la inclusión de grupos prioritarios.

Ante dicho dilema difícil de soslayar, cuando las resistencias suelen encontrar asidero discursivo en argumentos académicos, a veces de autocomplacencia, la formación inclusiva en la malla curricular no solo obedece a la necesidad de otorgar habilidades y competencias a los estudiantes para desempeñarse en contextos de alta diversidad, sino también un imperativo ético que pone en tensión la sensibilidad ética de las personas, pues exige cierto nivel de empatía, ponerse en el lugar del otro, para desde allí transformar las prácticas cotidianas personales y colectivas para así aspirar a un cambio cultural. En efecto, tal mirada ética no puede marchar sin la empatía. Ciertamente una facultad podría estar construida bajo parámetros de accesibilidad universal y sus carreras podrían ser dictadas según el modelo universal de aprendizaje. Pero si más allá del cumplimiento de las normas y orientaciones pedagógicas se carece de empatía, difícilmente se puede gestar una transformación personal y liberadora y, por ende, avanzar hacia una sociedad más solidaria e inclusiva. Porque el individualismo nutre cualidades como la indolencia, el exitismo, la racionalidad técnica y la competencia que han mermado el sentido de comunidad en una desaforada exaltación del individuo y su bienestar sin importar la realidad de personas que por diversos factores ya sean económicos, culturales y de género, entre otros, no pueden gozar de una vida plena contraviniendo los principios éticos de los derechos humanos.

Allí reside una de las razones que motivan la creación de metodologías participativas y colaborativas, asumiendo como reto vincular a los estudiantes e invitándolos a conocerse entre ellos mismos. Y de igual modo, la participación de las organizaciones sociales aporta saberes y experiencias que no se hayan en la labor de laboratorio o enciclopedista. Se trata de humanizar las aulas, volver a sembrar utopías, cultivar la sensibilidad por los otros y consigo mismo, saberse parte de un todo más amplio que es el entorno y el territorio y no solo el escritorio de estudios, potenciar las habilidades de todos y todas, reconocer y valorar las diferencias, mas esto solo será posible desde el conocimiento, la acción y reflexión. Ya lo decía Paulo Freire

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2005, p.55).

Bibliografía

- Asamblea General de Naciones Unidas. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 (A/70/L.1). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Donoso, P. (2001). "Breve historia y sentido de la extensión universitaria". *Calidad en la Educación*, 15) 1-12.
- Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53 (2), 1-19.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Olvera, A. (1998). *Problemas conceptuales en el estudio de las organizaciones civiles: de la sociedad civil al tercer sector*. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, Universidad Veracruzana.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2026 de la Universidad de Chile. (2018). Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/senado-universitario/documentos/30784/plan-de-desarrollo-institucional-2017-2026>
- Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de la Universidad de Chile (2014). Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/politicas-de-equidad-e-inclusion/150567/politica-de-equidad-e-inclusion-estudiantil-en-la-universidad-de-chile>
- Política de Extensión y Vinculación con el Medio de la Universidad de Chile (2017). Recuperado de <http://www.uchile.cl/portal/extension-y-cultura/vicerrectoria-de-extension-y-comunicaciones/vicerrectoria-de-extension/138878/propuesta-de-politica-de-extension-y-vinculacion-con-el-medio>
- Universidad de Chile (2014). Decreto Universitario N°0014671 que Crea la Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile y modifica decretos universitarios que indica.
- Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En N. Fleet (ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.

Vinculación con el Medio en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Santiago de Chile.

Jessica Alfaro, María Paz Lema, Patricio Canales, Eli Tiraferri.

jessica.alfaro@usach.cl

Introducción

La sociedad del conocimiento y la globalización imponen nuevos desafíos para las instituciones universitarias. La formación del capital humano avanzado, así como la investigación, el desarrollo y la innovación, son parte de la misión que las universidades han desarrollado en el mundo a lo largo de la historia (Emilio Rodríguez-Ponce, 2009). La relación de la Universidad con los actores comunitarios, se encuentra en continuo proceso de evolución tanto en Chile como en el mundo.

En América Latina, el concepto de extensión es ampliamente reconocido como una de las tres misiones fundamentales de las universidades, junto con la docencia y la investigación (Jiménez de la Jara, Lagos Rojas y Duran del Fierro 2011; Menéndez et al., 2013). En Chile este concepto ha sido familiar y atribuible exclusivamente a las necesidades que nacen desde la Universidad para con la sociedad civil.

A comienzos del año 2000 se introduce el concepto de Vinculación con el Medio en nuestro país, estableciéndose desde entonces como un elemento relevante para la acreditación institucional. A su vez, se plantea que la VIME debe ser un nuevo enfoque para la relación de la Universidad con la sociedad, basado en la co-construcción de conocimiento y en la Bidireccionalidad (Von Baer, 2009).

El año 2017 la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) elabora el Cuaderno de Investigación N°6, cuyo enfoque estaba en el

aseguramiento de la calidad de esta misión universitaria. Su autor, Nicolás Fleet, describe y da directrices para el entendimiento de este nuevo concepto, indicando la necesidad de avanzar en la creación de instrumentos que permitan medir y/o valorar las actividades que relacionan a la universidad con la comunidad (Fleet, 2017), quedando atrás aquellas iniciativas donde la sociedad era un simple receptor de prácticas docentes y bienes culturales (Donoso, 2001).

La Universidad de Santiago de Chile, en el año 2012, crea la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, y un año más tarde se promulga su primera política de VIME. Con la implementación del nuevo plan estratégico institucional (PEI) 2016-2020 y en el contexto de responder a las nuevas exigencias y necesidades del entorno, el año 2018 se actualiza la política de Vinculación con el Medio, ahora centrada en cuatro pilares fundamentales (VIME USACH, 2018).

Paralelamente, la Facultad de Ciencias Médicas, desde sus inicios hace 25 años, ha liderado trabajos colaborativos con distintos actores que la demandan, permitiendo desarrollar actividades de mutuo beneficio que incluyen por ejemplo los aprendizajes más servicios. Los trabajos colaborativos continuaron aumentando en número y complejidad, poniendo en tensión la estructura de esta Unidad Mayor. La Facultad profesionaliza esta área estratégica, creando a inicios del 2018 el Vicedecanato de Vinculación con el Medio, permitiéndole sistematizar y consolidar un plan estratégico a fin de proyectar interna y externamente la cultura de vinculación.

La nueva política VIME de la Universidad de Santiago, nos ofrece una oportunidad de mejora continua para esta línea de desarrollo, permitiéndonos avanzar desde el diagnóstico de las distintas realidades hasta la generación de herramientas que valoren adecuadamente el impacto de nuestras actividades.

Actualmente, el Vicedecanato promueve el desarrollo de proyectos e iniciativas de académicos y de sus estudiantes con la comunidad, siempre incluyendo el sello de vinculación tanto para las actividades de extensión, docencia, prestación de servicios e investigación.

Problemática

El desconocimiento de la relevancia que tienen los vínculos colaborativos con el medio externo impidió que se lograra el máximo potencial de visibilidad y reconocimiento dentro de la institución y la comunidad, lo que se acentuó ante la falta de una orgánica a nivel de Facultad, que guiara y apoyara a las iniciativas.

En definitiva, era necesario evidenciar los esfuerzos y el impacto positivo de los vínculos de nuestra Facultad con su entorno. Sin embargo, apelábamos a un trabajo voluntario de unos pocos, muchas veces silencioso que no lograba permear al resto de la comunidad y tampoco fortalecer y afianzar la relación con el medio.

En este contexto, la vinculación con el medio tenía que ser un pilar clave en el quehacer universitario, y por lo mismo es que debíamos trabajar para lograrlo,

considerando además que el concepto se formalizaba como uno de los ejes principales para la acreditación de las instituciones de educación superior.

Por esta razón, era urgente y necesario comenzar a trabajar en reconocer qué era la vinculación con el medio, con el objetivo de que la comunidad universitaria interiorizara esta nueva forma de hacer Universidad.

Objetivo

Promover el desarrollo y la cultura de la Vinculación con el medio, posicionando la imagen contenida en el sello, marca y huella cultural, acorde a los valores institucionales.

Metodología

Se crea el Comité de Vinculación con el Medio (2015) con académicos representantes de cada una de las Escuelas, Secretaria de Facultad, hoy Vicedecana de Vinculación con el Medio, quien encabeza el comité, y encargada de VIME.

En las reuniones iniciales se hace un diagnóstico del estado de la vinculación con el medio impulsada por los académicos. De acuerdo a lo expuesto, se elabora un plan de acción y los objetivos estratégicos que como comité queremos alcanzar.

Las reuniones semanales, que se realizan hasta la fecha, sin interrupción, nos han permitido hoy como Vicedecanato fortalecer los vínculos internos entre el decanato y las unidades menores. Actualmente, este comité es una incubadora de ideas que representan el espíritu, trabajo, compromiso y sello social de nuestra Facultad.

En el 2018 se crea el Protocolo para la Gestión y Difusión de Actividades de Vinculación con el Medio, estableciendo el marco de acción del Vicedecanato y la Unidad solicitante. Se calendarizan actividades, impulsando nuevos canales de comunicación, potenciando los ya existentes, y se generan redes de apoyo y trabajo colaborativo. Se promueve la formalización de nuevos convenios. Se organizan reuniones de trabajo de subcomité, como el de egresados y comunicaciones. Finalmente, se crea el Departamento de Educación Continua.

A partir del 2018, se sistematizó el trabajo de cada una de las escuelas en relación a iniciativas de vinculación con el medio. Esto permitió como Vicedecanato apoyar las actividades, visibilizarlas de la manera adecuada, evidenciando su aporte a la comunidad, pilar fundamental de la vinculación con el medio.

Resultados

La Facultad de Ciencias Médicas, en sus lineamientos estratégicos, tiene como objetivos de Vinculación con el medio “**fortalecer la vinculación de la Facultad con el medio**” y “**posicionar la imagen institucional contenida en el sello, marca y huella cultural**”. Lo que nos plantea grandes desafíos y el desarrollo de un trabajo colaborativo con todos los miembros de la Facultad.

Es importante mencionar que las distintas Unidades académicas de la Facultad realizan actividades de Vinculación con el medio desde muchos años antes que se creara este Vicedecanato, las que han permitido generar lazos y estrechar relaciones con agentes del medio, en acciones de beneficio y colaboración mutua y con los principios que rigen nuestro quehacer como son la sustentabilidad, democratización, ética, respeto, integración y bidireccionalidad.

Durante el año 2018, la Facultad de Ciencias Médicas continuó avanzando en el posicionamiento en la comunidad. Se registraron un total de 67 actividades de vinculación con el medio, a partir del reporte de las Unidades Académicas y las iniciativas desarrolladas por esta Unidad Mayor.

Las actividades han sido clasificadas a partir de la Política Institucional en: Prestación de servicios con sello de vinculación con el medio, extensión universitaria con sello de vinculación con el medio, docencia con sello de vinculación con el medio e investigación con sello de vinculación con el medio.

Se nombran algunos ejemplos de ello:

1. Conmemoración del día del niño que está por nacer, visitas al Museo de Embrio-fetología.
2. Voluntariado en distintas actividades como la Maratón de Santiago.
3. Talleres: Danza tradicional, sexualidad y afectividad, y otros talleres.
4. Conversatorios: “Violencia obstétrica es violencia de género”, “Desafíos y oportunidades: Salud Pública en Chile”, y otros.
5. Seminarios en diferentes temáticas: “Avances y desafíos de la incorporación del enfoque intercultural con pueblos indígenas en los procesos de formación en las Escuelas de Medicina”, “Disfunciones Sexuales”, “Por una salud más inclusiva”. “Abordaje de aspectos de la fiebre amarilla”, “Enfoque de derecho en la atención de salud pediátrica: De la teoría a la práctica”, entre otros.
6. Jornadas Nacionales e Internacionales como: Actividad Física para la Salud, Por un envejecimiento activo, Alumno Ayudante, Jornada de egresados de las distintas carreras, Jornada de Salud y Género, entre otras.
7. Proyecto de Fondo Chile: + Personas Mayores Autovalentes, para mejorar autovalencia en adultos.
8. Guías técnicas: Para diabéticos que buscan realizar ejercicio en forma segura.

9. Encuentros nacionales e internacionales como: “Terapias Ocupacionales desde el Sur... Praxis Latinoamericanas”, “Encuentro Nacional Salud Pública y Organizaciones Civiles de Personas Trans”, entre otros.
10. Visitas de distintos colegios al campus y charlas motivacionales. Nuevos talentos para la salud.
11. Ferias de salud: Prevención de ITS/VIH, Controles preventivos EMPA y EM-PAM, Salud Sexual y reproductiva, y otras. Ferias de juegos para colegios.

El Vicedecanato de Vinculación con el Medio nos ha transformado en referentes para el resto de la comunidad. Muchas de nuestras actividades han sido reconocidas con el Sello de Responsabilidad Social Universitaria, el premio a la Bidireccionalidad y la adjudicación de fondos.

Ejemplo de esto es el **Operativo de Salud**, actividad que se realiza desde 2015 y en la que participan académicos, estudiantes, funcionarios, profesionales y egresados, quienes brindan atención, prevención y promoción en salud a la comunidad.

La actividad surge como un modo de retribuir a vecinos y vecinas de Villa Portales iniciativas en materia de salud entre la Universidad y la población vecina. Ante ello, se propuso desarrollar un proyecto en donde fuera posible potenciar la formación de pregrado y posgrado, la vinculación con egresadas y egresados, el trabajo interdisciplinario y el vínculo con la comunidad.

Hoy, el **Operativo de Salud** ha consolidado un equipo de profesionales, estudiantes, egresados y funcionarios que participan voluntariamente en cada jornada debido a que posibilita el trabajo comunitario con un enfoque colaborativo y multidisciplinario y además, porque se ha articulado con asignaturas y proyectos de ejecución semestral o anual, enriqueciendo la formación de pregrado y posgrado, al situar el espacio educativo en un contexto distinto al institucional.

El **Operativo de Salud**, en alianza con actores de la sociedad civil y en coordinación con centros de salud, permite la reducción de la lista de espera por la atención de médicos especialistas como geriatría, oftalmología, dermatología -por nombrar algunos-, posibilita la vacunación de grupos de riesgo, gestión de interconsultas, prescripción de medicamentos, promueve la cooperación entre la sociedad y las instituciones públicas y busca potenciar la educación como herramienta protectora ante las múltiples afecciones en salud que aquejan a la población.

La actividad ha sido liderada y coordinada inicialmente por la Secretaría de Facultad, para luego ser asumida en el 2018 por el Vicedecanato de vinculación con el medio. Su organización siempre ha sido encabezada por un equipo de académicos y profesionales que integran el Comité de Vinculación con el Medio, cuyos roles son múltiples, dinámicos y complementarios.

Se han realizado ocho operativos de salud en la Región Metropolitana y uno en la Región de Los Lagos, este último gracias a la adjudicación del Fondo VIME 2018.

La alianza con los Centros de Salud Familiar y con la Dirección de Salud Municipal, en el caso de Chonchi, ha sido fundamental, puesto que, gracias a su partici-

pación y colaboración, se realiza la entrega de medicamentos, toma de exámenes y derivaciones a quienes reciben atención, además, se han incorporado campañas de vacunación contra la influenza, curación a personas diabéticas, toma de examen de medicina preventiva de adultos y adultos mayores. Otra alianza fundamental es la establecida con juntas de vecinos y parroquias, que posibilitan la difusión, disposición y utilización de espacios de manera gratuita.

El desarrollo de cada operativo de salud ha sido resultado de la permanente evaluación por parte del equipo organizador, la aplicación de encuestas de satisfacción, el requerimiento constante por parte de las comunidades beneficiadas, las reuniones de planificación y retroalimentación con los actores participantes, además de un registro sistemático de las prestaciones, que permite la evaluación de aquellas especialidades más demandadas.

A partir de 2017, se fortalece la vinculación con actores de la sociedad civil con la participación del Colectivo Sin Fronteras y el sector privado, con el auspicio de insumos de higiene por parte de Unilever; se incorpora a la Fundación de Egresados y Amigos de la Universidad de Santiago que permite el desarrollo de actividades de promoción de salud mental. Por primera vez se realiza un operativo en la Parroquia Santa Cruz de la Población Los Nogales y se atiende a un numeroso grupo de inmigrantes haitianos, donde el apoyo de una traductora fue fundamental.

En los inicios del Operativo se contó sólo con las especialidades de Pediatría y Medicina General. Con el tiempo, se sumaron Geriatría, Dermatología, Medicina Interna, Oftalmología y se ha consolidado el desarrollo de visitas domiciliarias lideradas por Terapia Ocupacional y Kinesiología. Ocasionalmente han participado médicos de las especialidades de Medicina Familiar, Ginecología y Obstetricia, Neurología, Imagenología y Psiquiatría Infantil y Adulto, además de las diversas prestaciones que han sido incluidas, el Test rápido de VIH (2018) y pruebas de determinación de aptitud física y cognitiva.

Lo anterior, ha convergido en el reconocimiento con el Premio a la Bi-direccionalidad y el Sello de Responsabilidad Social Universitaria. La aparición en la campaña de admisión 2018, como iniciativa destacada de la Universidad de Santiago, la adjudicación de Fondos de Vinculación con el Medio, la continuidad de prestaciones de salud a través de prácticas profesionales y asignaturas en la carrera de Terapia Ocupacional; la inscripción de más de 100 estudiantes voluntarios en cada una de las últimas convocatorias (2018 y 2019) y la atención, educación y evaluación a cerca de 1500 usuarios desde 2015 a la actualidad.

Evaluación e indicadores:

A partir de 2017, se implementó la aplicación de una encuesta de satisfacción, cuyo objetivo es retroalimentar la labor desarrollada durante los operativos de salud y conocer la experiencia de las personas beneficiadas. En este sentido, se considera como indicador relevante que la valoración de la atención otorgada sea positiva.

Jornada Intergeneracional: Y pasamos agosto....”

Iniciativa que se desarrolla desde el año 2018 cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento de las relaciones intergeneracionales, conocimiento mutuo, valoración de experiencias de vida y enriquecimiento de los vínculos entre los adultos mayores y los jóvenes universitarios, sensibilizando a éstos en la problemática de este grupo etario y fortaleciendo el buen trato entre ambas generaciones.

El primer encuentro se desarrolló en el campus universitario y contó con la participación de 140 adultos mayores de las comunas de Lo Prado y Estación Central, estudiantes de Ciencias Médicas, Psicología, Ingeniería y médicos en formación de la especialidad de Geriatria de nuestra Casa de Estudios.

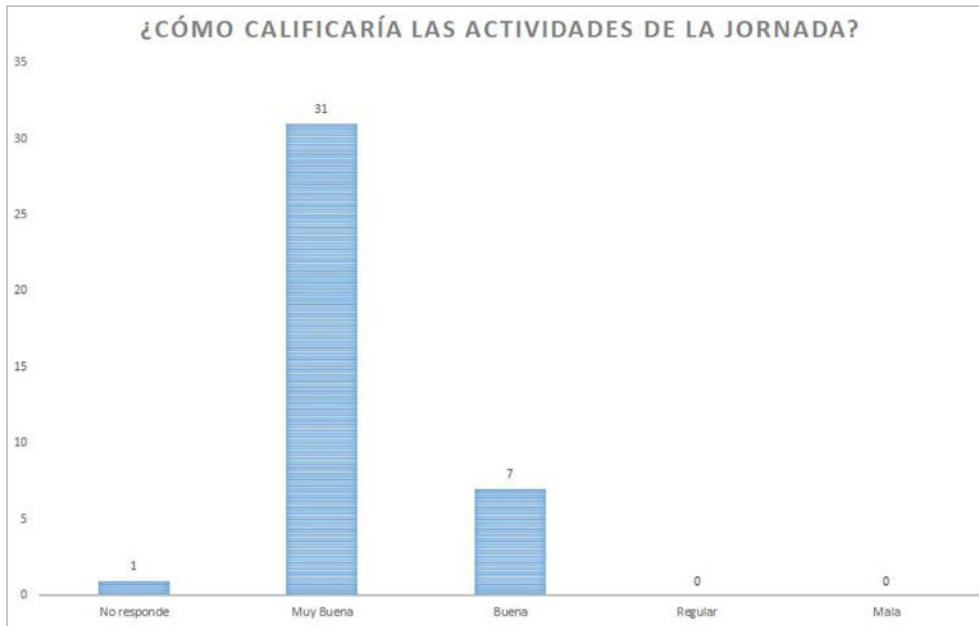
Las actividades realizadas fueron: juegos de mesa, cantos, baile, karaoke; actividades de relajación como masajes, musicoterapia.

Además, los jóvenes tuvieron la oportunidad de usar el “simulador de edad”, traje diseñado con el objetivo de experimentar física y emocionalmente el día a día de un adulto mayor.

Este año 2019, la actividad contó con la participación de un médico geriatra, quien realizó una charla sobre sexualidad en el adulto mayor, lo que convocó gran interés por parte de los casi 100 adultos mayores de las comunas de Padre Hurtado, Estación Central, Macul, Renca, Cerro Navia y Quinta Normal. La participación de estudiantes, académicos y profesionales de las carreras de Medicina, Enfermería, Obstetricia y Puericultura, Kinesiología, Terapia Ocupacional, Pedagogía en Educación Física, Entrenador Deportivo y Terapia en Ciencias de la Actividad Física fue crucial en el éxito de la actividad.

Al término de la jornada se aplicó una encuesta de satisfacción cuyos principales datos son los siguientes:





En paralelo, se aplicó una encuesta sobre sexualidad con el objetivo de conocer la percepción de los asistentes en relación a este tema.

La Facultad de Ciencias Médicas, en su compromiso ineludible con la salud pública, promueve la creación de una comunidad de académicos, funcionarios, estudiantes y egresados de las distintas carreras como un Derecho Humano fundamental, mediante un **Ciclo de Conferencias** titulado “Desafíos en innovación en salud en la próxima década”.

Desde la perspectiva de salud pública, contar con ciudadanos y ciudadanas informados e informadas y con conocimientos en materia sanitaria es clave para proteger y prevenir las enfermedades que afectan a la población, así como para construir entornos saludables que mejoren la calidad de vida de las personas y comunidades.

A la fecha, se han desarrollado seis conferencias abiertas a toda la comunidad y especialmente a egresados: “Inactividad física en el origen de las enfermedades crónicas; una aproximación epigenética”, “Avances en anticoncepción masculina: un cambio al paradigma”, “Nuevas tendencias y actualización en tecnología aplicada al deporte”, “Salud y ejercicio: formación doctoral en Europa”, “Derechos humanos y discapacidad, desde un enfoque de la convención de Derechos Humanos para las personas con discapacidad”, “Motricidad juegos y salud: pilares del buen vivir”.

Escuela Ciudadana en Salud

La Facultad de Ciencias Médicas se encuentra comprometida con la educación en salud como parte de su compromiso con la construcción social de la salud pú-

blica, donde la participación ciudadana informada y con conocimiento es clave, para lo cual busca desarrollar competencias sociales en las comunidades con las que trabaja, especialmente en el ámbito de la atención primaria de salud.

Como expresión de ello, se suscribió un convenio amplio de colaboración con la Asociación de Municipios Ciudad Sur, integrada por las comunas de El Bosque, La Granja, Lo Espejo, Pedro Aguirre Cerda, San Joaquín y San Ramón el año 2018.

En el marco de dicho convenio, se acordó desarrollar la **Escuela Ciudadana de Salud para las comunas y ciudadanos y ciudadanas de Ciudad Sur**, donde además se ha invitado a participar a otras comunas como Cerrillos y La Cisterna. Su objetivo es que los y las participantes en las Escuelas de Temporada de Salud con Ciudad Sur desarrollen habilidades y competencias en salud para desempeñarse como promotores comunitarios al servicio de la salud pública, en el marco de la APS a nivel comunal.

La primera escuela para líderes comunitarios denominada “Escuela de Verano” se desarrolló en enero del 2018, participando 171 usuarios en 14 cursos -taller dictados por profesionales de la Facultad de Ciencias Médicas y algunos relatores profesionales de los Cesfam- con un total de 325 participaciones.

La segunda escuela de temporada se realizó el 28 de septiembre y contó con la participación de aproximadamente 200 líderes comunitarios de las mismas comunas.

Premio a la Bidireccionalidad

Algunas actividades han recibido el premio a la Bidireccionalidad y al sello de Responsabilidad Social Universitaria otorgados por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio.

Escuela de Obstetricia y Puericultura

- 2017 Aprendizaje y Servicio, **Implementación metodológica, educación, acción participativa en salud sexual y reproductiva** “Aprender Sirve, Servir Enseña”

Escuela de Enfermería

- 2017 “Espacio Educativo Radial”.
- 2017 “Establecimiento de hábitos y conductas saludables como medio de promoción de la salud en afectividad y sexualidad de adolescentes de establecimientos educacionales en contextos vulnerables”.

Escuela de Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud.

- 2017 “Inclusión en movimiento”, **Programa de actividades física inclusiva para la población infantil con discapacidad.**

- 2017 “Programa gestación, nacimiento y atención temprana: Un desafío complejo”.

Facultad de Ciencias Médicas

- 2017 “Operativo de Salud”.

Premio Sello RSU Responsabilidad Social Universitaria

El Sello RSU es una distinción que otorga la Universidad de Santiago de Chile a iniciativas que reflejan el espíritu universitario de esta Casa de Estudios, es decir, a iniciativas que se enmarcan en los valores y en la visión institucional, y que son un aporte a la construcción de una sociedad más justa.

Escuela de Obstetricia y Puericultura

- 2017- 2019 “Red Institucional de Aprendizaje y Servicio”.
- 2017- 2019 Lelikelen
- 2014- 2017 Lelikelen
- 2012-2015 “Centro atención integral del adolescente Rucahueche”

Escuela de Ciencias de la Actividad Física el Deporte y la Salud

- 2014-2016 “Vinculación con el medio socio cultural”
- 2016-2018 “Red de profesores de educación física de la comuna de Santiago”
- 2017-2019 “Programa voluntariado deportivo-recreativo ECIADES”

Facultad de Ciencias Médicas

- 2018-2020 “Operativo de Salud”

Por otra parte, la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio ofrece desde el año 2018 un premio FONDO VIME que tiene por objetivo promover, fortalecer y consolidar, de forma triestamental, las actividades de vinculación con el medio desarrolladas por las unidades académicas de la Universidad de Santiago de Chile, por medio del financiamiento y apoyo a iniciativas de **docencia, investigación y extensión** que involucren la participación de actores de la comunidad, el mundo público y/o el sector productivo.

Las carreras y escuelas de nuestra Facultad han sido acreedoras de este Fondo cuyos proyectos fueron ejecutados gracias a este importante apoyo económico.

Fondos Vime adjudicados año 2018

Nombre de la actividad	Actor del medio con que se vincula	Responsables
Operativo de Salud Chonchi, Región de Los Lagos	Municipalidad de Chonchi Cesfam de Chonchi	Facultad de Ciencias Médicas
Taller de Educación para el Autocuidado en Salud	Empresa de aseo que presta servicios a la Universidad	Facultad de Ciencias Médicas
Neuro-Espresso: Un shot de conocimiento directo a tus neuronas	Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación	Escuela de Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud
Aprendizaje más Servicio en Prácticas Integradas	CEDET Maipú, Parroquia Santa Cruz de Población los Nogales, Liceo Industrial Hardware, Centro de Salud Integral del Adolescente Rucahueche	Carrera de Terapia Ocupacional
Manual para reducir la Prevalencia del Trastorno Déficit Atencional/ Hiperactividad (TDAH) a través de juegos en el ámbito escolar	Colegios de Región Metropolitana	Escuela de Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud
Construcción del Plan de Desarrollo de Vinculación con el medio en la Carrera	Vicerrectoría de Vime Juntas Vecinales	Carrera de Kinesiología
La educación popular como medio de promoción para la salud para el fomento de hábitos y conductas saludables relacionadas con afectividad y sexualidad en adolescentes	Colegios de Quinta Normal, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia y OIRS de la U. De Santiago de Chile	Escuela de Enfermería

Torneo de Básquetbol Paralímpico	Federación de Básquetbol Paralímpico de Chile, Club Social y Deportivo Adaptado Valdivia, Selección Chilena Femenina, Club Agrupación Discapacitados Zurich Lota y agrupación Básquetbol Silla de Ruedas Pingüinos Carelmapu	Escuela de Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud
----------------------------------	--	---

Fondos Vime adjudicados 2019

Nombre de la actividad	Actor del medio con que se vincula	Responsable
“Actualización del conocimiento en técnicas de enfermería “	Voluntarios de la cruz roja chilena	Escuela de Enfermería.
“Curso de gestión alimentaria habilitante de pequeños productores y comerciantes y agro pesqueros”.	Centro de Estudios en Ciencia y Tecnologías de Alimentos, Municipios Ciudad Sur, Centro de Innovación en tecnologías de la información para aplicaciones sociales(Citiaps) y U. del Desarrollo	Centro de Salud Pública.
“Trabajos de salud rural”	Municipalidad de Rauco, Universidad de Chile, Universidad Católica, Universidad Central	Escuela de Obstetricia y Puericultura.
“Torneo, clínica deportiva y curso de básquetbol paralímpico”	Federación de Básquetbol Paralímpico de Chile, Club Social y Deportivo Adaptado Valdivia, Selección Chilena Femenina, Club Agrupación Discapacitados Zurich Lota y agrupación Básquetbol Silla de Ruedas Pingüinos Carelmapu	Especialización de postgrado en Medicina del Deporte Escuela de Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud (ECIADES).
“Trafkintun Kimun”,	Comunidades Mapuches	Escuela de Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud (ECIADES).

Posicionamiento de Académicos

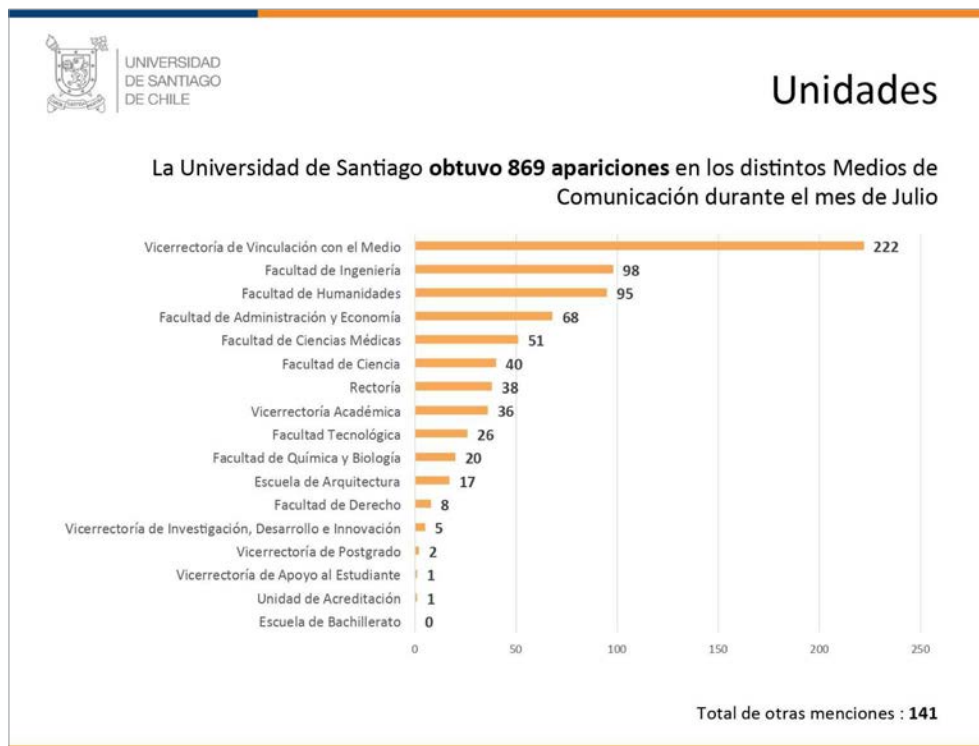
A partir del 2014 se inicia el trabajo de tomar contacto con los académicos de la Facultad de Ciencias Médicas con el fin de identificar su expertiz y conocer su disposición para aparecer en los medios internos y externos.

Con este insumo se elaboró una guía de expertos que nos ha permitido aumentar el número de apariciones en los medios, estrechar la relación con los académicos y levantar temas de interés nacional e incidir en el debate público.

Un ejemplo de lo anterior son las apariciones en el mes de julio de este año, en donde nuestra Facultad, está dentro de las cinco Unidades con mayor cantidad de apariciones a nivel universitario.

Lo mismo sucede con nuestro Vicedecano de Docencia, Dr. Tito Pizarro, que está en el puesto número 3 con 27 apariciones en los medios externos.

En agosto se destaca las apariciones de la decana de la Facultad, Dra. Helia Molina.



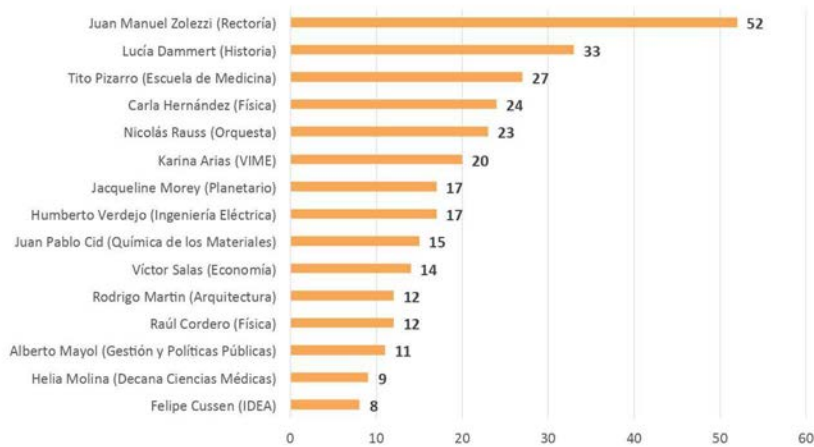
Apariciones en los medios mes de julio (informe mensual Dirección de Comunicaciones).



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE

Actores

Un total de **257 actores de la Universidad de Santiago** aparecieron en los Medios de Comunicación. Los actores más mencionados fueron:



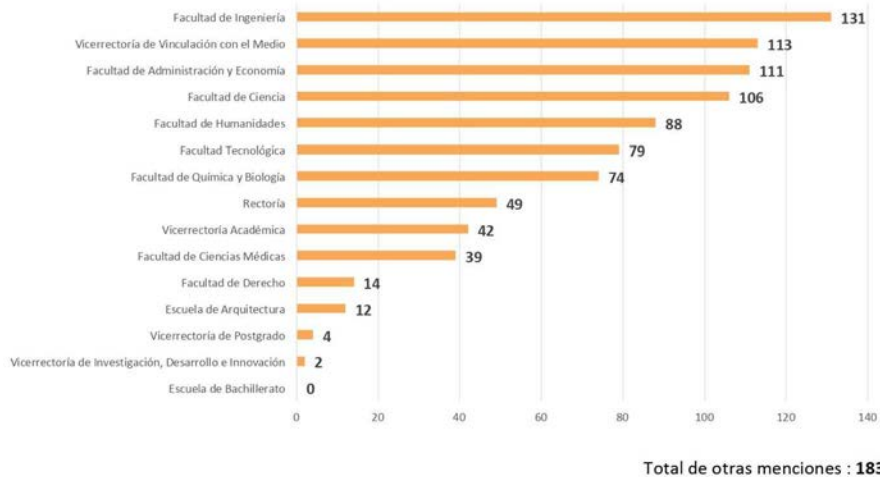
Apariciones en los medios mes de julio (informe mensual Dirección de Comunicaciones).



UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE

Unidades

La Universidad de Santiago **obtuvo 1047 apariciones** en los distintos Medios de Comunicación durante el mes de agosto.

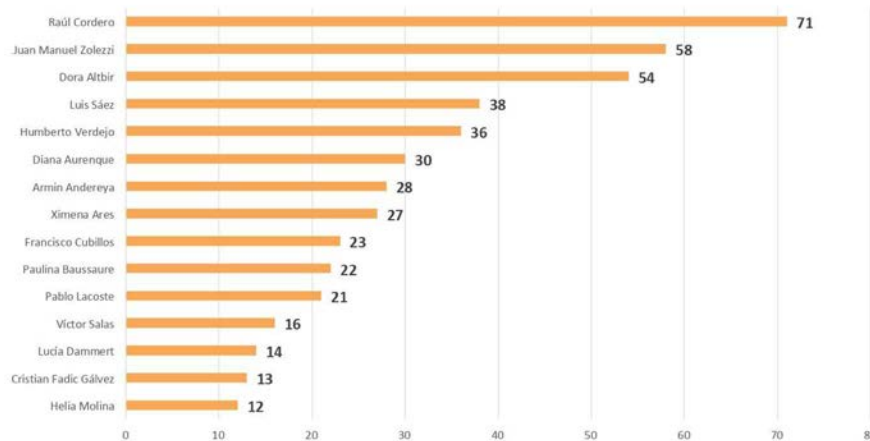


Apariciones en los medios mes de agosto (informe mensual Dirección de Comunicaciones).



Actores

Un total de 248 actores de la Universidad de Santiago aparecieron en los Medios de Comunicación. Y estos son los 15 personajes con mayor cantidad de menciones:



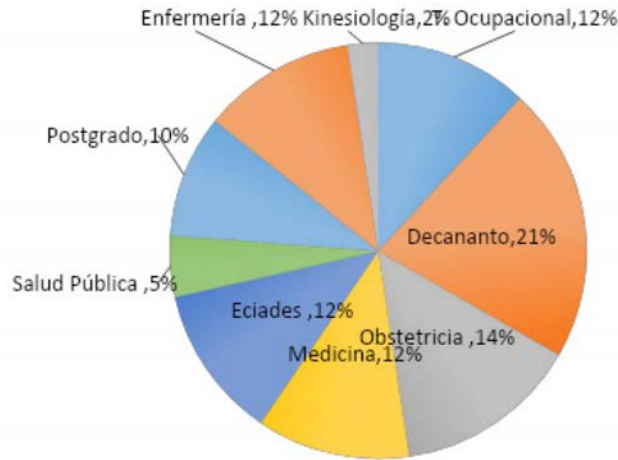
Programa Radial

Desde abril a la fecha, la Facultad de Ciencias Médicas cuenta con un espacio en la Radio Usach, el que se concretó luego de varias reuniones con los directivos, postulaciones al FONDO VIME, en donde se expuso la necesidad de la Unidad Académica de contar con un espacio radial que nos permitiera ser un puente entre el mundo académico y la comunidad.

Ya son 37 los académicos que han participado de este espacio, respondiendo a las necesidades de salud de la población y debatiendo también sobre la contingencia sanitaria.

Cada semana, de acuerdo al calendario de efemérides en salud o bien la contingencia nacional, se organiza, planifica y produce el programa. Cada escuela participa de acuerdo a la disponibilidad de sus académicos.

Participación en Radio por Escuela



Redes Sociales

Otro de los desafíos que asume el Vicedecanato, fue el sumarse al cambio de paradigma en la forma de comunicar de las nuevas generaciones. Para ello, se crea un fanpage en Facebook y un perfil en Instagram, con el objetivo de mejorar la difusión de información y robustecer el vínculo con la comunidad de Ciencias Médicas, especialmente con estudiantes y egresados, quienes son en su amplia mayoría nativos digitales.

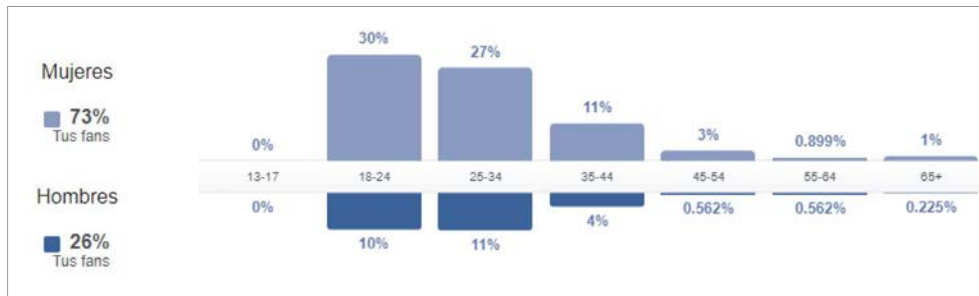
Crecimiento de comunidad en Facebook



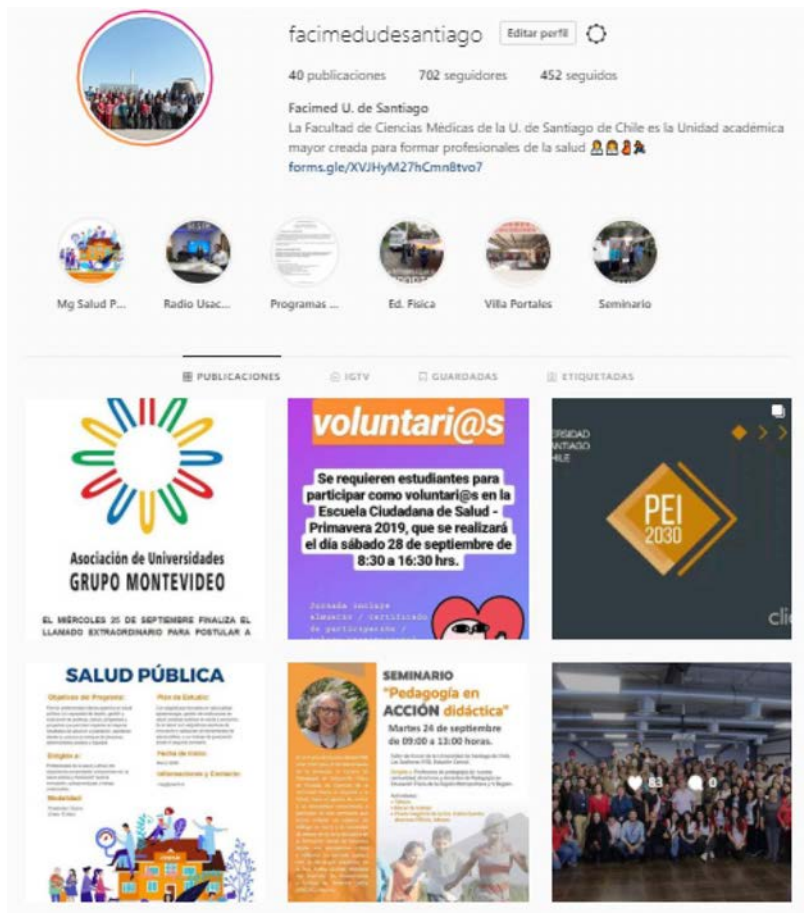
Ejemplo de publicación de alto alcance

Desde su creación, ambas redes sociales han tenido un aumento sostenido de sus seguidores, quienes son en su mayoría mujeres entre 18 y 35 años, población representativa de nuestro estudiantado.

Característica de seguidores en Facebook



Por su parte, Instagram, debido a su instantaneidad y exponencial crecimiento como red social, nos ha permitido generar una comunicación fluida y directa con nuestros estudiantes, académicos y demás unidades. Además de dejar registro de actividades de vinculación con el medio y los actores externos involucrados.



Vinculación con Colegios

En el marco del Operativo de Salud, el Vicedecanato impulsó el año 2018 el programa **Nuevos Talentos para la Salud**, iniciativa que tiene por objetivo que los estudiantes de enseñanza media de los distintos colegios y liceos, principalmente de la Región Metropolitana, conozcan el quehacer de los equipos de salud, estudiantes de la Facultad, académicos, egresados y médicos en formación de especialistas y el trabajo multidisciplinario de éstos en un entorno vulnerable. En este contexto, los participantes tienen la oportunidad de afianzar su vocación, lo que sin duda es un aporte para apoyar la decisión sobre su futuro profesional.

A la fecha han participado 28 estudiantes de distintos establecimientos educacionales.

Desde el 2016 se han sistematizado las visitas de colegios a nuestra Facultad. Hasta la fecha no han visitado: Liceo Carmela Carvajal, San Vicente de Talagante, Inmaculada Concepción, The Angels School, San Nicolás Diácono de Colina, Colegio Marambio, Instituto O' Higgins de Rancagua, Vedruna de San Felipe y Preuniversitario Pedro de Valdivia.

La modalidad de las visitas son expositivas, en donde académicos, estudiantes y egresados cuentan a los estudiantes sobre la carrera, el perfil, el campo laboral y el sello de cada una. Los jóvenes tienen la posibilidad de hacer preguntas y resolver inquietudes.

Este 2019 se ha trabajado en conjunto con el Museo de Embrio-Fetología, lo que permite a los visitantes de colegio no sólo obtener información relevante de cada una de las carreras, sino que también visitar la muestra única en Chile, que reúne una colección de más de 520 fetos colectados por el académico de la Escuela de Medicina, Dr. Jaime Pereda.

Cabe destacar que desde el 2016 el número de estudiantes que ha visitado anualmente nuestra Facultad ha crecido, lo que queda de manifiesto en el siguiente gráfico.



Otro logro es la creación del **Departamento de Educación Continua** el año 2018. Dependiente de este Vicedecanato, cuyo objetivo es resguardar la calidad de los procesos administrativos y financieros de los programas de educación continua y realizar difusión global de los mismos.

La misión de este Departamento es promover el desarrollo formativo de las personas en las áreas de ciencias médicas y educación para contribuir a las necesidades de salud pública que tiene el país, a través de cursos, diplomados y postítulos, poniendo énfasis en la calidad y sello social característico de la Universidad de Santiago.

Es así como desde entonces se cuenta con: una consejera de educación continua, un coordinador, un asistente profesional y un contador, más el apoyo del Equipo de Comunicaciones de la Facultad.

La creación de este departamento ha permitido sistematizar la información, ordenar los procesos, asesorar, coordinar, establecer protocolos, revisar y mejorar los programas, formalizar programas, difundir y velar por el cumplimiento de la normativa universitaria, principalmente.

El equipo realiza reuniones semanales y convoca a reuniones a miembros de la comunidad de la Facultad de Ciencias Médicas para el buen funcionamiento del departamento, permitiendo retroalimentación para la mejora continua.

Conclusiones

La creación del Vicedecanato de Vinculación con el Medio asumió el desafío de ser un exponente y un referente en el área. Estamos conscientes de que el trabajo mancomunado y comprometido de la comunidad de Ciencias Médicas genera no sólo un impacto positivo en la sociedad, sino que es un aporte relevante y fundamental a la misión institucional.

Sabemos que debemos seguir trabajando para fortalecer y afianzar las redes con nuestros socios estratégicos y no descansar en la búsqueda de nuevas alianzas colaborativas y de beneficio mutuo para avanzar en el bienestar de las comunidades y aportar al desarrollo del país.

Por otra parte, la vinculación con el medio es una importante contribución a la formación integral de estudiantes de pre y postgrado, que permite el trabajo colaborativo e interdisciplinario afianzando la vocación social de nuestros futuros profesionales.

Quedan nuevos caminos por explorar y desafíos por asumir. Existe la voluntad, el compromiso y la creatividad para poner en marcha nuevos y más ambiciosos proyectos y es esta responsabilidad con lo público y es esta mirada colaborativa con el entorno lo que representa el corazón de la vinculación con el medio. Sin embargo, necesitamos recursos que nos permitan seguir trabajando con el mismo ímpetu, ampliar los horizontes, establecer nuevos diálogos con el propósito

de aportar, a través de estos vínculos, a consolidar a nuestra Facultad como una Unidad Académica, empática, abierta, participativa e inclusiva.

Bibliografía

- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 15.
- Emilio Rodríguez-Ponce, Liliana Pedraja-Rejas, Carmen Araneda-Guirriman y Juan Rodríguez-Ponce (2013). La relación entre la gestión del conocimiento y la gestión académica: un estudio exploratorio en universidades chilenas. *Interciencia*, 38(2), 88-94.
- Fleet, N., Víctorero, P., Lagos, F., Montiel, B. y Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. (Vol. N°6). Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación. *Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad*.
- Jiménez, M., Lagos, F., y Durán, F. (2013). Propuestas para la educación superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias. Santiago: Aequalis/Inacap.
- VIME USACH (2018). Política de Vinculación con el Medio. Vicerrectoría de Vinculación con el medio. Recuperado de <https://vime.usach.cl>
- Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio ¿Función subalterna y esencial de la universidad? En Arata, A. & Rodríguez-Ponce, E. (ed.) *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago: Ediciones CNA-Chile. Comisión Nacional de Acreditación.

Vinculación con el medio: cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile.

Matías Flores, Ximena Póo.
xpoo@uchile.cl

Resumen

El concepto de “vinculación con el medio” (VM) se acuñó en Chile hace más de 15 años y constituye un área voluntaria de acreditación según la Ley 20.129. Fue propuesto por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para superar el concepto tradicional de extensión universitaria. Su uso se ha expandido por todo el sistema de educación superior, lo que llevó a que al año 2017 un 85% de las universidades acreditadas incorporaran este ámbito a su autoevaluación. Sin embargo, su implementación ha evidenciado ambigüedades en su alcance y la forma de calificarlo. Por ejemplo, los pares evaluadores utilizan criterios diferentes al momento de acreditar (Adán *et al.*, 2016; Fleet *et al.*, 2017; PNUD, 2018). El objetivo de la presente ponencia es evidenciar cinco ambigüedades del concepto de VM: 1) Ambigüedad histórica: se atribuye injustamente al concepto de “extensión universitaria” una carga asistencialista y unidireccional, lo que contrasta con su trayectoria en Chile; 2) Ambigüedad sociológica: el concepto de VM apuesta por la bidireccionalidad, sin considerar las diferencias de poder existentes en relaciones supuestamente bidireccionales entre la universidad y el medio; 3) Ambigüedad educativa: el concepto de VM no define una concepción educativa propia, dejando libertad a cada institución; 4) Ambigüedad normativa: entiende la vinculación como estándares para excluir y no como metas en un proceso institucional; 5) Ambigüedad de impacto: el concepto de VM señala que debe

someterse a una evaluación de impacto, sin distinguir el concepto de impacto en una institución educativa. Las conclusiones dialogan con el contexto de instalación de políticas de responsabilidad social en educación superior, evidenciando sus tensiones con la labor cotidiana de las instituciones. Se presentan recomendaciones para clarificar las ambigüedades a partir de la experiencia en la Universidad de Chile. La metodología utilizada es análisis crítico del discurso a partir de documentación secundaria (CNA y referentes nacionales).

Palabras clave: Extensión / vinculación con el medio / política universitaria / bidireccionalidad / evaluación de impacto.

Introducción

En las últimas décadas, la educación superior se ha visto confrontada a los desafíos de la sociedad del conocimiento (Rodríguez-Ponce, 2009). Este fenómeno mundial, ha exigido a las universidades una mayor interacción entre el conocimiento producido al interior de las casas de estudio con los dilemas nacionales y regionales. En la literatura internacional, esto ha tenido el nombre de *Third Mission*, ya sea referida más al área productiva, educación continua, y *Public o Community Engagement*, orientada a la cultura o desarrollo comunitario (Adán et al., 2016; Dougnac, 2016).

Sin embargo, Latinoamérica lleva más de un siglo en ese debate a partir del concepto de extensión universitaria. A propósito de los 100 años del Grito de Córdoba y los nuevos conflictos sociales de la región, se ha renovado el interés en reflexionar y debatir sobre la actualidad de esta función universitaria.

En Chile, si bien se encuentra viviendo una reactivación del debate en torno a la educación superior (principalmente en torno a gratuidad, ampliación de cobertura, aseguramiento de la calidad, equidad, entre otros), no ha desarrollado una línea de investigación en extensión universitaria. Al contrario, la introducción de conceptos tales como *Responsabilidad Social Universitaria* (Universidad Construye País, 2006) o *Vinculación con el medio* (Von Baer, 2009) por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) ha generado confusión y ambigüedades.

Esta dificultad puede aumentar a propósito de las últimas reformas a la Educación Superior en Chile. Por un lado, la reciente Ley N°21.091 de Educación Superior, define a la vinculación con el medio como una de las formas a través de la cual tanto las universidades, como los institutos profesionales y centros de formación técnica, cumplen su misión. Por otro lado, se modificó la Ley de N° 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Debido a aquello, la CNA deberá generar nuevos estándares y criterios de calidad, sobre la cual las instituciones deberán acreditarse o renovar su acreditación, haciendo obligatoria la acreditación en vinculación con el medio a partir del año 2025.

Objetivo

En esta ponencia nos concentraremos en el análisis del concepto “Vinculación con el medio” (VM), con el objetivo de evidenciar cinco ambigüedades a partir del análisis de discurso del Informe Técnico de la CNA (Von Baer *et al.*, 2010) y de la experiencia de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile.

Fundamentación del problema

El concepto de “vinculación con el medio” se acuñó en Chile hace más de 15 años por la CNA para superar el concepto de extensión universitaria que suponía una relación vertical entre las universidades y otros actores (instituciones privadas y públicas, organizaciones sociales, entre otros). Desde 2006 las instituciones de educación superior chilenas pueden acreditarse voluntariamente en esta área.

Esto fue valorado por la comunidad universitaria como un reconocimiento a la función de articulación entre la universidad con los dilemas nacionales y regionales. Además, motivó que las universidades valorizaran esta labor y gatillaran nuevos procesos de institucionalización. Hoy, cada vez más universidades se acreditan e institucionalizan la vinculación con el medio. Su uso se ha expandido por todo el sistema terciario, lo que llevó a que, al año 2017, 40 instituciones fueran acreditadas en este ámbito (CNA, 2017). Otro ejemplo de su alcance se identifica en las universidades públicas, que conformaron una Red de Vinculación con el Medio, en el marco de la Red de Universidades del Estadoⁱ. De las 18 universidades públicas, 13 crearon nuevas vicerrectorías o modificaron el nombre de sus direcciones para incorporar el concepto de “vinculación con el medio”ⁱⁱ.

Sin embargo, al ser un área nueva, no tuvo (ni tiene) un consenso en cómo registrarla y evaluarla. Incluso, investigaciones recientes afirman que los pares evaluadores poseen criterios diferentes para acreditar a las instituciones de educación superior (Adán *et al.*, 2016; Fleet *et al.*, 2017; PNUD, 2018). Acá se produce una paradoja, ya que ¿cómo se ha conjugado el alto número de acreditaciones con ambigüedades en las evaluaciones?

Otro elemento relevante, en consideración del contexto latinoamericano y el histórico debate en torno al rol de las universidades públicas de la región, es que el concepto de vinculación con el medio intenta ser una forma de superación o desbordamiento de un “concepto tradicional de extensión universitaria”. Esto ha llevado a no considerar su desarrollo histórico y cambiante, sus modificaciones conceptuales y la diversidad de prácticas existentes previo a violenta interrupción con las recientes dictaduras militares.

Una muestra de este abandono conceptual se encuentra en la reciente Ley de Educación Superior N°20.091, que excluye la extensión universitaria como parte de la misión de las instituciones de educación superior. En cambio, se establece el concepto de “vinculación con el medio”. Como se señala en su artículo N°3: “(las instituciones) cumplen con su misión a través de la realización de docencia,

investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio”. Es la primera vez que se deja fuera el concepto de extensión universitaria desde que el Decreto con Fuerza de Ley 280 de 1931, que creaba los Estatutos de la Universidad de Chileⁱⁱⁱ.

A continuación, profundizaremos en cinco ambigüedades de este concepto a nivel histórico, sociológico, educativo, normativo y evaluativo. Consideramos relevante este ejercicio para sintetizar discusiones que se han llevado en el ejercicio de esta función en la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile en los últimos años.

Materiales y métodos

La metodología utilizada es análisis crítico del discurso a partir de documentación secundaria, principalmente el Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la Comisión Nacional de Acreditación (Von Baer et al., 2010), redactado por los profesores Heinrich von Baer, Francisco Brugnoli, Luz Marquez de la Plata, Margarita Pastene, Sergio Moffat y Juan Matulic. Consideramos que es un texto referente en el área y permite claramente identificar nudos críticos del ejercicio de esta función.

Resultados y discusión

1. Ambigüedad histórica

Como mencionamos anteriormente, la vinculación con el medio intenta ser una superación de la extensión universitaria tradicional. Es más, los autores plantean que la vinculación con el medio viene a desbordar una forma “tradicional” de hacer universidad. Como resumen, en el informe indican que la vinculación con el medio “trata de sustituir lo que aún nos queda de torre de marfil, por una institución de educación superior interactiva, como mejor forma de servir los intereses propios como los de la sociedad en la que está inserta y a cuyo desarrollo y bienestar se debe” (Von Baer et al., 2010, p. 10). Siguiendo a los autores, las universidades deben pasar de relaciones acotadas a una élite, a relaciones transversales con diversos grupos de interés o *stakeholders*; pasar de la instrumentalización de las relaciones a la confianza; y de la unidireccionalidad a la bidireccionalidad.

Al analizar críticamente estos elementos podemos identificar algunas ambigüedades. En primer lugar, el elemento relativo al carácter de élite de la Universidad no es un elemento nuevo de la vinculación con el medio. De hecho, la extensión universitaria nace como un esfuerzo de salir de este modelo de torre de marfil (Tünnermann, 1978). Sin embargo, la propuesta de cómo superar la torre de marfil desde la vinculación con el medio es diferente a la extensión, pues más que la búsqueda de un interés general de la nación, se propone la identificación de “grupos de interés”.

Lo que corresponde a la bidireccionalidad, lo desarrollaremos en el siguiente apartado. No obstante, cabe mencionar que la crítica a la unidireccionalidad de la extensión ya fue cuestionada anteriormente. Freire (1969), en el clásico libro escrito en Chile, plantea que el concepto de extensión posee una idea de invasión cultural y mesianismo al extender el conocimiento desde la “sede del saber” a la “sede de la ignorancia”. Esta crítica fue recogida en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, del año 1972 en Ciudad de México, y que consolidó lo que Serna denominó “modelo concientizador” (Serna, 2007).

La ambigüedad histórica radica en no considerar las modificaciones que sufrió la extensión universitaria producto del debate latinoamericano y que plantea la existencia de un “modelo tradicional” de extensión. Consideramos complicado y ambiguo ocupar estas categorías, pues, incluso lo que se ha denominado como “modelo divulgativo” (Serna, 2007) es poco preciso para representar el período de inicio de la extensión universitaria. Esto se evidencia en el caso chileno cuando, por un lado, en la Pontificia Universidad Católica, la extensión universitaria era impulsada por Jaime Eyzaguirre, historiador conservador, hispanista y católico (Krebs, 1989), mientras que, en la Universidad de Chile, la directora de Extensión Universitaria era Amanda Labarca, feminista, profesora y laica (Labarca, 2010). Claramente, ambos impulsaron iniciativas que pueden haber sido más “unidireccionales”, “divulgativas” o “tradicionales”, pero no se pueden igualar en categorías dos polos tan opuestos del pensamiento intelectual del siglo XX.

Consideramos que hace falta más rigurosidad en el análisis histórico de la extensión universitaria en Chile. Patricio Donoso, ingeniero civil de la Pontificia Universidad Católica, reduce la discusión de los años 70’ a cuatro párrafos, calificando el período como un giro a lo “político-contingente” y, por lo tanto, que la “extensión pasa a ser un instrumento que supera el quehacer propiamente universitario” (Donoso, 2001, p. 184). Creemos que se debe re-visitarse nuestro pasado sin prejuicios morales en torno a lo que supuestamente iría “más allá de lo universitario” por ser “político-contingente”. Amanda Labarca y Jaime Eyzaguirre impulsaron una extensión “política-contingente” (cada uno con una posición política opuesta). Lo mismo se observa en el período de la dictadura militar (que curiosamente el mismo Donoso califica como “extensión académica”), cuando las universidades fueron intervenidas por militares. Esa extensión también fue profundamente “político-contingente”.

En síntesis, la ambigüedad histórica de la vinculación con el medio aparece cuando, bajo el manto de “la torre de marfil” o la “extensión tradicional”, se cubre de una espesa diversidad de sentidos y formas de ejercer la extensión universitaria a lo largo de la historia.

2. Ambigüedad sociológica

La bidireccionalidad es una de las categorías dentro del concepto de vinculación con el medio que más impacto ha tenido. Sin embargo, en la práctica se evidencia

una ambigüedad en su definición, ya que coexisten múltiples interpretaciones y que, desde una perspectiva sociológica, puede llevar a errores que el mismo concepto pretende enfrentar.

Los autores plantean que la bidireccionalidad es uno de los elementos centrales para superar la versión “tradicional” de universidad. No obstante, entregan dos definiciones diferentes en el documento. Por un lado, en los “requisitos básicos” de la vinculación con el medio señalan que la bidireccionalidad “*significa construir las actividades de Vinculación a partir de la demanda y de las oportunidades de desarrollo de los actores del entorno, en espacios de interacción compartidos con estos*” (Von Baer et al., 2010, p. 19). Por otro lado, otra forma de entenderla (y medirla) aparece en los “criterios sugeridos” para la evaluación, pues la bidireccionalidad se entiende como retroalimentación institucional. Como indican los autores, la retroalimentación representa “*Cuánto de lo que realiza la institución vuelve y enriquece a las otras funciones universitarias y a la comunidad que la integra*” (Von Baer et al., 2010, p. 24). Es decir, es el diálogo entre actores y el retorno positivo hacia un cambio en la institución de educación superior.

¿En qué sentido esto es ambiguo? Desde la perspectiva de la sociología clásica de Max Weber, una relación social es de por sí recíprocamente referida (o de dos direcciones) (Weber, 2014), por lo que la discusión “unidireccional/bidireccional” no aporta mayor claridad respecto al fondo de lo que se quiere plantear. En este sentido, lo que comúnmente se denomina “unidireccional” (vertical, paternalista) puede ser una relación social de dominación, en la cual una de las partes obedece el mandato de la otra. En cambio, la “bidireccional” sería una donde ambas partes son capaces de enfrentarse sin la necesidad de obediencia. Ambas, desde una perspectiva sociológica, son relaciones sociales de más de una dirección.

¿Qué implicancias tiene esto? Que, por un lado, la bidireccionalidad puede tener tantas formas como actores estén en diálogo. Por ejemplo, si la universidad define como “grupo de interés” a una gran empresa, va a tener un tipo de relación “bidireccional” diferente al que tenga si se relaciona con otro “grupo de interés”, por ejemplo, una junta de vecino u organismo social. Puede ocurrir que en un intento de crear espacios de interacción “bidireccionales” funcione distinto para cada “grupo de interés”. En el caso de la gran empresa, ella puede estar capacitada, a través de la inyección de recursos, para establecer los parámetros del vínculo, mientras que la organización social probablemente no tenga aquella opción, o no en la misma intensidad que la gran empresa. En otras palabras, algunos “grupos de interés” tienen mejores condiciones para la “bidireccionalidad” que otras.

Por otro lado, la segunda acepción de bidireccionalidad, entendida como “retroalimentación” institucional, también está sujeta a ambigüedad. Por ejemplo, un espacio de retroalimentación podría ser considerar la opinión de los “grupos de interés” para establecer nuevas carreras que se abrirán, o los planes de desarrollo institucional. Acá nuevamente aparece la desigualdad de poder entre los grupos de interés que podría generar distintos tipos de retroalimentación. En otras palabras, la bidireccionalidad en un sentido abierto puede generar condiciones para que la vinculación con el medio se reduzca a una pertinencia al mercado laboral.

La bidireccionalidad no es lo mismo que planteaba Paulo Freire como comunicación o diálogo. Esta corriente de extensión universitaria de perspectiva crítica, tenía como base el reconocimiento de las desigualdades sociales en el momento de construcción de conocimiento, en lo que algunos actores (“grupos de interés”) tenían mejores condiciones para imponer sus posiciones. En cambio, el diálogo lo que buscaba no es sólo abrir puentes bidireccionales, si no, construir condiciones para el entendimiento de las partes y la generación de aprendizajes.

En síntesis, la bidireccionalidad tal como está entendida puede promover distintos tipos de relaciones sociales entre la universidad y su entorno. Es más, si los “grupos de interés” quedan determinados por cada Proyecto Institucional, como proponen los autores y adopta la CNA, podemos tener bidireccionalidades que ni siquiera logren superar la condición de torre de marfil que responde a una élite.

3. *Ambigüedad educativa*

Según los autores, el concepto de vinculación con el medio establece una forma de entender la generación de conocimiento, pero no profundiza en la concepción educativa y pedagógica. El informe identifica que se debe avanzar:

“desde un conocimiento generado de forma unilateral, vertical y unidireccional, (de adentro hacia afuera, de arriba hacia abajo, de los que saben a los que ignoran), centrado principalmente en la inspiración de la academia, hacia un conocimiento generado en espacios compartidos, en forma horizontal, interactiva y bidireccional, basado en las oportunidades de desarrollo, las demandas y diálogo fecundo entre la academia y los actores sociales, culturales y productivos externos” (Von Baer et al., 2010, p. 9).

Esta definición, que es clarificadora respecto al rol de los externos en la generación de conocimiento, no es tan clara respecto al impacto que esta concepción tiene para la idea de formación de las universidades. En cambio, se indica que cada institución debe identificar los mecanismos para que esto se implemente.

La ambigüedad educativa aparece cuando no se logra aterrizar concretamente a las actividades educativas de las carreras: ¿Debe existir un reajuste en las mallas? ¿El enfoque de competencias es pertinente o suficiente para articular la vinculación con el medio y la docencia?

Debería existir un desarrollo más explícito respecto a los lugares clave donde se genera esta vinculación. Por ejemplo, en los cursos de pregrado de aprendizaje vinculado con el medio (que puede ser aprendizaje y servicio, aprendizaje basado en proyectos, investigación acción participativa, entre otras) pueden ser clave. O el reconocimiento curricular a las iniciativas estudiantiles, pues los estudiantes extracurricularmente también desarrollan aprendizajes que muchas veces las carreras no consideran. Lo mismo está en replantearse espacios clásicos como

las clínicas jurídicas o los hospitales clínicos como espacios donde el estudiante desarrolla un aprendizaje desde la práctica.

Consideramos que la CNA debe tener una línea de trabajo específica en esta área, exigiendo reformulaciones en la función pedagógica acorde a la definición planteada en el informe.

4. *Ambigüedad normativa*

Otra ambigüedad relevante del concepto de vinculación con el medio es su carácter normativo, que termina definiendo qué es y qué no es vinculación con el medio. Las categorías utilizadas (bidireccionalidad, relación con docencia e investigación, reconocimiento institucional, proyecto institucional, rendición de cuentas y financiamiento) son entendidas como “requisitos básicos” para ser considerado vinculación con el medio. Incluso, presentan un apartado donde indican cuáles no serían actividades de vinculación con el medio.

Se observa una ambigüedad en el trabajo cotidiano de los equipos directivos de las universidades y sus académicos, cuando la gente se pregunta ¿qué es entonces vinculación con el medio? ¿es mi asesoría al ministerio una vinculación con el medio? ¿son las actividades “tradicionales” de extensión cultural una vinculación con el medio?

Para los autores existiría una norma básica, que como requisito permite identificar si una actividad es o no vinculación con el medio. La confusión acá se presenta como un problema de gestión institucional, porque existen muchos vínculos en las instituciones, pero pareciera que no todos cumplen con estos requisitos. Estas actividades, según los autores, “siendo importantes para la respectiva institución, no son asimilables a la función institucional de Vinculación con el Medio” (Von Baer et al., 2010, p. 22).

Esta diferenciación normativa ¿se realiza de forma similar con las otras funciones universitarias de docencia e investigación? Es como decir que, un curso de pregrado que no hace participar a sus estudiantes, no aplica ejemplos actualizados o no genera un desafío intelectual para los estudiantes, no es parte de la docencia. O que una investigación que no logra publicar artículos en revistas indexadas o que su impacto en el mundo académico fue mediocre, no fue una investigación. Ambos casos evidentemente siguen siendo docencia e investigación, pero son de menor calidad, no cumplen con estándares esperados o criterios orientadores, pero nadie desconoce su existencia.

Para enfrentar esta ambigüedad, más que “requisitos básicos”, lo que se debe construir son criterios orientadores o metas en las cuales todas las vinculaciones de la universidad puedan situarse o evaluarse. Más que descartar actividades (y con ello a las académicas o académicos que están detrás), las instituciones deben reconocerlas, evaluarlas y acompañarlas para que alcancen el nivel deseado. Más que no “asimilarlas” a la función de vinculación con el medio, se deben considerar, pero dentro de planes institucionales para el fortalecimiento de esta función.

Este elemento es clave para universidades de larga tradición en vinculación con el medio y extensión universitaria, donde ya existe infraestructura construida y capacidad humana instalada que realiza vinculaciones de diverso tipo (desde las orquestas a los centros que prestan servicios). La bidireccionalidad y la relación con la docencia deben ser las metas a lograr. Por ejemplo, los museos universitarios de la Universidad de Chile fueron construidos en la época que supuestamente sería “unidireccional”. Suponiendo que es así, y que siguen replicando esas lógicas, no podrían ser asimilados dentro de esta función. Consideramos que esto es un error. Los museos universitarios han hecho esfuerzos importantes por otorgar un mayor protagonismo a los públicos, mediante la mediación cultural u otras innovaciones.

Otro peligro de esta ambigüedad es que las actividades que sí cumplan con los requisitos básicos sean muy pocas, generando guetos de vinculación que no son capaces de permear toda la labor de la institución.

5. *Ambigüedad de impacto*

El concepto de vinculación con el medio, como señalan los autores en el informe, nace con la intención de rendir cuentas. Este énfasis es claro, pues la forma en que se presenta la vinculación con el medio es para someterse al proceso de acreditación institucional. Los autores indican que las universidades están sujetas a una desconfianza de parte de la sociedad frente a la cual se tiene que demostrar, a través de los resultados e impacto, que se está cumpliendo con su misión. Esta noción que viene del *New Public Management* posee elementos positivos y negativos.

Por un lado, es evidente que se necesita generar una retroalimentación del trabajo realizado en vinculación con el medio. Pero no hay consenso en cómo medir esta información. Esta ambigüedad es reconocida por los mismos autores, quienes indican que: “*La selección de los indicadores para medir avances o logros, requiere de un cuidadoso proceso para asegurar la pertinencia de la medición y para evitar que el propio indicador influya negativamente en aspectos relevantes de esta función*” (Von Baer et al., 2010, p. 25). Un ejemplo de incentivos que influyen negativamente ha sido el uso de indicadores de aprendizaje a través del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) para calificar a las escuelas secundarias. Los resultados de estas pruebas estandarizadas muchas veces invisibilizan los procesos de cada una de las instituciones y desvía la atención de las comunidades educativas al cumplimiento del indicador más que al objetivo de fondo.

Por otro lado, otra ambigüedad es la necesidad de medir el impacto. Pero, como señalan Fleet et al. (2017), la evaluación de impacto, como se entiende en política pública, es método de evaluación insostenible para el objetivo educativo de la vinculación con el medio y, sobre todo, para universidades de gran tamaño.

Este es uno de los desafíos urgentes y más diagnosticados de la vinculación con el medio. Ya para el año 2025 la acreditación será obligatoria y tendrá un peso en las resoluciones para acreditar o cerrar instituciones de educación superior.

Conclusiones

El ejercicio realizado busca sintetizar las reflexiones en torno a la práctica de la vinculación con el medio, a partir del discurso de la CNA. Se identificaron ambigüedades en cinco ámbitos. Así es como se concluye que estamos en condiciones de cuestionar que este concepto de vinculación con el medio sea efectivamente una superación de la extensión universitaria. Más bien, es una forma específica de entender la extensión universitaria en el contexto chileno de transformaciones de la educación superior. Con el foco puesto en la rendición de cuentas (*accountability*) ha permeado a la extensión universitaria. La privatización exacerbada de la educación superior, que ha sido cuestionada desde 2006 con la movilización de estudiantes secundarios, en 2011 con un movimiento social por la educación y actualmente con el estallido del 18 de octubre de 2019, pone un marco a una tradición de extensión universitaria.

Respecto de recomendaciones o sugerencias en torno a cómo debe continuar la reflexión sobre la vinculación con el medio, identificamos:

1. Frente a la ambigüedad histórica, sugerimos recuperar la memoria latinoamericana de extensión universitaria, pues existe una riqueza histórica que debe ser rescatada y visibilizada a nivel mundial.
2. Frente a la ambigüedad sociológica, la bidireccionalidad recomendamos abrirse a conceptos afines que permitan clarificar el fondo de la discusión: diálogo (Freire, 2008) y participación (Fals Borda, 2012). Ambos conceptos tienen bagaje en cómo enfrentar situaciones conflictivas en procesos de construcción colectiva de saberes.
3. Frente a la ambigüedad educativa, se necesita asumir que la vinculación con el medio exige un replanteamiento en la forma en que se enseña en las universidades. Esto implica generar propuestas concretas para una reforma al área de docencia.
4. Frente a la ambigüedad normativa, las instituciones de educación superior deben buscar sumar más que restar y agregar una lógica de proceso más que dictar normas que alejen actividades de la vinculación. Más criterios orientadores y menos requisitos mínimos.
5. Frente a la ambigüedad del impacto, estimamos que todas las instituciones deberían colaborar en la definición de los estándares que permitan rendir cuentas, pero sobre todo identificar aprendizajes para que las actividades, proyectos y programas mejoren su trabajo cotidiano. La evaluación no puede transformarse en algo tedioso o que desmotive a realizar vinculación con el medio.

Valoramos profundamente los avances en esta área en los últimos años. Las ambigüedades identificadas en ninguna medida opacan esos primeros pasos en retomar con fuerza el rol social de nuestras universidades latinoamericanas. El convulsionado contexto social de nuestra región exige que este tema sea abordado y pongamos el conocimiento al servicio del desarrollo humano de nuestros países.

ⁱVer: <https://www.uestatales.cl/cue/?q=node/4971>

ⁱⁱ Los nombres usados por estas 13 universidades son diversos: Dirección de Vinculación con el Medio, Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, Dirección de Extensión y Vinculación con el Medio, Dirección General de Vinculación, Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión, Dirección General de Vinculación con el Medio, Dirección de Vinculación con el Medio (VCM) y Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Sólo 6 universidades públicas mantienen el nombre de Extensión Universitaria.

ⁱⁱⁱ La ausencia es parcial, si se considera que la Ley de Universidades del Estado N°21094 establece en su Artículo 1 que “Las universidades del Estado son instituciones de Educación Superior de carácter estatal, creadas por ley para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión, vinculación con el medio y el territorio, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura”. En esta Ley se incorporan ambos conceptos.

Bibliografía

- Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L. y Muñoz, Z. (2016). La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior Chilena. Cuadernos de Investigación N°1. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2017). Cuenta Pública 2017. Preparemos el cambio. En: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuenta%20P%C3%ABblica%202017.pdf>
- Donoso, P. (2001). Breve historia y sentido de la extensión universitaria. Revista calidad en la educación, 15(1), 177-188.
- Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. Pensamiento Educativo. 53(2), pp.1-19.
- Fals Borda, O. (2012). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En O. Fals Borda, Ciencia, compromiso y praxis (pp. 213-239). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Fleet, N., Victorero P., Lagos, F. Montiel, B. y Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. Cuadernos de Investigación N°6. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).
- Freire, P. (1969). ¿Extensión o comunicación? Santiago: ICIRA.
- Freire, P. (2008). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Krebs, R. (1989). Historia de las políticas de extensión de la Universidad Católica de Chile. En: Boletín de la Academia Chilena de la Historia. N°100.
- Labarca, A. (2010). Las labores de extensión cultural de las universidades. Revista Anales. La Universidad de Chile piensa a Chile, 312-317. doi: 10.5354/0365-7779.1954.1217
- PNUD. (2018). Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas. Una mirada desde los actores. Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rodríguez-Ponce, E. (2009). El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile. Interciencia, 34(11). ISSN: 0378-1844. Available from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339/33913148011>
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. Revista Iberoamericana de Educación. 43(3), pp.1-7.
- Tünnermann, C. (1978). El nuevo concepto de la extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América. Anuario de Estudios Centroamericanos. 4(1), pp.93-126. En: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3305>
- Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En N. Fleet (ed.), Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Von Baer, H., Brugnoli, F., Marquez, L., Pastene, M., Moffat, S. y Matulic, J. (2010). Hacia la Institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile. Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio, de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA.
- Weber, M. (2014). Economía y Sociedad. (F. G. Villegas, Trad.) Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Eje 1.

Institucionalización de la Extensión
Universitaria.

1.3

Extensión a través de la vinculación
social.

A Curricularização como escopo para a articulação Ensino-Pesquisa-Extensão na Unila.

Maria Eta Vieira¹, Bianca Petermann².

vieiramaria111@gmail.com

Resumo

A Extensão Universitária prima pelo diálogo com a sociedade por meio de ações transformadoras, que promovem a troca e a construção de conhecimentos e saberes entre a academia e a comunidade. Muitas dessas ações são elaboradas em conjunto ou demandadas pela própria sociedade, fundamentadas em situações reais e na comunicação horizontal com pessoas residentes em Foz de Iguaçu e região. Esse processo envolve todos os âmbitos da formação discente e é necessário que esteja ancorado firmemente e em consonância direta com a sala de aula, ou seja, com o conhecimento teórico e com a pesquisa. Para garantir que esse processo efetivamente ocorra, o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005 de 2014) assegura, em sua Meta 12.7, que pelo menos 10% dos créditos curriculares de graduação sejam cumpridos com atividades de extensão. Não se trata de aumentar o número de horas para integralização dos cursos e sim que ocorra um redirecionamento das horas destinadas à sala de aula para que ocorram em atividades na comunidade. A Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (PROEX-Unila) se empenha no processo de creditação das atividades de extensão como proposta integrado-

- 1 Docente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila, Brasil.
- 2 Mestranda em Relações Internacionais na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila, Brasil.

ra para fortalecer a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, com o objetivo de garantir o compromisso público da universidade com a sociedade incluindo pessoas, comunidades e seus saberes, bem como cumprir a lei. Para isso, estuda as formas como outras instituições de ensino superior estão se organizando e os caminhos possíveis na Unila. Os próximos passos consistem em realizar reuniões e consultas à comunidade acadêmica, assim como a regulamentação por meio de resolução a ser aprovada pela Comissão Superior de Ensino (COSUEN).

Palavras-chave: Extensão universitária / curricularização / Indissociabilidade / Ensino / Pesquisa

Introdução

Na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), assim como na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES brasileiras), a extensão universitária é orientada pelas diretrizes pactuadas e defendidas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, FORPROEX (2012): interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação de estudantes; e impacto e transformação social. Por conseguinte, prima pelo diálogo com a sociedade por meio de ações transformadoras que promovem a troca e a construção de conhecimentos e saberes entre a academia e a comunidade. Atua tanto na formação continuada de docentes da Educação Básica quanto em cursos diversos oferecidos à comunidade, na promoção de atividades artístico-culturais e em ações que desenvolvem atenção, prevenção em saúde de crianças, jovens, adultos, gestantes e idosos.

Na Unila, por meio da extensão, são desenvolvidas atividades nas áreas de comunicação, inclusão social, cultura e artes; direitos humanos e justiça, educação, letras e línguas; saúde, meio ambiente, tecnologia e produção; e economia, política e desenvolvimento. Muitas dessas ações são elaboradas em conjunto ou demandadas pela própria comunidade, fundamentadas em situações reais e na comunicação horizontal com pessoas que vivem em Foz do Iguaçu e região. Consiste num processo dinâmico e enriquecedor, pois proporciona um ambiente real de interação, de profissionalização e de promoção de cidadania.

Nos últimos tempos observa-se uma tendência a relações humanas hierárquicas de valorização do conhecimento, que prioriza as teorias em detrimento do conhecimento que se estabelece em relações indivíduo-mundo e vice-versa, sem que haja intercâmbio de saberes entre as pessoas envolvidas no processo. A extensão universitária busca justamente fortalecer o papel social da academia, com foco no ser humano como sujeito do conhecimento e não somente como receptor dum conhecimento de que outro ou outros lhe fazem doação ou lhe prescrevem, ao mesmo tempo em que o indivíduo toma consciência da realidade que revela um mundo de desafio e possibilidades, de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade, e de permanência e de transformação (Freire, 2006). Este processo envolve todos os âmbitos da formação discente e é

necesário que esteja ancorado firmemente e em consonância direta com a sala de aula, ou seja, com o conhecimento teórico e com a pesquisa.

Com a finalidade de garantir que esse processo efetivamente ocorra, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014 a 2024 (Lei 13.005 de 2014) assegura, em sua Meta 12.7, que pelo menos 10% dos créditos curriculares de graduação deverão ser cumpridos com atividades de extensão (Brasil, 2014). A Lei foi regulamentada pela Resolução 07/2018 do Conselho Nacional de Educação – CNE, (Brasil, 2018) e estabelece que as atividades acadêmicas de extensão se integrem à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e a sociedade.

Ao contrário do que muito discentes, docentes e gestores temem, não se trata de aumentar o número de horas para integralização dos cursos e sim que haja um redirecionamento, uma redistribuição das horas destinadas à sala de aula para que ocorram em atividades na comunidade. Uma das possibilidades para que essa reestruturação se efetive é que cada docente verifique a forma pela qual os conhecimentos abordados em sala possam ser mais bem aplicados em benefício da sociedade. Qual a quantidade de horas que hoje são destinadas à transmissão de conhecimentos sobre sua disciplina poderiam ser transferidos da teoria para a prática transformadora, identificando e discutindo problemas da sociedade.

A Pró-Reitoria de Extensão da Unila se empenha no processo de creditação das atividades de extensão como proposta integradora para fortalecer a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, com o objetivo de garantir o compromisso público da universidade com a sociedade, incluindo pessoas, comunidade e seus saberes, bem como cumprir a lei. Para a realização de tão importantes transformações, a PROEX envolveu as demais Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD) e de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), unidades fundamentais para a consolidação desse processo. A PROEX também tem estudado as formas como outras instituições de ensino superior estão se organizando e os caminhos possíveis a serem percorridos pela Unila. Os próximos passos devem compreender, além de reuniões para discussão ampla do tema e posterior consulta à comunidade, o envolvimento dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) para os devidos ajustes nos PPC e o mapeamento dos processos burocráticos para a creditação e posterior aprovação da normativa que regulamenta o processo da curricularização na universidade³.

3 Em 2020, a proposta da regulamentação da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação da Unila foi submetida a consulta pública para posterior análise e aprovação na Comissão Superior de Ensino – COSUEN. Disponível em: <<https://portal.unilaUnila.edu.br/deliberacao-superior/arquivos/Processon23422.004316201804.pdf>>. Acessado em: 22 jun. 2020.

Objetivos

- Nossos objetivos com a apresentação deste trabalho consistem em:
- Contribuir para conhecimento, reconhecimento e divulgação dos trâmites que têm sido organizados na Unila, para efetivar a creditação de no mínimo dez por cento das atividades de aprendizagem realizadas na comunidade;
- Repensar e transformar paradigmas e práticas docentes, discentes e da sociedade em geral;
- Valorizar o protagonismo de discentes e o papel que familiares e sociedade desempenham no processo de ensino e aprendizagem;
- Fomentar iniciativas de estudantes que levam a cabo ações de extensão com criatividade e competência;
- Divulgar as boas práticas de docentes e discentes na realização de ações de extensão em conjunto com a sociedade.

Materiais e Métodos

Para a elaboração dessas reflexões foi necessário executar diversas releituras e novas reflexões. Num primeiro momento foram analisados os documentos norteadores da universidade, o Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Regimento Geral, o Estatuto e os livros *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina* e *Unila: Consulta Internacional - Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*, que fazem diversas referências aos benefícios advindos do trabalho conjunto, envolvendo as três principais funções da universidade, entre os quais podemos apresentar o destaque à inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no documento IMEA (2009a), que sugere:

- Ofertar cursos com ênfase em formação (disciplinar), interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, articulando as temáticas com a extensão, respondendo entre outros, aos desafios da sustentabilidade ambiental e voltados para a integração, produção e disseminação do conhecimento;
- Dar ênfase, nos cursos de graduação e pós-graduação, aos temas e problemas pertinentes, comuns à região (Brasil e AL), associando os elementos práticos (tecnologia) ao saber teórico, sem perder de vista a universalidade do saber (p. 79).

Da mesma ordem de importância, citamos também o texto IMEA (2009b), resultado da consulta realizada para a criação da universidade, no qual também se valoriza a indissociabilidade como elemento transformador e de inovação:

Siguiendo las últimas tendencias en materia de educación superior, la Unila debe plantearse el desarrollo de una plataforma tecnológica que permita abordar la

enseñanza, la investigación y la extensión a través de las nuevas tecnologías de información (campus virtual) complementadas con actividades presenciales a través de pasantías, congresos, foros y jornadas que nutran el intercambio y los saberes (p. 37).

(...)

Articulada estratégicamente la coordinación de actividades de investigación

–docencia e intervención (normalmente denominada “extensión”, “transferencia” o “prestación de servicios”) tiende entonces a complementarse sinérgicamente, disminuyendo el riesgo de tensión (p. 84).

(...)

La complementación de proyectos de investigación e intervención –como unidades organizacionales de ejecución de la actividad de los investigadores– implica una nueva forma de concebir la vieja división de las funciones de la universidad entre investigación, docencia y extensión, donde en general a ésta última se le asignaba una menor importancia relativa o, más recientemente, era reducida a la interacción universidad- empresa. La complementación investigación-intervención posibilita, al mismo tiempo, superar tanto los riesgos de subvaloración y reduccionismo como la clásica contradicción calidad–relevancia o, en otro plano, la tensión ciencia básica-ciencia aplicada (p. 85).

Neste documento, IMEA (2009b) pode-se vislumbrar ainda a menção à creditação das atuações nos programas de extensão universitária:

La otra cuestión en lo que atañe a la enseñanza es la posibilidad de poner en marcha un sistema de créditos que permita al estudiante aprender con diferentes profesores una determinada disciplina. Más aun para posibilitar el diseño de planes de estudio flexibles que permitan la formación por caminos diferentes atendiendo la capacidad y vocación del estudiante. Se pueden incorporar créditos por actuaciones en programas de investigación y extensión (p. 110).

Também foram utilizados documentos nacionais que tratam de questões relacionadas à extensão universitária e seu papel na sociedade. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2020), em seu Artigo 207, explicita a necessidade de que o tripé ensino, pesquisa e extensão faça parte da educação universitária:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (p. 109).

Da mesma forma, os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001 e 2014 estabelecem metas e estratégias a serem atingidas até 2014 e até 2024, respectivamente, nas quais mencionam a creditação de pelo menos 10% da carga horária dos cursos de graduação em ações de extensão, como podemos observar na Meta 12.7 do PNE atual:

Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014).

Merecem destaque, ainda, os documentos produzidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a exemplo da publicação de 2006 intitulada *Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão*, que explicita a importância de que as três funções da universidade caminhem numa mesma direção, promovendo “um espaço privilegiado de reflexão e ação crítica, contribuindo para a oxigenação do pensar e do agir transformador da Universidade” (FORPROEX, 2006, p. 30).

Outro documento norteador fundamental para alicerçar a extensão universitária partiu do Conselho Nacional de Educação (CNE), ligado ao Ministério da Educação (MEC). Trata-se da Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014). Essas diretrizes regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação na forma de componentes curriculares que devem ser implantados até 2021.

Na Unila, a Resolução nº 07/2018 da Comissão Superior de Ensino (COSUEN), que estabelece as Normas de Graduação, dispõe em seu Art. 9º que:

§1º Na elaboração do PPC devem ser consideradas as DCN⁴⁴, as normas nacionais e institucionais vigentes, os parâmetros definidos por esta resolução e os procedimentos de construção e alteração de PPCs, elaborados pela PROGRAD e aprovados pela COSUEN.

4 Diretrizes Curriculares Nacionais

§2º O PPC deverá assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social, conforme a Lei Nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014 (Unila, 2018a, p. 9).

Além desse levantamento documental, a PROEX estuda as formas como as demais Instituições de Ensino Superior vêm se organizando para alcançar essa meta, a fim de identificar diferentes possibilidades e trilhar um caminho que corresponda aos anseios da universidade e da comunidade da região, conforme apontam alguns exemplos no Quadro 1 sobre o processo de curricularização em instituições de ensino superior no sul do país:

Instituição	Maneira como a extensão é creditada
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Resolução ampla, que prevê o cumprimento da carga horária de extensão, nas disciplinas, nos conteúdos, por meio das ementas - como se fossem conteúdos transdisciplinares - no TCC, em uma disciplina específica para a extensão, no Estágio Curricular.
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	Como parte dos componentes curriculares não específicos de extensão, como componentes curriculares específicos de extensão e como componentes mistos das duas modalidades anteriores.
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Atividades Curriculares de Extensão I e II (I específica do curso de graduação, II como programas e projetos de extensão) ou vinculadas às disciplinas do próprio curso ou ainda, como Programas e Projetos de Extensão. Ainda não possuem a normativa, somente orientações gerais.
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Todos os tipos de ações de extensão: programas, projetos, cursos e eventos. Há 3 maneiras de curricularizar: 1. a disciplina Extensão, universidade e Sociedade; 2. Atividade Requisitos Curriculares em Extensão; 3. destinação de carga horária específica das disciplinas para a extensão. A disciplina específica é individual de cada curso que possui liberdade para propor e caracterizar as atividades de extensão, podendo ser oferta até 4 vezes, sem pré-requisitos, mudando apenas a numeração I, II, III, e IV. Todas essas atividades devem garantir o contato com a comunidade.
Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG	Disciplina mista que deve fazer parte de um projeto ou programa cadastrado na PROEX, com descrição do público (comunidade), em que a extensão irá ocorrer, bem como os conteúdos que serão disponibilizados; Programas e Projetos Extensionistas; Programas e Projetos Integrados ensino/pesquisa/extensão) com características extensionistas; Disciplina de Extensão (Ensino a distância). Pode haver um mesmo programa em mais de um PPC.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Há uma página específica sobre a curricularização (https://curricularizaodaextensao.ufsc.br/), de forma semelhante a Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e a Universidade Federal de Brasília - UNB. A minuta de resolução está sob consulta pública. Curricularização: disciplina (mista ou não), como unidade curricular, sendo que pode haver as duas formas nos PPC. Há a previsão de Ações de Extensão, da seguinte forma: Ações de Extensão I - Projetos; Ações de Extensão II - Cursos; Ações de Extensão III – Eventos. Todas devem ser cumpridas antes do último semestre do curso. Para creditar as ações, é necessário o envolvimento da comunidade externa.
---	---

Quadro 1. Processos de curricularização nas Instituições de Ensino Superior.

Fonte: Sites das instituições, 2019.

O desafio é, portanto, apresentado para a Unila, pois a extensão passa a ser parte obrigatória nos currículos dos cursos de graduação, o que significa a reelaboração de seus projetos pedagógicos para incorporar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão por meio de componentes curriculares obrigatórios na formação do estudante. Por considerarmos essa uma etapa essencial, foi realizado um estudo desses PPC com foco na observação das potencialidades para as práticas extensionistas.

Em 2018, também procedeu-se à abertura dum processo administrativo⁵⁵ para apreciação entre as unidades estratégicas, em especial a PROGRAD, para que contribuíssem para a construção e consolidação dos trâmites, bem como para manter um registro da evolução das tratativas na universidade.

Após muito estudo e discussões, foi elaborada uma minuta de Resolução que regulamentará a curricularização da extensão nos cursos de graduação da Unila. Nesse documento foram previstas diversas possibilidades para que cada curso, dentro de suas especificidades, possa pensar a melhor forma para absorver as atividades extensionistas em sua grade curricular. A proposta encontra-se em consulta pública para, posteriormente, ser submetida à análise e aprovação pela COSUEN, e implementada nos cursos na Unila. É importante ressaltar que a aprovação da normativa é um primeiro passo para a conscientização da comunidade acadêmica de que a extensão é atividade essencial para a formação discente.

Resultados e Discussão

Os estudos realizados até o momento não foram suficientes para levar à implementação de todo o processo de curricularização na Unila, porém são uma base

55 Processo administrativo nº nº 23422.004316/2018-04 - Disponível no Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos da Unila - SIPAC <<https://sig.unila.edu.br/public/jsp/portal.jsf>>. Acessado em: 23 jun. 2009.

importante para que ele se efetive. Supõe-se que uma das grandes dificuldades para concretizar as diretrizes extensionistas esteja no trabalho inicial, muitas vezes realizado de forma isolada pelas Pró-Reitorias de Extensão ao trilhar esse caminho. O engajamento dos demais setores institucionais se mostra mais evidente após a movimentação iniciada, cabendo à extensão sensibilizar as várias áreas quanto à responsabilidade da academia na sua atuação na comunidade, com impacto na formação acadêmica e social. Esse deve ser o entendimento de responsabilidade social da universidade.

Para Oppermann (2018), a universidade se caracteriza pela prática conjunta do ensino, pesquisa, extensão e atividades decorrentes para somar esforços com diversos atores sociais em prol do desenvolvimento humano sustentável. Nesse sentido, compartilhamos as ideias de Cortegoso, Sarachu e Pereyra (2014) quando afirmam:

La integralidad no se reduce a la integración de funciones clásicas, como son la investigación, la enseñanza y la extensión, sino que si es que existe, será resultante de múltiples componentes inter-relacionados y profundamente imbricados (p. 16).

(...)

Entre el carácter integral y la capacidad de integrar se producen los variados abordajes interdisciplinarios (i1, i2); es decir las tentativas de (in)disciplinar a las disciplinas (Kaplun, G. 2004), construir espacios interdisciplinarios diversos, reconocer las necesarias acumulaciones disciplinarias y evidenciar sus aportes, ausencias y combinaciones posibles e incluso trascender las disciplinas, hacia la construcción de abordajes transdisciplinarios y nuevos campos de problemas, que exigen trascender las acumulaciones disciplinarias existentes (p. 16).

O próximo passo pretendido, após os levantamentos realizados, é a normatização com vistas a construir uma diretriz geral para efetivar a curricularização da extensão em nossa universidade. A proposta deve buscar caminhos alternativos para inserir a prática extensionista nos cursos de graduação a partir de diálogos com as Pró-Reitorias PROGRAD e PRPPG, os núcleos docentes estruturantes e demais unidades acadêmicas. Também será necessário definir carga horária docente na relação entre ensino e extensão com base nos PPC.

Entre as atividades já realizadas na Unila, voltadas à curricularização, podemos citar a reunião e a roda de conversa, em 2016, com a Prof^a. Ana Inês da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Colóquio com Prof^a. Laura Tavares, também da UFRJ, durante o 35º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul (SEURS). Nesse mesmo ano foram realizadas reuniões com alguns setores da universidade, inicialmente com os representantes do Ciclo Comum de Estudos (CCE), com o intuito de inserir em sua carga horária as atividades de extensão.

Em 2017 e 2018 foram analisados os PPC dos 29 cursos de graduação e iniciaram-se as reuniões com os NDE dos cursos e com os cursos de Licenciatura. Foram realizadas reuniões, também, com as Comissões Acadêmicas de Ensino e de Extensão e com a Direção dos Institutos Latino-Americanos. Ainda, em 2018, foi realizado um debate com docentes e discentes, assim como com coordenações de Centros Interdisciplinares (CI) e direções dos Institutos para discutir temas relacionados à creditação da extensão em reunião realizada na I Semana Integrada Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE).

Podemos destacar ainda a criação, em 2018, dos Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unila, por meio da Resolução CONSUN 17/2018, que estabelece como objetivos:

Art. 6º São objetivos gerais dos Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão:

- I- Desenvolver pesquisa e extensão em áreas consideradas prioritárias para a Unila, fortalecendo a atuação dos Institutos Latino-Americanos junto à comunidade da tríplice fronteira, prezando o desenvolvimento territorial regional.
- II- Contribuir para a efetiva integração social, cultural, política, econômica, científica e artística da tríplice fronteira, articulando-se aos diferentes atores regionais, nacionais e internacionais;
- III- Consolidar grupos de pesquisa e programas de extensão em articulação com os cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, buscando diferentes modalidades de cooperação por meio de parcerias nacionais e internacionais;
- IV- Formar redes de grupos de pesquisa e de programas de extensão, mobilizando os recursos humanos e a infraestrutura existente na Unila;
- V- Buscar a internacionalização acadêmica do ensino, da pesquisa e da extensão, nas suas diversas dimensões;
- VI- Promover, dentro dos objetivos gerais aqui definidos, a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, entendida como inseparável da interdisciplinaridade. (Unila, 2018b, pp. 2-3).

Esses núcleos, por sua vez, potencializam uma articulação mais intrínseca entre as três funções da universidade e, de certa forma, aproximam as atitudes da universidade ao que Tommasino (2016) denomina “grande desafio” que consiste em “encontrar las ideas y las formulaciones organizativas que permitan articular proyectos político-académicos capaces de operar tanto en un nivel general como

en el nivel situacional, forjando alternativas extensionistas orientadas a la transformación social” (p. 10).

A próxima fase será verificar os fluxos de aprovação e implantação dos créditos nos currículos no Sistema Integrado de Gestão (SIG). Considerando que as etapas anteriores ainda estão em desenvolvimento, considera-se que esta última fase ainda carece de estudos e discussões no processo de curricularização da Unila.

Considerações finais

Ao longo de sua evolução, a universidade incorporou três dimensões: ensino, pesquisa e extensão e, conforme Vilha (2018), com a necessidade e missão de interagir de maneiras diferentes com a sociedade e construir conhecimentos para garantir seu dever social num contexto de formação ética, com a construção e divulgação de conhecimento e com parcerias voltadas às pertinências sociais ao seu entorno.

Este estudo teve como principal objetivo avaliar o percurso trilhado pela Unila no processo de curricularização para melhor registrar, subsidiar e consolidar sua proposta de tornar a extensão um processo intrínseco ao ensino e à pesquisa e, conseqüentemente, à formação do estudante, de tal forma que se explicita a missão da universidade e que nos perguntemos para quê, para quem, com quem e como devemos produzir e difundir conhecimento.

Ainda que tenhamos continuamente realizado atividades em prol da creditação das atividades realizadas na comunidade, sabemos que falta um longo caminho a ser percorrido e que é necessário dar continuidade à tarefa de sensibilização aos demais docentes, estudantes e servidores sobre a importância de mudanças de paradigmas norteadores da função da universidade e da educação em geral para ampliar a atuação na sociedade. Principalmente, como afirma Santos (2008), o desenvolvimento, não apenas o tecnológico, deve traduzir-se em sabedoria de vida.

No âmbito da relação entre extensão e pesquisa, esta proposta insere-se fortemente no desenvolvimento de dois processos que podem levar à qualificação das produções acadêmicas voltadas à melhoria da sociedade.

Sabemos que apenas a creditação das atividades de extensão não será suficiente para manter a indissociabilidade e que será essencial muita firmeza de propósitos para que se estabeleça e mantenha uma efetiva articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Referências

- Brasil. (2014, 26 de junho). Lei no 13.005. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União 120 - A. <https://bit.ly/3giPqkq>
- Brasil. (2018, 18 de dezembro). Resolução nº 7 MEC/CNE/CES. *Diretrizes para a Extensão na Educação Superior*. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União. <https://bit.ly/36Ph6dy>
- Brasil. (2020). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.397p.
- Cortegoso, A. L., Sarachu, G. & PEREYRA, K. (orgs.) (2014). *Prácticas Académicas Integrales en el Cono Sur*. Montevideo, Uruguay: Universidad y Trabajo asociado. Colección temática PROCOAS.
- Forproex - Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2006). *Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e flexibilização curricular: uma visão da extensão*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu.
- Forproex - Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. (2012). *Política nacional de extensão universitária*. Manaus, Brasil: Forproex. Disponível em:
<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Exten_sao.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.
- Freire, P. (2006). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Imea - Instituto Mercosul de Estudos Avançados. (2009a). *A Unila em construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu, Brasil: IMEA.
- Imea - Instituto Mercosul de Estudos Avançados. (2009b). *Unila: Consulta Internacional - Contribuições à concepção, organização e proposta político-pedagógica da Unila*. Foz do Iguaçu, Brasil: IMEA.
- Oppermann, R. V. (2018). *Papel estratégico da educação superior no desenvolvimento sustentável da América Latina e do Caribe*. Conferências UFRGS 2017. Porto Alegre, Brasil: Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/cres2018ufrgs/repositorio/>>. Acesso em: 03 de set. de 2018.
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as Ciências*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Tommasino, H., Cano, A. (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. Universidades UDUAL, México, n. 67, jan-mar, 2016.
- Unila. (2018a). Resolução COSUEN nº 07 de 23 de julho de 2018. Disponível em:
<[https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/007_2018_-_Normas_para_a_graduao%20\(1\).pdf](https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/007_2018_-_Normas_para_a_graduao%20(1).pdf)>. Acessado em: 18 de jun. 2019.
- Unila. (2018b). Resolução CONSUN nº 17/2018 de 7 de junho de 2018. Disponível em:

<https://portal.unila.edu.br/prppg/arquivo/normas/17_2018_Institui_e_regulamenta_os_ncleos_de_ensino_pesquisa_e_extenso.pdf>. Acessado em: 29 out. 2019.

Vilha, A.M. (2018). Ciência, tecnologia, inovação e a terceira missão no ensino superior para o desenvolvimento sustentável. In. *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*. CRES/UNESCO/IESALC. Córdoba, Argentina: Disponível em: <<https://www.udual.org/principal/cres-2018/>>. Acesso em: 01 set. de 2019.

A extensão como oportunidade de aproximação e de ação política: Reflexões em torno de duas experiências no Brasil.

Junia Ferrari, Marcela Brandão.
marcelasbl.arq@gmail.com

Resumo

Neste artigo pretende-se, a partir das aproximações e diferenças entre duas experiências extensionistas desenvolvidas no âmbito da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (EA-UFMG), apresentar e discutir caminhos possíveis para a consolidação dessas práticas. Os projetos estão sendo desenvolvidos em locais distintos da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) —num bairro da capital e numa cidade de pequeno porte a 30 km do centro metropolitano— e têm se orientado no sentido de buscar o compartilhamento nas tomadas de decisão em detrimento das práticas assistencialistas e paternalistas, geralmente adotadas em projetos de natureza extensionista. Noutros termos, buscou-se nessas oportunidades uma postura mais aberta à interlocução, ao encontro de interesses de todos os envolvidos (comunidades e Universidade). Em relação às metodologias adotadas, diferentes formas de aproximação foram experimentadas junto às comunidades parceiras, tais como rodas de conversa, imersões e mapeamentos coletivos. Alguns resultados têm confirmado as expectativas das propostas iniciais no sentido da criação de vínculos entre os envolvidos e do fortalecimento da ação política (participação e deliberação). Além disso, essas experiências têm se constituído como oportunidades de aprendizado e troca para todos os envolvidos (a partir de cursos, práticas e ações), melhorias nas formas de morar (habitações e entorno imediato), além de espaços

continuados para discussão sobre as questões locais e supralocais. Mas nem tudo acontece de forma linear e contínua. Muitos são os desafios e aprendizados a serem construídos no sentido de atribuir à extensão seu papel articulador entre ensino e pesquisa acadêmica, bem como seu reconhecimento como importante ferramenta de luta e de integração social.

Palavras-chave: Extensão / Ação política / Articulação / Compartilhamento.

Introdução

Os projetos de extensão no Brasil têm se orientado por temáticas diversas —saúde, educação, cultura—, sempre no sentido duma maior articulação com a sociedade civil. Neste artigo pretende-se trazer à discussão algumas formas dessa interação e interlocução entre o saber acadêmico e o não acadêmico, a partir de experiências desenvolvidas em projetos de extensão da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (EA-UFMG), sustentadas no tripé pesquisa, extensão e ensino. A primeira das experiências relatadas refere-se às ações de extensão que têm como parceira uma comunidade dum bairro periférico da Região Barreiro, em Belo Horizonte, capital do estado. A segunda experiência, por sua vez, vem sendo desenvolvida em Raposos, município de pequeno porte da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), Minas Gerais, Brasil.

Este trabalho tem como objetivo principal analisar práticas extensionistas que possam contribuir para o aprimoramento de metodologias e ferramentas de trabalho, especialmente no que diz respeito à criação de vínculos e de relações de confiança, elementos fundamentais para a efetivação dos princípios da extensão, além de buscar se orientar por objetivos que atendam às expectativas de todos os envolvidos.

Nesse sentido, o trabalho foi organizado em quatro sessões, sendo a primeira voltada para um breve histórico da extensão no Brasil, a fim de situar o leitor em relação a essas práticas no contexto acadêmico brasileiro. Nessa retrospectiva, o que se percebeu foi a recorrência de práticas que variam de posturas ‘assistencialistas’, ou seja, visando ‘assistir’ as comunidades parceiras e desconsiderando as expectativas e experiências do grupo acadêmico, a outras de caráter bem ‘paternalistas’, ou seja, cujas tomadas de decisão partem do saber acadêmico, sem constituir espaços democráticos de decisão onde os saberes locais são considerados. Noutros termos, as ações que se pautaram pela busca por práticas mais ‘compartilhadas’ de decisão e ação, orientadas no sentido de favorecer a troca de saberes e o interesse mútuo pelas ações desenvolvidas, não nos pareceu tão recorrentes, o que nos levou a considerar a importância de destacar experiências que pudessem revelar processos dessa natureza

A segunda parte deste artigo foi dedicada à discussão dos conceitos e metodologias que orientaram algumas dessas práticas, aqui escolhidas para serem avaliadas quanto à sua capacidade de construir processos compartilhados. Entende-se que é possível trabalhar a extensão prioritariamente nessa perspectiva, mesmo

considerando que nalguns momentos é necessário se recorrer a posturas ‘assistencialistas’ ou ‘paternalistas’ para resolver urgências e conflitos. Também foram analisadas nessas experiências o grau de articulação com a pesquisa e o ensino, por entendermos que essa interação deve ser princípio orientador na medida que exige reflexão, suporte teórico, troca de conhecimento e reavaliação constantes. Por fim, apresentamos algumas estratégias de aproximação utilizadas, tais como rodas de conversas e imersões no território, além de variados instrumentos cartográficos —mapas, jogos, maquetes, trilhas, rodas de conversa, oficinas variadas— que, acreditamos, terem contribuído para resultados importantes nessas experiências.

A terceira parte deste trabalho faz um recorte nessas experiências: suas diferentes formas de abordagem, de fundamentação teórica e de escala, uma vez que se trata de projetos que estão sendo desenvolvidos em territórios distintos da RMBH. Um deles é bem definido territorialmente e se constitui como espaço duma comunidade que luta por seu reconhecimento na cidade e pelo direito de permanência, a partir de ações socioambientais. O outro, por sua vez, relata um momento específico duma experiência bem mais abrangente num município metropolitano, cuja história de dependência das atividades minerárias reflete numa cotidianidade de pouco engajamento e envolvimento por parte da população. Apesar de serem grupos e experiências de natureza distintas, ambas práticas estão alinhadas no sentido da criação de vínculos entre os envolvidos e do fortalecimento da ação política (participação e deliberação), além de se pautarem pelo princípio do compartilhamento.

Por fim, o trabalho sintetiza, nas conclusões, algumas reflexões sobre as referidas práticas, buscando convergências e aprendizados que possam repercutir em experiências futuras, além de anunciar alguns desafios que a extensão ainda deve enfrentar, especialmente no atual contexto de desmonte das pesquisas e da universidade pública no Brasil.

1. A extensão no Brasil

A prática da extensão Universitária no Brasil remonta ao início do século XX, mas só foi instituída oficialmente em 1968, a partir da Lei Básica da Reforma Universitária (Lei federal 5.540/680), a fim de cumprir boa parte da agenda nacionalista imposta pelo governo autoritário então em curso. Em 1987, e já passado o período da ditadura militar, é criado o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão Universitária (FORPROEX), que estabelece oficialmente a extensão como um dos três pilares de sustentação da Universidade Pública no Brasil —Ensino, Pesquisa e Extensão—, além de lhe atribuir a função de articuladora entre os dois primeiros. Entretanto, a prática extensionista é anterior a essa lei e se confunde com a criação, no início do século XX, do ensino público no país.

A Constituição de 1988, em seu Artigo 207, vai reforçar o caráter indissociável entre os três pilares, assim como estabelecer o apoio financeiro necessário por parte do Poder Público. Para além desse reconhecimento, a extensão passa a as-

sumir forte caráter político, na medida que estabelece como um dos seus princípios a interação transformadora entre a universidade e a realidade social que a circunda (Ferrari, Sosa, Oliveira & Freitas, 2017).

A extensão no Brasil vem se constituindo, desde então, por formas bastante heterogêneas de ação e, também por isso, requer contornos mais bem definidos, visto que, segundo Sosa, Ferrari e Greco (2018), ainda é possível identificar práticas de caráter meramente assistencialistas, prestação de serviços nas mais distintas áreas, até apoio aos movimentos sociais e militância política.

Entretanto, diante do atual cenário brasileiro, os desafios relativos à construção duma extensão engajada e comprometida com uma sociedade plural estão sendo incrementados pela desvalorização crescente da Educação, principalmente na ameaça por parte do próprio governo e de destruição do ideal duma universidade pública de qualidade e de pensamento crítico e autônomo.

2. Pressupostos conceituais e metodológicos

Nesse contexto conturbado de diferentes entendimentos em torno do que são as práticas extensionistas, torna-se importante definir pelo menos alguns critérios que têm orientado as experiências apresentadas, tal como a necessidade de se trabalhar com instrumentos que promovam uma troca real entre os saberes de todos os atores envolvidos, a fim de se evitar, sempre que possível, assistencialismos e paternalismos nas ações pactuadas. Como bem já havia alertado Foucault (1979) muitos anos antes:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber; poder que não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade (p.71).

Para a construção das metodologias de trabalho aqui descritas, partiu-se do entendimento de que a realidade não é algo pronto, facilmente representada e interpretada, mas um contínuo processo de experimentação atravessado por campos de forças e linhas de fuga e, portanto, a ser registrado de forma cartográfica (Deleuze & Guattari, 2000). Acredita-se que as pistas para essa cartografia possam ser encontradas tanto nas coisas físicas e evidentes, como também nas não palpáveis. Deste modo, aposta-se que o grande desafio da ação extensionista está na elaboração dos problemas. Apresentá-los é o mesmo que “introduzir novos objetos e novos sujeitos dentro do espaço da política e de torná-los as balizas de uma polêmica e de uma luta” (Lazzarato, 2014, p. 127). Para tal, são necessárias estratégias e instrumentos capazes de promover uma definição coletiva do que

seja um problema ou uma solução para um território, cuja produção do espaço já acontece apesar e para além das propostas bem intencionados dos técnicos e acadêmicos.

3. A extensão como processo de construção de vínculos

Afinados com os pressupostos da cartografia tanto como conceito de entendimento da realidade a partir da experimentação, quanto em termos de diretrizes metodológicas para intervenção e transformação dessa realidade, assume-se aqui que em atividades de natureza extensionista não cabe estabelecer relações baseadas na ‘conscientização’, ‘capacitação’ ou mesmo ‘qualificação’ das comunidades parceiras por parte da universidade. Pelo contrário, as práticas devem incorporar “a perspectiva do sujeito, não como um objeto que recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe impõe, mas como sujeito ativo que constrói o conhecimento, de forma compartilhada” (Freire, 1984 citado em Sosa *et al.*, 2018, p. 3). O grau de implicação de todos na ação deve ser determinante para provocar, nesse encontro de saberes e desejos, os agenciamentos e as conexões que produzem as redes.

As ações extensionistas apresentadas neste artigo estão inseridas em contextos urbanos bem distintos, foram disparadas por maneiras diferentes e, consequentemente, tiveram desdobramentos variados. Entretanto, é possível identificar tangências entre elas, como, por exemplo, no que diz respeito à criação de vínculos ou a partir da construção de estratégias e de instrumentos cartográficos capazes de promover relações de confiança e de afeto entre os pesquisadores e o ‘público’, entendidos não apenas como ‘alvo’, mas principalmente como sujeitos ativos com vozes e saberes importantes.

3.1. Parque das Ocupações

A ocupação de terrenos ociosos ou de prédios abandonadas nos centros urbanos é atualmente um fenômeno recorrente no Brasil. Pode-se afirmar que essas ocupações configuram um movimento contra-hegemônico e de luta pela moradia e, como tal, atuam como resistência a uma organização fundiária excludente e à políticas institucionais que não deram conta de romper com esse sistema de poder.

Diferente do processo de ocupação das favelas urbanas que não ocorrem a partir dum planejamento formal, as ocupações organizadas por movimentos sociais de luta por moradia têm início na escolha da área a ser ocupada, como glebas e/ou lotes com problemas jurídicos, numa intenção clara de expor uma mazela existente no seio do sistema fundiário urbano brasileiro. Após essa escolha, há um plano de ocupação prévio, muitas vezes com a participação de técnicos para a definição de ruas e distribuição de lotes.

A ação extensionista relatada aqui vem se desenvolvendo na cidade de Belo Horizonte (Minas Gerais), num vale na região conhecida como Barreiro, onde se lo-

calizam seis ocupações urbanas e algumas indústrias, todas disputando espaço com uma grande área verde. Duas destas ocupações (Eliana Silva e Paulo Freire) foram previamente planejadas e são coordenadas pelo Movimento de luta por Bairros, Vilas e Favelas (MLB), que em 2012 procurou alguns professores da Escola de Arquitetura da UFMG, iniciando assim uma parceria com a universidade, a partir de dois diferentes grupos de pesquisa¹.

Em 2015, visando a convergência entre a luta por moradia digna para a população pobre que habita o território e a pauta da preservação do meio ambiente, iniciou-se a construção dum projeto urbanístico paisagístico para o vale onde estão inseridas essas ocupações, disparada a partir da denominação ‘Parque das Ocupações’, afirmando assim uma estratégia de construção duma contra-narrativa a respeito daquele território.

Importante ressaltar que no discurso hegemônico a presença das ocupações por moradia, sejam elas planejadas ou não, ao lado de áreas de preservação da natureza é, via de regra, criminalizada, tendo seu despejo justificado pelas leis ambientais. Além disso, há um entendimento de que as ocupações autoconstruídas, em geral, são territórios marcados exclusivamente pela falta e pela precariedade. Tal afirmação, apesar de não ser completamente falsa, simplifica e apaga as sutilezas dum procedimento mais complexo que o anunciado, na medida em que é possível identificar ações e subversões criativas nesses territórios. Mesmo que muitas vezes haja uma reprodução das formas hegemônicas de fazer espaço e moradia, as invenções cotidianas estão presentes, seja por força das circunstâncias, seja pela imanente potência da vida.

Em 2016, como estratégia para fomentar as discussões sobre a preservação ambiental e cultural e a luta por moradia, a equipe de curadoria do ‘Verão Arte Contemporânea’ (VAC) levou para esse evento o tema ‘Natureza Urbana e a produção do comum’². Além duma mesa redonda com a presença de diversos movimentos sociais do país, foi realizado um circuito de visitas pelas ocupações do Barreiro. Nessa oportunidade foi recorrente nas falas dos palestrantes a preocupação com os limites e contradições dessas ações autônomas, especialmente no que diz respeito à ausência do estado e, conseqüentemente, ao penoso autofinanciamento de todas as ações engendradas pelos movimentos.

Diante dessa inquietação, no mesmo ano, o projeto do parque foi levado para dentro da universidade com a disciplina ‘Parque das Ocupações’, com o objetivo de se desenvolver diretrizes urbanísticas e paisagísticas para aquele território. A disciplina foi iniciada com um mapeamento coletivo nas ocupações (FIG.01),

1 Inicialmente essa parceria se deu por meio do grupo de pesquisa PRAXIS (<http://praxis.arq.ufmg.br/>) e, a partir de 2015, ela passou a acontecer através do grupo de pesquisa INDISCIPLINAR (<http://wiki.indisciplinar.com/index.php?title=Indisciplinar>), ambos cadastrados no CNPq e sediados na Escola de Arquitetura da UFMG

2 Para mais informações, acesse: <http://blog.indisciplinar.com/natureza-urbana-e-producao-do-comum-vac-2016/>

visando a identificação das práticas cotidianas e com o foco na relação dos moradores com a natureza.



Figura 01. Mapeamento coletivo na disciplina Parque das Ocupações.

Fonte: Arquivo do Programa de Extensão Natureza Política.

A partir desse instrumento cartográfico foi possível constatar que, apesar da subtração da vegetação nas fronteiras entre o território das moradias autoconstruídas e a área de preservação ambiental, o verde retornava às ocupações sob a forma de jardins, hortas e pomares, em vários quintais e na frente das casas. Isto, por motivos diversos: desde a necessidade de alimentar, passando pela composição da renda familiar, até alcançar a memória afetiva associada aos sabores e aos cheiros das plantas.

Foram, então, desenvolvidas propostas de arborização tanto por árvores da mata nativa (árvores de recomposição), quanto por aquelas identificadas no mapeamento (árvores dos afetos) e por espécies protegidas por lei para extração (árvores de resistência), como um “ato de sequestro”, cujo refém, a árvore imune ao corte, garantiria também a permanência dos moradores. A arborização foi, assim, pautada pelo que se denominou ‘contra-invasão do verde’, no intuito de subverter com humor e ironia o entendimento do senso comum de que as pessoas que

ali moram são invasoras e oportunistas. Quanto à urbanização das ocupações, foi proposto a manutenção das 'ruas compartilhadas' já existentes, por meio de uma pavimentação intertravada, que impede que os carros circulem em alta velocidade e, assim, permite que os pedestres continuem a usá-la sem riscos, facilitando também a drenagem das águas pluviais (FIG.02).

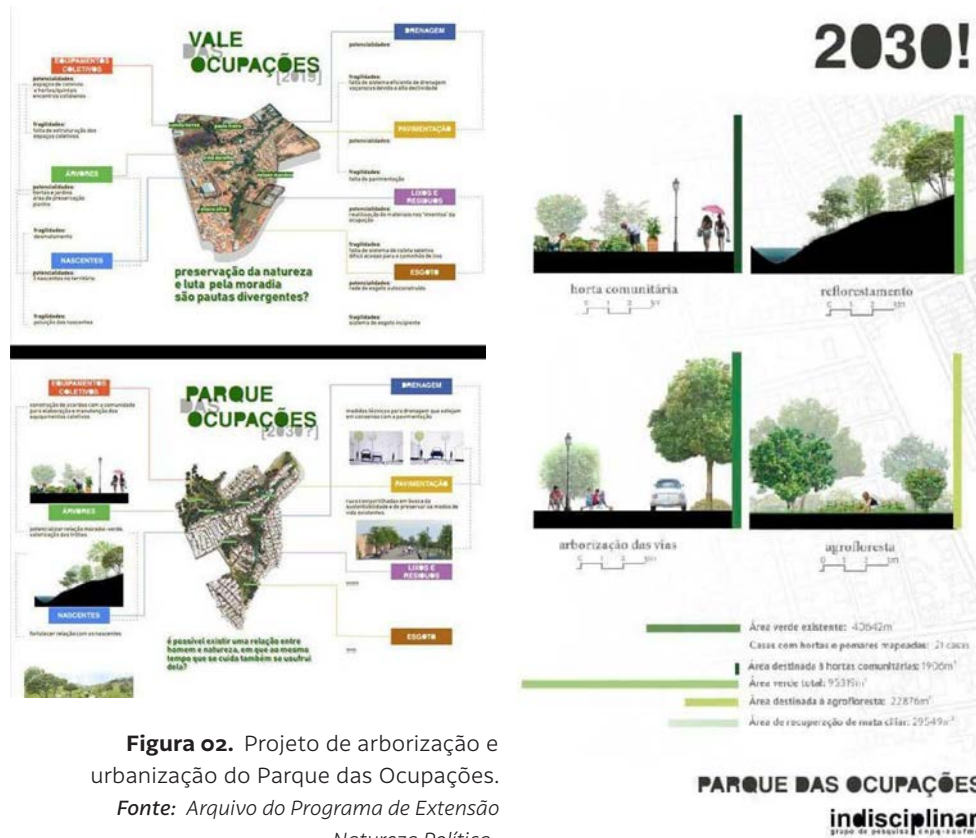


Figura 02. Projeto de arborização e urbanização do Parque das Ocupações.
Fonte: Arquivo do Programa de Extensão Natureza Política..

Com o término da disciplina, o projeto paisagístico e arquitetônico do parque passou a ser desenvolvido pelo grupo de professores e alunos integrantes dos projetos de extensão 'Natureza Urbana'³ e 'Artesanias do Comum'⁴, vinculados

3 Para mais informações, acesse: http://wiki.indisciplinar.com/index.php?title=Projeto_Natureza_Urbana

4 Para maiores informações, acesse: http://wiki.indisciplinar.com/index.php?title=Projeto_Artesanias_do_Comum

ao Programa de extensão ‘Natureza Política’⁵, resultando num caderno⁶ que foi entregue à coordenação do MLB em março de 2017 e, a partir daí, usado como instrumento de negociação junto ao poder público do município, inclusive com a Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte (URBEL) e Companhia de Saneamento do município (COPASA). Os efeitos da estratégia de construção e divulgação dessas contra-narrativas sobre o território das ocupações do Barreiro puderam ser identificados na fala de alguns técnicos dessas companhias, que passaram a adotar o nome ‘Parque das ocupações’ para se referir à região.

Ainda buscando nova inserção na esfera pública, em abril de 2017, o Parque das Ocupações foi apresentado ao subcomitê da Bacia Hidrográfica do Ribeirão Arrudas, por meio da coordenadora do projeto de extensão Natureza Urbana e dum funcionário da COPASA, possibilitando a participação do projeto em editais para preservação das nascentes e arborização das ruas. Apesar dessa participação não ter resultado em recursos financeiros, em 2018 ela se desdobrou na doação de oitenta mudas pela COPASA e pelo Coletivo Boi Rosado à Ocupação Paulo Freire, para a arborização das suas ruas. Essa ação também contou com o departamento socioambiental da VINA⁷, uma empresa privada vizinha às ocupações, especializada em gestão de resíduos urbanos. A empresa contribuiu com a participação ativa da sua bióloga e com a doação de paliçada para a drenagem no fundo dos berços cavados para o plantio das mudas.

Em novembro deste mesmo ano, para a preparação do plantio, foi realizada uma dinâmica com os moradores das ocupações, no intuito de se fomentar a discussão sobre os procedimentos para conciliar os conflitos potenciais do plantio e cuidado das mudas (FIG.03). O plantio, realizado nas duas primeiras ruas da ocupação Paulo Freire, teve a participação da equipe da extensão, de funcionários da COPASA e do Coletivo Boi Rosado, além de funcionários da VINA e dos moradores da Ocupação Paulo Freire (FIG.04).

5 Para maiores informações, acessar: http://wiki.indisciplinar.com/index.php?title=Programas_de_extens%C3%A3o#Natureza_Pol.C3.ADtica

6 Para maiores informações, acesse: http://naturezaurbana.indisciplinar.com/wp-content/uploads/2017/09/Parque-das-Ocupa%C3%A7%C3%B5es_com-mapas-atualizados-e-map%C3%A3o-edi%C3%A7%C3%B5es-junho.2017-1.pdf

7 Para maiores informações, acesse: <https://vinaec.com.br/socio-ambiental/>



Figura 03. Dinâmica com os moradores sobre o plantio das mudas doadas.

Fonte: Arquivo do Programa de Extensão Natureza Política.



Figura 04. Plantio das mudas doadas.

Fonte: Arquivo do Programa de Extensão Natureza Política..

Diante da dificuldade de mobilização, principalmente em temáticas que não envolvem diretamente as necessidades mais imediatas dos moradores (se lembrarmos que o momento atual no Brasil é de crise econômica e aumento do desemprego), os coordenadores do MLB conseguiram organizar 4 grupos de trabalho para incrementar as atividades de campo: GT mobilização, GT urbanização (drenagem e pavimentação), GT arborização e GT reciclagem de resíduos. Todos os grupos foram compostos por pelo menos um representante do movimento/moradores, da academia e da empresa. Como primeira atividade do 2º semestre de 2019, o grupo da mobilização organizou uma sessão de cinema, tendo como temática a pauta da agroecologia (FIG. 05).

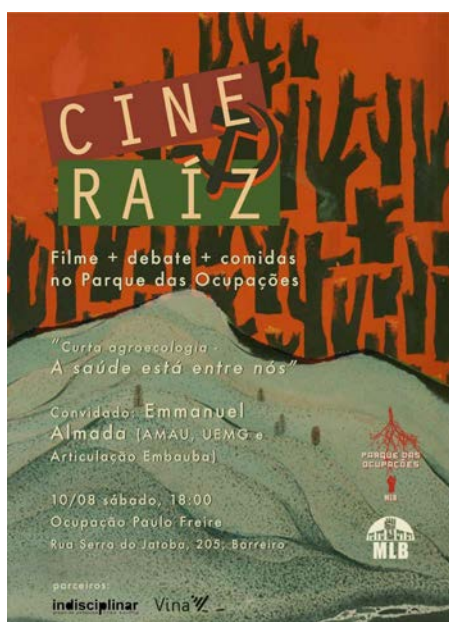


Figura 05. Imagens do Cine Raiz.

Fonte: Arquivo do acervo do MLB e VINA..

Na sequência houve a realização duma trilha ecológica até uma das nascentes do parque, finalizada com o plantio de mudas de ipês, batizados simbolicamente com os nomes das ocupações inseridas no parque (FIG.06).



Figura o6. Imagens da trilha ecológica.
Fonte: Arquivo do acervo do MLB e da VINA.

3.2. Raposos

O município de Raposos é um dos 34 que compõem a Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), capital que ocupa a terceira posição no ranking da economia nacional. Entretanto, mesmo inserida numa importante metrópole brasileira, o município apresenta um perfil socioeconômico frágil. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), 34% de sua população, que atualmente é estimada em 16.000 habitantes, possui rendimento nominal mensal *per capita* de apenas 1/2 salário mínimo.

Raposos está situado a apenas 30 quilômetros da capital Belo Horizonte e traz em sua conformação (territorial, social, econômica e demográfica) marcas profundas duma histórica e intensa dependência das atividades relacionadas à exploração minerária. Esta dependência parece ter se estendido aos hábitos cotidianos da população, que tem demonstrado, nesses 5 semestres de trabalho no município, pouco interesse em ações de cunho participativo e/ou reivindicatório. Desde a suspensão das atividades minerárias na região (na década de 1990), os impactos dessa histórica dependência têm se revelado ainda mais severos, na medida que apenas 6,7% da população ativa se encontra inserida na rede formal de trabalho, segundo levantamento do IBGE em 2010.

Este quadro se agrava no bairro da comunidade parceira —Várzea do Sítio— e que tem sua origem associada a um antigo conjunto de moradias destinadas aos operários de fundo de mina (trabalhadores com menor remuneração nas atividades minerárias). O bairro ainda perpetua essas origens concentrando ali parte da população com menor renda no município, além de sérios problemas asso-

ciados à concentração de população jovem com poucas perspectivas não apenas de inserção no mercado de trabalho, mas também na vida social do município. Noutros termos, o bairro é marginalizado pela população de Raposos, pois é visto como local de concentração de violência associada ao uso de drogas.

Tendo este cenário como pano de fundo, a Universidade foi procurada por uma ONG local —Casa de Gentil—, que trabalha com atividades socioculturais destinadas às crianças e jovens do bairro, no sentido de promovermos, coletivamente, ações visando a uma maior participação desse público. O objetivo era o fortalecimento da ação política desse grupo (participação e deliberação) por meio de atividades e práticas voltadas para temáticas diversas. O importante era incentivar a adesão do público jovem e infantil, bem como a criação de vínculos entre esses e os jovens da academia, transpondo importantes barreiras para ambos os grupos.

A Casa de Gentil está oficialmente instalada na Várzea do Sítio desde 2012, voltada para a promoção de atividades ligadas à música e cultura dum modo geral, além do espaço de convivência para leituras, lazer e encontro. “Basta que se deixe a porta aberta e logo a casa é tomada pelas crianças do bairro, que ali encontram um espaço solidário e de acesso a experiências e oportunidades que ampliam seus horizontes, bastante reduzidos pela realidade local” (Ferrari, Riera & Zanata, 2019, p. 13).



Figura 05. Vista da Rua Sergipe, na Várzea do Sítio, com a ONG Casa de Gentil.

Fonte: Acervo Casa de Gentil. Recuperado em 22 de setembro de 2019 de: <https://pt.wikiloc.com/trilhas-trekking/raposos-parque-nac-do-gandarela-29538911/photo-18870959>.

Nesse contexto, tem se desenrolado a Disciplina de Formação em Extensão — Diálogos Metropolitanos, que está vinculada ao Projeto de Extensão— e as Práticas de Cidadania Metropolitana. A disciplina está trabalhando em Raposos desde o segundo semestre de 2016, atuando em diversas frentes, ações e escalas (desde a Várzea do Sítio até discussões ampliadas que envolveram o município dum modo geral). Neste trabalho, especificamente, faremos um pequeno recorte na experiência do segundo semestre de 2018, por termos registrado, nesta oportunidade, a importância da prática do compartilhamento, do encontro entre as demandas da população e os desejos do grupo acadêmico (alunos e professores). Foi fundamental buscar formas de trabalho que não atendessem apenas os desejos e demandas da população local (assistencialismo), nem tampouco as ações previamente decididas pela universidade e voltadas apenas aos seus interesses de pesquisa (paternalismo). Importante frisar que o conceito de assistencialismo não tem aqui a conotação alienante e subjugada atribuída por Paulo Freire (Streck, Redin & Zitkoski, 2015), mas se relaciona com “as práticas cujas demandas são orientadas apenas no sentido de satisfazer as necessidades da comunidade, como se a equipe da universidade (docentes e discentes) fosse constituída por pessoas ‘neutras’ e que realizam trabalhos apenas por demanda” (Ferrari et al., 2019, p. 2), sem qualquer interesse envolvido. Por outro lado, nomeamos por paternalismo as práticas que, segundo Freire (1984), são orientadas por um viés autoritário e vertical, e a partir das quais “a academia impõe seus objetivos à comunidade, [...], com pouco espaço para a participação da população envolvida e desconsiderando o desejo desses parceiros” (Ferrari et al., 2019, p. 2). Acredita-se que, em condições iguais de interesse, é possível criar o necessário espaço para que os diversos tipos de saber se manifestem e, assim, experimentar a potência da participação e do envolvimento quando as demandas e desejos de todo o grupo se encontram em torno de projetos comuns.

A disciplina contou com 30 alunos de diversos cursos e níveis de graduação da Universidade (participaram discentes do terceiro ao último períodos dos cursos de Arquitetura, Engenharia Civil, Geografia, Turismo, Engenharia Ambiental e Economia), os responsáveis pela Casa de Gentil —Glauco, Rafael e Sarinha— e jovens moradores da Várzea do Sítio de diversas idades (variando de quatro a quinze anos de idade). Os trabalhos iniciaram em setembro e finalizaram em dezembro de 2018, com três ‘imersões’ de quatro dias cada (de sexta à segunda), de maneira que os alunos pudessem conhecer a realidade local em dias úteis (vivenciando um pouco da rotina diária dos moradores) e nos finais de semana. Duas moradias concentraram os alunos: uma na própria Várzea e outra na área central da cidade, esta última cedida pelo pároco local (Padre Eribaldo). Permanecer nesses dois locais foi fundamental para firmar, de maneira bem mais rápida, uma relação de confiança entre a equipe da universidade e a população local, ultrapassando barreiras que geralmente se interpõem no início de trabalhos dessa natureza.

Participar da rotina dessas casas também foi uma grande experiência para os alunos pela oportunidade e responsabilidade de cuidar

desse locais, compartilhando tarefas relativas à manutenção dos espaços. Em vários momentos foi preciso negociar atribuições e iniciativas em relação à alimentação, distribuição dos espaços de dormir, compartilhamento de despesas etc. Ou seja, extrapolamos as questões de trato puramente acadêmicas trazendo para a experiência discussões que envolviam a formação pessoal de cada um dos envolvidos. As tensões também aconteceram em diversos momentos obrigando o grupo a parar e discutir essas diferenças, negociando alternativas e soluções para cada impasse (Ferrari et al., 2019, p. 14).

Essas ‘imersões’, períodos de permanência continuada na comunidade parceira residindo em casas cedidas pela população local, nos propiciaram contatos mais ampliados, além de criar espaços de convivência entre os próprios alunos, o que contribuiu ainda mais para a transformação dos discentes envolvidos. Nessas oportunidades, os vínculos com a comunidade também são constituídos de forma bem mais intensa, pois as trocas cotidianas diminuem as barreiras entre os saberes acadêmico e local, facilitando as interlocuções e decisões sobre os processos em curso.

Aqui é importante que se faça uma diferenciação entre o que geralmente nomeamos por ‘trabalho de campo’ ou ‘visita’ e o que aqui denominamos por ‘imersão’. Nos primeiros, os contatos entre os alunos, professores e comunidade parceira tendem a ser muito superficiais, caso não se utilize outras ferramentas ou metodologias que potencializem esses encontros. Diferentemente do que se busca nas imersões, essas formas de contato, na maioria dos casos, limitam as aproximações, além de conduzir a leituras precipitadas da realidade local. “Caímos, salvo raras exceções, em ações de cunho meramente assistencialista ou mesmo de caráter paternalista, em grande parte pelo fato de não termos o necessário envolvimento com o contexto no qual essas comunidades estão inseridas (social, cultural, econômico, político, etc.)” (Ferrari et al., 2019, p. 11).

Finalmente, a experiência da imersão só foi possível porque a Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de sua Pró Reitoria de Extensão (PROEX), lançou um edital que permitia aos alunos, de forma simultânea, a integralização de créditos curriculares e a experiência extensionista. Esse formato de disciplina/extensão, diretamente associada ao ensino, criou as condições necessárias para a realização de períodos de permanência mais prolongados no município parceiro, além de oferecer uma ajuda de custo para esses deslocamentos e para dois bolsistas, o que foi fundamental para a realização dessa modalidade extensionista. A disciplina possui uma carga horária de 60 horas por semestre letivo, distribuída em três módulos de imersão no município (que totalizam 60% da carga horária) e em seis encontros na Universidade para discussões internas e de fundamentação: “Se reservó más tiempo para la experiencia práctica porque entendemos, tal como Freire (1984), que el conocimiento se constituye en las ‘relaciones hombre-mundo’, por lo tanto, en el compartir la práctica cotidiana” (Sosa et al., 2018,

p. 8). Acredita-se que, com este formato de extensão, foi possível cumprir de forma mais efetiva seu papel articulador entre ensino e pesquisa.

Desde o início dos trabalhos foram poucos os adultos que compareceram e participaram, apesar de termos divulgado amplamente o local e horário das reuniões, optando inclusive pelos finais de semana para que esse público pudesse comparecer. Como o público infantil e jovem foi mais presente, as ações pactuadas se voltaram mais para esses segmentos, mas tendo sempre como princípio norteador que esses ‘combinados’ deveriam também atender aos desejos dos alunos e docentes envolvidos.

Entretanto, na prática foi necessário mesclar momentos de assistencialismo e paternalismo para alcançarmos o espaço de compartilhamento almejado. No primeiro encontro as crianças e jovens não se manifestaram de forma muito significativa, sendo necessárias algumas intervenções dos docentes (paternalistas nalgumas situações) no sentido de conduzir a interlocução a partir de perguntas e dinâmicas. Noutros momentos foi necessário interromper as discussões para atender demandas dos moradores (assistencialismo), pois as carências e problemas de ordem material e emocional muitas vezes se colocaram como urgentes. Mas isso não impediu que o compartilhamento fosse construído; apenas nos surpreendeu como essa mescla de condutas foi se interpondo e como foi necessário dar espaço para que se manifestem a fim de se estabelecer o necessário acolhimento e diálogo em ações verdadeiramente participativas e coletivas.

A decisão final sobre as ações e projetos que seriam desenvolvidos naquele semestre foram decididas então e surpreendeu-nos a diversidade e o número de adesões. Desde oficinas de funk e de percussão —a primeira com um número de participantes que extrapolou o público até então reunido— até experiências com fotografia e vídeos (a partir de câmeras emprestadas às crianças e adolescentes), passando por rodas conversas e de história, além de ações ligadas ao meio ambiente (uma das entradas para o Parque Nacional da Serra do Gandarela está bem próxima à Várzea do Sítio). Desta forma, procurou-se atender às demandas do público jovem e infantil, a partir de interesses e disponibilidade dos alunos envolvidos, mesmo que as atividades não se relacionassem diretamente às suas áreas de formação. Havia, por outro lado, desejo, interesse e disponibilidade para essas ações específicas, o que tornou os trabalhos bem mais proveitosos, participativos e com um número surpreendente de adesões.

Dentre as ações e projetos destaca-se também a oficina para reparo das bicicletas, muito utilizadas pelas crianças da Várzea, além dum projeto de ‘bicicletas compartilhadas’ para atender aqueles que não dispunham de recursos para adquiri-las. Este projeto só foi possível, pois duas bicicletas foram doadas por colaboradores e consertadas durante a realização da oficina.

Esta experiência, além de possibilitar o uso das bicicletas também tem desenvolvido a capacidade de gestão e manutenção do projeto

pelas crianças da Várzea, que tomaram para si a guarda e o gerenciamento do projeto. Até agora a experiência tem se mostrado bem sucedida, mas será preciso um tempo maior para avaliarmos os resultados (Ferrari et al., 2019 p. 15).



Figura o8. Oficina de Funk na Casa de GentilFonte: acervo da disciplina, 2018.

Fonte: acervo da disciplina, 2018.

4. Considerações finais

Como mencionado, as ações extensionistas apresentadas estão inseridas em contextos urbanos bem distintos, sendo que a primeira está localizada na periferia do município de Belo Horizonte e a segunda se insere noutro município da região metropolitana. Entretanto, as duas são atravessadas por disputas territoriais envolvendo aspectos socioambientais e marcadas por histórias de marginalização de sua população.

Quanto à forma como foram disparadas, em ambas houve a iniciativa duma liderança local que procurou a academia para uma parceria. Contudo, as redes que se formaram a partir desse primeiro contato foram bem distintas. No caso do Parque das Ocupações, os atores que se agregaram em torno do projeto foram, além da academia, movimento social, moradores das ocupações, representantes do poder público e da iniciativa privada. Já no caso de Raposos, a rede da academia foi ampliada com a participação de discentes e docentes doutros campos de saber da universidade. Além disso, houve ali a participação dos atores ligados à organização não-governamental e à igreja católica, que tiveram papéis determinantes nos resultados dos trabalhos. Vale pontuar que há um grande desafio a

ser ultrapassado nos dois projetos de extensão, relativo ao número de moradores que participam das dinâmicas propostas e ao seu perfil, na maioria mulheres, crianças e adolescentes. Noutros termos, o público envolvido dificilmente inclui homens adultos e, geralmente, a participação nos grupos de trabalho fica restrita às mesmas pessoas, dificilmente alcançando novos adeptos.

Com relação aos instrumentos voltados para a discussão e problematização com os moradores das ocupações e de Raposos, ambas optaram por ferramentas lúdicas e variadas, tais como mapeamentos coletivos, jogos e maquetes interativas, sessões de cinema, trilhas, oficina de funk e percussão, oficina de fotografia e vídeos, e oficina de reparo de bicicletas. Especificamente no caso de Raposos, a imersão se mostrou uma potente estratégia de vinculação entre os diversos atores e a opção pelo compartilhamento nas decisões sobre as práticas a serem desenvolvidas também se revelou como uma importante ferramenta, principalmente como condição para efetivar a ‘troca’ de saberes desejada.

Outro ponto de tangência entre as duas ações se refere à articulação da extensão com disciplinas da graduação. Essa estratégia permitiu maior envolvimento de alunos nas frentes de trabalho, uma vez que agregou créditos em disciplinas e aumentou o número de bolsistas vinculados. Acredita-se, também, que essa articulação seja fundamental para potencializar a missão universitária, baseada no tripé pesquisa-ensino-extensão.

Por vários motivos as ações extensionistas se apresentam como alternativas importantes de atuação para a universidade pública: maior envolvimento com a sociedade civil, rompendo históricas barreiras entre academia e comunidade; e o baixo custo de realização, além do seu grande potencial catalizador e transformador de processos sociais. Além disso, a Extensão Universitária é uma das oportunidades de retorno dos investimentos públicos em educação na forma de ações para a comunidade em geral (Ferrari et al., 2017).

Agradecimentos

Agradecemos o apoio dos programas e projetos da UFMG, PROEX e PRPq, ao CNPq e à FAPEMIG. Aos moradores e moradoras das Ocupações Eliana Silva e Paulo Freire, ao MBL, à VINA e à COPASA. Da mesma forma, nossos agradecimentos à população de Raposos, que nos tem acolhido, especialmente aos moradores e moradoras da Várzea do Sítio, à Casa de Gentil e ao Padre Eribaldo. Finalmente, deixamos nossos mais sinceros agradecimentos a todos os alunos que participaram das disciplinas citadas nesse artigo.

Referências

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34.
- Ferrari, J., Riera, E. H. & Zanata, L. Y. (2019). A Extensão em Construção: Uma experiência de 'imersão' em Raposos/MG. *Anais do XVIII Encontro da ANPUR - Natal*: ANPUR, 2019. Recuperado em 20 de setembro de 2019 de: <http://anpur.org.br/xviiienganpur/anaisadmin/capapdf.php?reqid=1460>
- Ferrari, J., Sosa, M. F., Oliveira, L. G. & Freitas, A. P. O. (2017). Quando a prática acadêmica sai ao território: a experiência da Oficina Multidisciplinar: Os LUMEs e a prática do planejamento metropolitano – UFMG. *Anais do XVII Encontro da ANPUR - São Paulo*: ANPUR, 2017. Recuperado em 18 de setembro de 2019 de: http://anpur.org.br/xviienganpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sessoes_Tematicas/ST%2011/ST%2011.2/ST%2011.2-03.pdf
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (13ª ed.) México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Cidades@: sistema agregador de informações do IBGE sobre os municípios e estados do Brasil*. Recuperado em 23 de setembro de 2019 de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/raposos/panorama>
- Lazzarato, M. (2014). *Signos, Máquinas e Subjetividades*. São Paulo: n-1 edições.
- Streck, D., Redin, E. & Zitzoski, J.J. (Org.) (2015). *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL.
- Sosa, M. F., Ferrari, J. & Greco, L. L. (2018). Enseñar a planificar el territorio vivenciando el territorio. La experiencia del taller multidisciplinar - Formación de extensión universitaria: Prácticas de ciudadanía metropolitana. Artigo apresentado no VIII Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

A importância da extensão universitária no contexto da educação básica.

Daíse dos Santos, Pétrin Hoppe, Patrícia Tuchtenhagen,
Angela dos Santos, Ivanor Müller.

daisevargas@gmail.com

Introdução

As escolas públicas brasileiras vêm passando por um processo de constantes transformações. Apesar de o país ter instituído a universalização do ensino, as crianças, adolescentes e adultos ainda enfrentam dificuldades oriundas da permanência no ambiente escolar, na progressão nos níveis de ensino e a dificuldade para conclusão dos estudos na idade adequada (Lopes, Silva & Malfitano, 2006, pp. 114-30). A escola tem um papel fundamental no processo de formação do desenvolvimento da criança. É o primeiro ambiente no qual a criança frequenta fora do âmbito familiar, sendo este o local que obrigatoriamente estará presente na vida da criança até o final da adolescência e assim, por diante, aos que permanecerem estudando no período do ensino médio e ensino superior. Devido a este percurso, a escola promove as primeiras experiências vividas pelo sujeito; neste local as escolhas serão decisivas para a construção do modo como este sujeito se coloca no mundo, nas relações com o outro e frente ao conhecimento e ao ato criativo (Rosa, 1998, p. 104).

De acordo com a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre o funcionamento da educação em seus níveis de ensino (educação básica e superior), é dever das Universidades a promoção das atividades de extensão. Ela deve ser aberta à população, visando a difusão das conquistas e benefícios oriundos das instituições, e que estas atividades extensionistas sejam abertas

a candidatos que atendam a requisitos mínimos propostos por cada instituição (Brasil, 1996). No artigo 2º do Plano Nacional de Extensão Universitária (PNExt), a extensão é considerada como uma atividade acadêmica que tem a finalidade de articular o ensino e a pesquisa, e oportunizar a aproximação entre a universidade e a comunidade.

A Extensão Universitária possui papel importante no que se refere às contribuições que possam ser realizadas frente à sociedade. A partir do momento em que há esse contato entre o estudante e a sociedade beneficiada por ele, as duas partes terão os benefícios. Aquele que está na condição do aprender acaba aprendendo muito mais quando existe esse contato, torna-se muito mais gratificante praticar a teoria recebida dentro da sala de aula. Além disso, a relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária ao propiciar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações socioeducativas que privilegiam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. Na medida em que compartilha e oferece seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos (Jezine, 2004, pp. 332-339).

Ainda, com relação importância da extensão na comunidade acadêmica e sociedade a extensão, encontrará na sociedade a oportunidade da elaboração da práxis dum conhecimento acadêmico. Em contrapartida à universidade, docentes e discentes terão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, terá como consequência a mudança de conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atenção da universidade (Brasil, 2001).

Desta forma, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência vivenciada por uma aluna do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) num projeto de extensão universitária no âmbito escolar, apontando a relevância do mesmo como ferramenta importante no processo de formação para futura atuação profissional. A Terapia Ocupacional é uma área de atuação que, com o passar dos anos, vem ocupando muitos espaços e que a cada dia percebe-se a necessidade do profissional em lugares distintos, como em escolas, empresas, creches, hospitais, centros de reabilitação e Organizações Não Governamentais.

Metodologia

O presente trabalho trata-se dum relato de experiência que provém do projeto de extensão “Incentivando e Promovendo o Cuidado em Saúde na Educação Básica”. Está vinculado às atividades acompanhadas e executadas pelo Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Bioestatística (GEPEBio) da Universidade Federal de Santa Maria, RS. O GEPEBio, formado desde 2011, se destina a fornecer suporte e orientações a trabalhos voltados a área da saúde, ciências biológicas, do ambiente e a disseminação do conhecimento, bem como direcionar as aplicações da estatística nessas áreas através da produção acadêmica e científica. Possui

atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma a dar ao participante a oportunidade de experiência nos três eixos de aprendizagem, visando a indissociabilidade entre a tríade ensino-pesquisa-extensão e que estes elementos devem promover de igual importância o processo de formação.

As atividades de extensão deste projeto estão sendo realizadas desde março de 2019. Desde esse período as ações são promovidas em escolas de educação básica das cidades da Região Central do Rio Grande do Sul. O projeto é composto por alunos de diversos cursos da instituição, sendo eles da Estatística, Terapia Ocupacional, Enfermagem, Odontologia, Letras, Matemática, entre outros, formando uma equipe multidisciplinar.

A equipe multidisciplinar é formada por vários sujeitos que, de forma individualizada, possuem o conhecimento sobre uma determinada disciplina e se unem para a concretização duma ação, sendo que cada sujeito é responsável por atuar na sua determinada área de conhecimento. No trabalho multidisciplinar não se pressupõe que o trabalho necessariamente seja em equipe. Neste sentido, é importante destacar que a equipe formada é multidisciplinar e tem uma atuação interdisciplinar. Isto é, neste tipo de atuação o grupo possui uma interação entre as disciplinas e uma troca de conhecimentos e especialidades. Através desta troca de experiências o trabalho se agrega, formando uma atenção em cuidado integral a população. Nesta forma de atuação é necessário realizar comparações, julgar e incorporar elementos que favorecem o ensino e o trabalho em grupo (Pereira, 2007, pp. 107-124).

Em ambas escolas ocorre a união das turmas para contação de histórias e brincadeiras para os alunos de 0 a 8 anos, e palestras de promoção de saúde e prevenção de doenças para os alunos maiores, de 9 a 16 anos. As ações são pensadas juntamente com a direção, professores e funcionários, para suprir as demandas dos educandários. As ações deste projeto se dedicam ao acolhimento das demandas educativas, preventivas e, principalmente, a promoção de saúde da comunidade externa à Universidade Federal de Santa Maria. O primeiro passo para a concretização das ações é a capacitação dos acadêmicos da graduação para a demanda levantada pelas escolas. Neste sentido, estas são expostas através do contato periódico com as instituições, com o intuito de verificar quais as necessidades de cada local de atuação. Após esta etapa, os extensionistas realizam a construção das atividades educativas que serão promovidas através desta equipe multidisciplinar, levantando as demandas que cada profissão poderá atuar. Nesta construção os acadêmicos podem utilizar do diálogo, de vídeos, de materiais educativos impressos, dinâmicas e brincadeiras.

Posteriormente ao processo de construção das atividades, os acadêmicos realizam a apresentação da atividade aos coordenadores do GEPEBio e, após a aprovação, as atividades podem ser iniciadas. A terceira etapa deste processo é a exposição das atividades nas escolas, na qual os extensionistas reúnem os grupos de alunos e efetuam o que foi planejado, buscando desenvolver habilidades e ampliando o conhecimento da comunidade sobre a saúde e as doenças, e ca-

pacitando os sujeitos a se tornarem aptos a enfrentar situações individuais e coletivas.

Resultados

A escola é um importante espaço para o desenvolvimento de ações de educação para a saúde entre crianças, adolescentes, professores, funcionários e a família do estudante. Difere-se das demais instituições por ser aquela que oferece a possibilidade de educar por meio da construção de conhecimentos resultantes do confronto dos diferentes saberes: aqueles compreendidos nos conhecimentos científicos das diferentes disciplinas; aqueles retratados pelos alunos e seus familiares, e que apresentam crenças e valores culturais próprios; os difundidos pelos meios de comunicação; e aqueles abordados pelos professores.

O terapeuta ocupacional é um profissional generalista que centra todas as suas ações no sujeito e nas atividades diárias desenvolvidas neste cotidiano, utilizando a atividade como recurso terapêutico para recuperar alguma ocupação que esteja limitada ou modificar estas, tornando-as significativas ao sujeito. Neste contexto, a Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, pautada pela RESOLUÇÃO Nº 500 de 26 de dezembro de 2018, busca possibilitar uma melhora deste contexto do desempenho ocupacional a fim de promover a integração social, a elaboração de estratégias, o fortalecimento das relações interpessoais e as habilidades pedagógicas, complementando as ações para o aprendizado do aluno e ainda atuar na eliminação de barreiras atitudinais e arquitetônicas (Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2018).

A escola é um espaço de troca de conhecimento e busca pela ampliação dos direitos. Neste sentido, o terapeuta ocupacional possui a possibilidade de atuar na educação através da inclusão na escola; a inclusão de pessoas com deficiências está pautada nas leis brasileiras. Além do terapeuta trabalhar na orientação dos educadores, ele poderá atuar como facilitador do ambiente escolar, visando melhorias arquitetônicas, pedagógicas e equipamentos de ajuda, visto que as escolas não são pensadas para atender estes sujeitos. O papel do Terapeuta Ocupacional no espaço escolar é fortalecer a ação dos educadores e dos alunos para com os alunos que apresentem dificuldades em geral (Rocha, Luiz & Zulian, 2003, pp. 72-78.). O terapeuta ocupacional possui sua ação centrada na ocupação humana. Neste sentido, ao atuar numa escola se propõe a utilizar a ocupação para expressão de intervenções que possam ressaltar o diálogo de formas diferentes. A utilização da ocupação possibilita o aprendizado e o reconhecimento de necessidades do sujeito, e o desenvolvimento de sua capacidade para buscar soluções próprias e criativas (Barros, Ghirardi & Lopes, 2002, pp. 95-103).

Ao mencionar a inclusão escolar é possível verificar que este profissional atua no combate a atitudes segregacionistas e discriminatórias, de modo a oferecer suporte aos alunos, família e comunidade. O terapeuta se destaca pela capacidade de promover a funcionalidade e ressaltar as potencialidades de cada sujeito,

atuando então como profissional facilitador da inclusão (Santos, Cardoso & Matsukura, 2008).

As diversas possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional podem sugerir o uso de tecnologias assistivas, dinâmicas de grupo, a análise da atividade, a facilitação das atividades de vida diária e das atividades instrumentais de vida diária, a reabilitação física, a introdução da comunicação alternativa para alunos com dificuldades em comunicar-se, brincadeiras, dentre outras atividades que possibilitam a intervenção junto ao aluno e a este ambiente escolar que possui um vasto campo de atuação. Nos casos verificados de alunos com dificuldades de aprendizagem, o terapeuta ocupacional também poderá utilizar-se de ferramentas leves, como práticas artísticas e corporais, para promover a organização da criança, pois auxiliam na construção da independência e identificar alterações no componente emocional. É importante ressaltar que o principal papel da criança é o brincar, porque a cada gesto e expressão que uma criança demonstra possui uma linguagem própria do brincar. Através dele é possível identificar como a criança está se constituindo no mundo e em todos os aspectos do seu desenvolvimento (Winnicott, 1975, p. 80).

Neste projeto de extensão o brincar é muito ressaltado, pois é preciso que a criança brinque para lidar com as situações adversas da vida, para que estas experiências possam lhes auxiliar no desenvolvimento de sua autonomia, que é um processo de escolha e desejos do sujeito, bem como a independência, que é o ato de realizar certa atividade sem o auxílio do outro. Ainda, neste sentido, as atividades de cunho cognitivo podem auxiliar no estabelecimento de regras e limites que surgem nas propostas, revelando assim que a atenção e a concentração são fortes eixos da vida cotidiana. Num olhar atento, às brincadeiras das crianças podemos entender o sentido e significado que elas dão aos objetos, mostrando que a imaginação ainda existe, apesar do vasto número de tecnologias disponíveis no mercado.

Quanto mais acreditamos que as crianças de hoje não brincam, mais pensamos que devemos ocupar elas com coisas que não são da sua idade e não pertencem a um desenvolvimento saudável. Precisamos entender que não é próprio só das crianças a brincadeira, mas sim de todos. Elas são fundamentais, pois o brincar provoca uma erupção de sentimentos e desejos; dá autonomia e confiança, e possibilita descobertas e o enriquecimento do aprendizado sobre a cultura. Portanto, o brincar é um aspecto essencial ao cotidiano de todos. O adulto deve desenvolver um olhar sensível para com a criança, pois os gestos infantis desvendam a subjetividade, a autenticidade e a espontaneidade presente nelas.

Por fim, podemos verificar que a intenção do brincar é nos aproximar de quem somos e refletir nossos desejos, sentimentos e provocar nossa propriocepção, ou seja, a visão que temos do nosso próprio corpo; e, além de tudo, encontrar caminhos dentro de nós. Olhar para a criança é diferente de tentar se colocar no lugar dela: é entender seus sentimentos e transformar nossas atitudes em relação a ela.

Para tanto, como podemos perceber, o papel fundamental da Extensão Universitária é levar para a comunidade aquilo que se aprende dentro dos muros acadêmicos e trazer para dentro destes aquilo que a comunidade tem a oferecer com o seu conhecimento popular e cultural. Assim sendo, é muito importante discorrer a respeito da relação Universidade-Comunidade, pois os projetos de extensão são validados quanto seus objetivos e realizações quando essa relação é ímpar e plena; bem como discorrer a respeito da importância destas atividades na formação dos estudantes, seja qual for a área de conhecimento. A Extensão Universitária é uma ponte entre a Universidade e a população, onde cada qual se beneficia com as trocas de saberes, ou seja, uma é influenciada pela outra e vice-versa (Silva, 1997, pp. 148-149).

Enquanto extensionista graduando do curso de Terapia Ocupacional, os objetivos da atuação também estão relacionados a prestação do cuidado em sua integralidade, considerando as preferências de saúde da comunidade, promovendo a escuta das necessidades do território e estabelecendo o vínculo como mediador das ações de humanização do serviço público. Ainda, o terapeuta atua na mediação da entrada e explicação para a população dos serviços disponibilizados pela rede de atenção a saúde, sendo também o profissional habilitado para prescrever dispositivos de tecnologias assistivas, órtese e próteses disponibilizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Rocha, Paiva & Oliveira, 2012, pp. 351-361).

Com relação a análise da tríade ensino-pesquisa-extensão interdependente, é notória a importância desta na formação dos estudantes, cada uma com sua significância. É dever da Universidade o retorno do conhecimento produzido por esta. Fica claro o quanto a extensão é importante na e para a formação dos acadêmicos/estudantes, pois é dentro dos muros da Universidade que o estudante aprende e, enquanto estudantes, estes têm a extensão universitária que os proporciona a serem agentes ativos para colocarem em prática seus conhecimentos, possibilitando-os a trabalharem dentro da área específica a qual estão se formando (Masetto, 2003).

Além disso, a extensão universitária garante que o futuro profissional terá grandes benefícios em seu processo formativo, tendo em vista que, por meio das atividades extensionistas, os estudantes podem colocar em prática aquilo que aprendem dentro da universidade. Alguns autores afirmam que os estudantes passam a ter contato com a comunidade e são levados a aprender mais durante as realizações das atividades, pois passam a ter contato com aquilo que vêm na teoria, o que possibilitam a um processo de ensino contínuo (Rodrigues, Prata & Batalha, 2013, pp. 141-148.).

Ainda de acordo com os autores citados acima, a extensão universitária permite que o aluno se posicione quanto aos fenômenos que o cerca, opinando sempre que necessário, uma vez que a produção do conhecimento acontece dialógica entre alunos e professores, com a finalidade de fazer chegar este conhecimento à comunidade, pensando na resolução dos problemas da maioria da população ali inserida, onde o projeto será desenvolvido. As atividades de extensão são, por-

tanto, caracterizadas como importantes por propiciar benefícios à universidade, aos estudantes e à comunidade (Rodrigues, Prata & Batalha, 2013, pp. 141-148).

Dessa forma, a extensão é promotora de conhecimentos e isso se dá pelo mecanismo da experiência, ou seja, quando o aluno coloca em prática aquilo que se aprende em sala de aula (dentro da universidade). A prática da extensão como promotora de conhecimentos é percebida quando observamos o interesse do extensionista pela busca de conhecimentos para a realização das atividades propostas do projeto. Analisando os temas abordados dentro do referido projeto, é notório o quanto os alunos tiveram que se empenhar para se atualizarem diante dos conteúdos e poderem passar as informações cabíveis e necessárias ao público-alvo, de forma didática (Castro, 2004).

A Extensão universitária deve fazer parte das práticas pedagógicas curriculares, pois estes processos envolvem a formação e a construção do conhecimento, de modo que professores e alunos interagirão de forma dialógica, pois consolida o pensamento de que a extensão promove a construção do conhecimento, de modo a não deixar os alunos inertes, mas de torná-los agentes ativos na busca e construção do conhecimento (Jezine, 2004, pp. 332-339).

Para complementar a definição de extensão universitária, alguns autores afirmam que o maior problema da inserção da extensão no ambiente acadêmico e na própria comunidade se refere ao aspecto conceitual, filosófico e organizacional (Silva & Vasconcelos, 2006, pp. 119-136.). Estabelece-se que a extensão é aquilo que não é nem ensino nem pesquisa, ou como uma prestação de serviços ou uma ação beneficente, assistencialista voltada para populações carentes. Entende-se que a extensão, além disso, é um processo de construção de conhecimento conjunto, utilizando saberes do agente responsável (professor) junto com a comunidade externa, que não é necessariamente carente de recursos financeiros. A extensão universitária sai da dimensão de prestação de serviços assistencialistas por causa da ênfase que é dada na relação teoria-prática, na perspectiva de uma relação dialógica entre universidade e sociedade, e na oportunidade de troca de saberes (Jezine, 2004, pp. 332-339).

Outro fator importante que pode-se destacar é o aprimoramento das habilidades de comunicação e expressão dos alunos extensionistas. Considerando estes como futuros profissionais responsáveis por coordenar equipes de trabalhos, é de grande importância que tenham habilidades de tomadas de decisão frente a diversos aspectos na futura área de atuação, bem como treinar e formar tais equipes. Assim, percebe-se a extensão como meio facilitador para o aprimoramento das habilidades dos alunos, uma vez que estes eram responsáveis em ministrar as palestras aos participantes do projeto de extensão.

Quando ressaltamos este aprimoramento das habilidades dos alunos é imprescindível ressaltar a ansiedade, que Skinner (1989, p. 7) definiu como uma condição emocional complexa e aversiva que é condicionada como resultado dum emparelhamento de estímulos. Este evento desconfortável pode originar uma condição de ansiedade, que provoca estímulos incidentais ao sistema nervoso autônomo simpático e que são ativados frequentemente por estímulos reflexos

emocionais. O medo e a fuga de determinadas situações são recorrentes da ansiedade. Neste sentido, estes sentimentos acabam prejudicando o funcionamento social e ocupacional dos alunos, comprometendo seu desempenho acadêmico e quando futuros profissionais (Craske & Barlow, 1993, pp. 13-62).

A prospectiva do mercado para com os novos profissionais é que tenham uma formação sólida, com capacidade de análise, de tomar decisões, curiosidade intelectual, determinação, liderança, alto grau de motivação e principalmente competência pessoal (Escudero, 1999). Neste sentido, o projeto de extensão vem auxiliando para que os acadêmicos aprendam a conciliar as situações que surjam, mas que também percam este sentimento de ansiedade frente a fala com um público, que no atual momento conta com 200 pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos, estes últimos sendo os gestores, professores e funcionários do ambiente escolar. Ainda com relação ao estudo de Escudero (1999), o medo de falar em público pode ocasionar num sofrimento muito grande, fazendo com que muitos alunos se prejudiquem nas avaliações do meio acadêmico, mas principalmente quanto ao componente emocional. Este sentimento de ansiedade está vinculado diretamente ao sistema emocional e a prática obrigatória para o ganho de notas, e se torna um importante índice quando são verificados os motivos de evasão escolar e de baixo rendimento.

Corroborando com o estudo de Oliveira e Duarte (2004, pp. 183-200) foi possível verificar que o treino destas habilidades sociais, especialmente na situação de falar em público, possibilita a criação dum repertório de situações que possam ocorrer, mas que também ocorrem, e que os acadêmicos precisam lidar com a situação. Neste sentido, os acadêmicos vão se modulando e estando aptos a lidar com os sentimentos de ansiedade e criando este repertório mais rico e com maior chance de sucesso, proporcionando então a valorização pessoal, pois estão conseguindo atingir a segurança e a firmeza na tomada de decisões. Com este aprimoramento de habilidades é possível verificar conseqüentemente uma melhora na qualidade de vida dos acadêmicos, sendo que a qualidade de vida, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), define esta como a percepção que o sujeito possui em relação aos aspectos de sua vida no contexto da cultura e no processo de valores. Se vive em relação aos seus propósitos, possibilidades, status e aflições, havendo relação com o bem-estar físico, mental, espiritual, psicológico e emocional, além das redes de relacionamento social, como família e amigos, e saúde, educação, habitação, saneamento básico e outras circunstâncias da vida. Também está relacionada aos objetivos, metas, expectativas, padrões e preocupações, e pode ser alterada quando um dos fatores anteriormente citados está em desordem (The World Health Organization Quality of Life Assessment, 1995, pp. 1.403-1.439).

Através dos grupos formados junto as escolas estão sendo possíveis um diálogo próximo com os jovens, permitindo ampliar as formas de realização das ações inseridas na escola, com o objetivo de fortalecer o vínculo e realizar algumas ressignificações para esta comunidade. Enquanto o trabalho é desenvolvido em escolas públicas, é possível verificar e encontrar o jovem pobre, filho de pais tra-

balhadores que, muitas vezes, não dispõem dum tempo para verificar as atividades realizadas pelo filho na escola e não apresentam condições para que estes estudantes busquem por uma participação social, política e democrática na sociedade em que vivem.

Ao utilizar a atividade como recurso nos grupos é possível o contato mais próximo com os jovens, possibilitando aprofundar o olhar sobre as necessidades individuais que estes alunos possuem. As intervenções no campo da Terapia Ocupacional utilizam as atividades humanas como forma de desconstruir as ações excludentes e alienantes, que não viabilizam o aprendizado e a permanência da criança e do adolescente na rede pública de ensino. A relação do aluno e do professor, quando significativa, potencializa o processo de ensino, pois o aluno sente-se capaz de confiar no docente e expressa todas as dificuldades e situações pelas quais vêm passando (Saigh Jurdi, Brunello & Honda, 2004, pp. 26-32). A atividade também promove um maior contato e convivência entre os professores que atuam na escola, pois até o presente momento os professores atuavam apenas no repasse dos conteúdos em sala de aula, sem reconhecer a realidade domiciliar e o contexto em que estes alunos estão. Neste sentido, o grupo de extensão atua também na promoção do cuidado da escola para com os professores, alunos e comunidade, sendo o eixo principal para o processo de aprendizagem; uma relação fortalecida entre esses componentes, na qual o aluno passa confiar seu ensino ao professor numa relação de respeito e trabalho em conjunto para, posteriormente, explanar e contribuir com a comunidade.

Realizar ações de Educação em Saúde durante a adolescência, fase da vida na qual impõe ao jovem um vasto campo de transformações e interferências do meio social e familiar, é um grande desafio. Estas mudanças, principalmente fisiológicas, fazem com que estes jovens se rebelam contra a realidade em que estão vivendo, ocasionando atos sexuais inconsequentes, uso de drogas e práticas de violência. Neste sentido, as estratégias têm revelado um vasto conhecimento dos alunos a este respeito, pois juntamente com as palestras são realizadas dinâmicas em que os próprios alunos demonstram o que estão aprendendo.

Conclusão

Durante a idealização, amadurecimento e implantação das ideias mostradas neste projeto, a escola, a família e a comunidade acadêmica acabam vivenciando um aprender de benefícios mútuos que favorecem ambos os lados. O fortalecimento da relação sociedade-universidade propicia a melhoria na qualidade de vida do cidadão, quando ocorre o rompimento das barreiras da sala de aula. A troca de informações deve acontecer entre aquele que está na condição de proporcionar este conhecimento, para o que está na condição de aprender. Trata-se duma troca de conhecimento.

Nos dias atuais mostra-se importante inovar a forma de transmissão/troca deste conhecimento; há a necessidade de aprimorar instantaneamente o antigo e aprender, imediatamente, o novo. As metodologias empregadas no ensino destes

jovens vêm demonstrando a criação do vínculo mútuo entre jovens, professores, equipe diretiva, funcionários e com a família. Ainda, mostra-se como uma dificuldade enfrentada pelo projeto o trabalho junto com a família do aluno, pois muitos estão impossibilitados de participar das atividades devido ao trabalho. Porém, em sua grande maioria, os pais têm contribuído no ensino do filho auxiliando nas atividades propostas em domicílio, sendo estas mudanças verificadas através do relato dos jovens quando apresentam um novo referencial de suporte dentro do espaço escolar. Neste sentido, a extensão na educação de ensino fundamental deve ser considerada como meio de contribuição para a escola, pois deve ter um papel na construção social, cultural e política do aluno, mas também deve proporcionar possibilidades de promoção de igualdade, equidade, respeito e solidariedade.

A atuação do Terapeuta Ocupacional em escolas regulares ainda é uma prática pouco conhecida e também de pouca incidência no Brasil. Porém, este profissional já é visto como um facilitador do processo escolar, podendo auxiliar na adaptação do ambiente escolar e dos materiais, na orientação e na sensibilização dos sujeitos que estão neste contexto. O terapeuta também contribui na melhora no desenvolvimento da criança não apenas as necessidades especiais, mas também nas atividades de vida diária e atividades instrumentais de vida diária fora do âmbito escolar. Então, quando a extensão universitária acontece, os acadêmicos saem da sua rotina em sala de aula, fazendo com que pratique o que foi proposto, se aproximando das pessoas e promovendo a melhoria na qualidade de vida das pessoas da comunidade. A extensão universitária se torna muito importante tanto para a universidade, que ganha mais credibilidade, quanto para o aluno, que aprende muito mais realizando extensão, assim como para a sociedade, que adquire benefícios.

Referências

- Barros, D. D.; Ghirardi, M. I. G. & Lopes, R. E. (2002). Terapia ocupacional social (Vol.13, n.2, pp.95-103). São Paulo: **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13903>>
- Brasil. (1996). Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>
- Brasil. (2001). Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão**. Brasília. SESU/MEC. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/laura_tavares.pdf>
- Castro, L. M. C. (2004). A Universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: **27ª Reunião Anual da ANPED - Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?**, Caxambu. Disponível em : < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t1111.pdf>>

- Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO). (2019). Resolução nº 500 de 26 de dezembro de 2018. Define a Terapia Ocupacional no Contexto Escolar Disponível em: <<https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488>>
- CRASKE, M. G. & Barlow, D. G. (1999). Transtorno do pânico e agorafobia. In: D.W. Barlow (Org). Trad. Maria Regina Borges Osório. Manual Clínico dos Transtornos Psicológicos. (pp. 13-62). Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Escudero, R. M. P. (1999). **Assessoria comportamental no manejo do medo de falar em público**. Dissertação de Mestrado, PUCAMP, Campinas, São Paulo.
- Jezine, E. (2004). As práticas curriculares da Extensão Universitária. **Anuário Unesco/Umesp de Comunicação Regional**, (Vol. único, pp. 332-339) Brasília: UNESCO
- Lopes, R. E., Silva, C. R. & Malfitano, A. P. S. (2006). Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos (Vol.23, pp.114-30) **HISTEDBR On-line**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/23/art08_23.pdf
- Masetto, M. T. (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: **Summus**.
- Oliveira, Maria Aparecida de & Duarte, Ângela Maria Menezes. (2004). Controle de respostas de ansiedade em universitários em situações de exposições orais. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6(2), 183-200. Recuperado em 17 de novembro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452004000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Pereira, R. C. (2007). Interdisciplinaridade e equipes de saúde: concepções Mental. (Vol. 5, n.8, pp. 107-124). **Revista de Saúde Mental e Subjetividade da UNIPAC**. Brasil: Universidade Presidente Antônio Carlos Barbacena Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272007000100008
- Rocha, E. F., Luiz, A. & Zulian, M. A. R. (2003). Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 14(2), 72-78. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v14i2p72-78>
- Rocha, E. F., Paiva, L. F. A & Oliveira, R. H. (2012). Terapia ocupacional na Atenção Primária à Saúde: atribuições, ações e tecnologias. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos**, Vol.20(3), pp. 351-361). São Carlos, Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/679> >
- Rodrigues, A. L. L., Costa, C. L. N. do A., Prata, M. S., Batalha, T. B. S. & Passos Neto, I. de F. (2013). Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Caderno De Graduação - Ciências Humanas E Sociais - UNIT - SERGIPE*, 1(2), 141-148. Recuperado de <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494>
- Rosa, S. S. (1998). Brincar, conhecer e ensinar. In: Brincar, conhecer e ensinar, p.104. São Paulo: **Cortez**.

- Saigh Jurdi, A. P., Brunello, M. I. B. & Honda, M. (2004). Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 15(1), 26-32. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v15i1p26-32>
- Santos, B. S. (2004). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: **Cortez**.
- Santos, F. V., Cardoso, P. T. & Matsukura, T. S. (2008). Inclusão Escolar: Identificando a Produção de Conhecimento e Práticas de Terapeutas Ocupacionais. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, São Carlos. *Anais*, São Carlos, 3.
- Silva, O. (1997). O que é extensão universitária., Vol 3(9), pp. 148-149. São Paulo: **Integração: ensino, pesquisa e extensão**.
- Silva, M. S. & Vasconcelos, S. D. (2006). Extensão Universitária e Formação Profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de Pernambuco. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17(33), pp.119-136.
- Skinner, B. F. (1989). *Recent issues in the analysis of behavior*. Columbus, OH: Merrill
- The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL). (1995). Position paper from the World Health Organization. **Social Science and Medicine**, 41 (10), 1403-1439.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu Vanede Nobre, p.80. Rio de Janeiro: **Imago**.

Acompañando los proyectos de extensión en el territorio. Compartiendo trayectorias de la UNL .

Silvia Leguizamón, Verónica Heinrich, María Luz Sánchez,
Federico Grignafini, Liliana Voisard.

lilivoisard@gmail.com

Resumen

La Universidad Nacional del Litoral asume el compromiso social, a partir de la extensión, de aportar al desarrollo integral local, potenciando escenarios donde la integración de funciones –extensión, docencia e investigación– se materialice de distintas maneras. Una de ellas se refiere a la promoción, construcción y desarrollo de proyectos que fomente la interdisciplinariedad y, sobre todo, que sean consensuados con los actores del territorio. Institucionalmente, esta casa de estudios presenta distintas modalidades de proyectos de extensión, según las necesidades y objetivos planteados en cada propuesta: Acciones de Extensión al Territorio (AET), Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS), Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) y Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII).

La Secretaría de Extensión Social y Cultural de la UNL, a través del Programa de Intervención Socio Cultural, y en particular desde las áreas Programas y Proyectos de Extensión y Territorio y Políticas Públicas, promueve de forma constante articulaciones entre las unidades académicas y sus diferentes equipos universitarios, ante necesidades sociales relevadas previamente. En este sentido, se busca fortalecer la construcción en conjunto con los actores territoriales, fundamentalmente con organizaciones de la sociedad civil, gubernamentales y redes interinstitucionales barriales de la ciudad de Santa Fe. Es así que trabajar en la formulación y desarrollo de un proyecto, concretando además la

vinculación entre las políticas públicas vigentes, los dispositivos y la propuesta de acción, implica pensar articuladamente en la integración de funciones, en facilitar encuentros, planificaciones, estrategias de trabajo, alianzas, producciones colectivas.

En este contexto de encuentro de saberes entre academia y los actores del territorio, surgen dos interrogantes centrales: ¿cuáles son las principales rutas de comunicación que intervienen y conectan a un equipo de extensión con el territorio, según el tema identificado? y ¿cómo operan los tiempos institucionales universitarios con los territoriales en el proceso de construcción colectiva de proyectos?

En este sentido compartiremos dos experiencias de acompañamiento a equipos de proyectos de extensión: PEIS “Formar, concientizar y pensar en común con el barrio para transformar la ciudad: separación, clasificación y reciclado de residuos sólidos en B° San Lorenzo” enmarcado en el Programa de Extensión Ambiente y Sociedad; y PEIS “Construyendo identidad a partir de un museo” relacionada al Programa Educación y Sociedad, que presentan ciertas singularidades y a su vez difieren respecto de unidades académicas, carreras, conformación y trayectoria en extensión universitaria.

Considerando las preguntas anteriores, se plantea la necesidad de generar estrategias de cercanía, de encuentros, de diálogo de saberes, que si bien tienen que estar presentes en todas las propuestas, muchas veces transitan agendas paralelas de acción por los distintos tiempos, es decir, se sigue el ritmo institucional y en ocasiones no se espera los del territorio.

Consideramos que el acompañamiento en todo el proceso (formulación, implementación y evaluación) a los equipos de extensión y el trabajo interáreas como un dispositivo de gestión es un desafío que favorece la reflexión en los equipos y es, por lo tanto, el primer paso para respondernos a los interrogantes planteados y seguir construyendo políticas de extensión que vayan al compás de las transformaciones en los contextos universitarios y sociales locales.

Introducción

El presente trabajo pretende reflexionar respecto de los procesos que institucionalmente se intentan construir desde la Universidad Nacional de Litoral al acompañar desde la gestión proyectos de extensión con el territorio. Esta casa de estudios asume el compromiso social de aportar localmente desde la extensión, generando diálogos con las demás funciones universitarias (docencia e investigación).

La Secretaría de Extensión Social y Cultural de la UNL, a través del Programa de Intervención Socio Cultural y en particular desde el área de Programas y Proyectos, promueve de forma constante articulaciones entre las unidades académicas

y entre los programas de extensión¹, con sus diferentes equipos universitarios, ante necesidades sociales relevadas. Por otra parte, el área de Territorio y Políticas Públicas, que se encuentra en interrelación con organizaciones de la sociedad civil, gubernamentales y redes interinstitucionales barriales de la ciudad de Santa Fe, releva temáticas y potenciales actores sociales, así como problemáticas que se consideran a la hora de armar las líneas temáticas principales para las convocatorias anuales de proyectos de extensión en sus distintas modalidades y prácticas de educación experiencial².

Trabajar en la formulación y desarrollo de un proyecto, concretando además la vinculación entre las políticas públicas vigentes, implica gestar espacios de articulación en la universidad y con el territorio. En particular desarrollaremos aspectos que hacen sustancial este trabajo compartido, el contexto institucional y el territorio.

Contexto institucional - dimensión institucional de la extensión

La Extensión Universitaria representa el compromiso de la Universidad Nacional del Litoral para con el medio social, productivo y cultural del cual se nutre y forma parte, y se materializa a través de políticas e instrumentos de gestión así como de una profunda integración con la enseñanza y la investigación y desarrollo, a los fines de posibilitar la generación, transmisión, transferencia, intercambio, circulación y apropiación social de conocimientos (...) La universidad interactúa con el Estado y la sociedad de los cuales forma parte mediante la extensión, promoviendo a través de programas, proyectos y acciones sociales y culturales aportes significativos respecto de la identificación, desarrollo y fortalecimiento de políticas públicas para la inclusión y cohesión social, el desarrollo sustentable, el ejercicio pleno de la ciudadanía y de los derechos humanos, el crecimiento artístico y cultural tendiendo a la mejora de la calidad de vida y de manera especial de los sectores excluidos

- 1 Los programas de extensión UNL constituyen una instancia política y de gestión que aborda una determinada problemática que es considerada significativa para la universidad y forman parte de las preocupaciones más importante de la agenda pública. Actualmente se encuentran en vigencia nueve programas (Alimentos de Interés Social; Ambiente y Sociedad; Delito y Sociedad; Derechos Humanos; Economía Social y Solidaria; Equidad en Salud; Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa; Género, Sociedad y Universidad e Historia y Memoria)
- 2 Según el Reglamento del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de extensión UNL, cap. III, art. 9, los Proyectos y Prácticas de Extensión “se conforman como un modo más de articulación e integración de la universidad con el medio social contribuyendo a la promoción del desarrollo local y regional y a la mejora de la calidad de vida de la población. Son unidades autónomas de acción que deberán estar relacionadas con Programa de Extensión. Cuentan con la asignación de recursos humanos, materiales y financieros para la ejecución de un conjunto de actividades interrelacionadas necesarias para el logro de objetivos específicos en un área determinada”.

de la población. (Artículo 82 y 83, Título V de las funciones sustantivas, Estatuto Universitario UNL)

Desde su estatuto la UNL encarna la misión de la extensión, así como en sus distintos Planes de Desarrollo Institucionales (PDI). De esta manera, en el PDI correspondiente al período 2010-2019 establece que:

se fue construyendo con profunda convicción democrática, autónoma, crítica y creativa, asumiendo su compromiso social y promoviendo, a través de sus políticas institucionales, la más amplia expansión del saber, del conocimiento y de la cultura en diálogo permanente con la sociedad. (p. 1) Entendemos a la extensión a la luz de los principios reformistas como una dimensión que atraviesa los procesos sociales, culturales y económicos. Desde esta perspectiva, el diseño, evaluación y desarrollo de políticas, estrategias y acciones públicas es parte de una agenda compartida con el Estado y los diversos actores sociales y productivos (...) es una función esencial de nuestra Universidad que promueve el diálogo permanente con el Estado –en sus diferentes jurisdicciones–, con otras instituciones educativas y científico-tecnológicas del sistema provincial y nacional, con las organizaciones de la sociedad civil y de la producción en la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto, lo que confiere a estas acciones una alta pertinencia social [y también donde se resalta que] la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos-científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad. (p. 20).

Esta trayectoria institucional centenaria se va fortaleciendo en la medida que va formando parte de la vida académica, mediante la discusión, construcción y reflexión permanente de normativas y dispositivos, pero cuya base teórica conceptual está en los principios reformistas que son puestos a la luz de cada contexto coyuntural de la cual es parte. Es así que luego de décadas esta universidad se ha configurado y categorizado a modo analítico para pensar la extensión en su relación con la docencia a partir de múltiples dimensiones: institucional, comunicacional, social, política y pedagógica (Menéndez, 2011; 2012).

Por cuanto el conocimiento se construye socialmente, es en el encuentro de saberes entre academia y en diálogo con los aportados por el territorio, que a la hora de acompañar equipos de extensión en las convocatorias anuales desde la gestión universitaria, y en particular de las áreas Proyectos y Programas de Extensión y Territorio y Políticas Públicas de la Secretaría central de Extensión So-

cial y Cultural nos interpelan estos dos interrogantes: ¿cuáles son las principales rutas de comunicación que intervienen y conectan un equipo de extensión con el territorio, según el tema identificado? ¿Cómo operan los tiempos institucionales universitarios con los territoriales en el proceso de construcción colectiva de proyectos?

Para reflexionar sobre estos interrogantes primero acercaremos algunas ideas clave y momentos que definen nuestra intencionalidad de fomentar la intervención con el territorio. La UNL promueve distintas instancias interrelacionadas: i) construcción de agendas con actores sociales territoriales identificados; ii) diálogo con la agenda universitaria: el establecimiento de líneas prioritarias; iii) proyectos como estrategia-modelos de actuación; iv) trabajo colaborativo de equipos de los proyectos de extensión y áreas de la Secretaría de Extensión Social y Cultural UNL.

Se reflexionará y analizará en este trabajo el acompañamiento a dos proyectos de extensión de la convocatoria 2018 que se encuentran actualmente en desarrollo para que podamos ejemplificar cuáles son nuestras fortalezas, debilidades y desafíos. Estos pertenecen a Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS): i) “Formar, concientizar y pensar en común con el barrio para transformar la ciudad: separación, clasificación y reciclado de residuos sólidos en B° San Lorenzo” y ii) “Construyendo identidad a partir de un museo”.

A continuación desarrollaremos los cuatros momentos mencionados, donde destacaremos que no los consideramos de manera lineal, sino de modo circular correspondiente a una planificación estratégica institucional:

Construcción de agendas con actores sociales territoriales identificados

Para iniciar definiremos algunas ideas clave de nuestra forma de intervenir con el territorio cuando se planifican, elaboran, ejecutan y evalúan las prácticas de extensión que la UNL intenta consolidar. Partimos por definir el territorio según Montañez Gómez y Delgado Mahecha (1998) como:

una construcción social, móvil, mutable y con tiempos propios; escenario de las relaciones sociales, donde la actividad de los agentes es diferencial y por lo tanto su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiarse del territorio es desigual (...) Espacio de poder, de gestión y de disputa del Estado, de individuos, de grupos y organizaciones, donde se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto. (pp. 122, 123)

Debemos tener presente que en el momento de la elaboración de agendas con los distintos actores sociales –organizaciones de la sociedad civil, grupos y/o gubernamentales de distintos niveles del estado local–, se evidencia una lectura de doble vía: las políticas públicas transversales a cada práctica extensionista y la forma en que se diseñan las agendas en común. Es decir, aquellas pensadas desde el rol que se le confiere a cada conocimiento –los socios con quienes se define interactuar desde las problemáticas relevantes socialmente– y el diálogo establecido a partir del vínculo con los participantes del medio social. Así como también la existencia, debilidad o discusión de las políticas públicas vigentes en el territorio. Estas según Oszlak y O'Donnel (1994) “son un conjunto de acciones u omisiones que manifiesta una determinada modalidad de intervención del Estado a una relación que concita interés, atención y movilización de diferentes actores del tejido social” (pp. 112 y 113).

Dos experiencias de construcción de agendas con el territorio para arribar a dos proyectos de extensión:

- PEIS “Formar, concientizar y pensar en común con el barrio para transformar la ciudad: separación, clasificación y reciclado de residuos sólidos en el B° San Lorenzo”.

El área Territorio y Políticas públicas de la Secretaría de Extensión Social y Cultural forma parte de la mesa técnica de la red Nueva Vida³ En este marco las instituciones se reúnen una vez al mes para dialogar sobre situaciones, problemáticas, emergentes de singularidad barrial y otras que las atraviesan por el contexto local, provincial y nacional. Abrir espacios barriales a distintas organizaciones e instituciones donde se piensa alrededor de una problemática del barrio que es compartida y que por su magnitud se transforma en una demanda para ser tratada al interior de la red y, por lo tanto, constituye un problema/eje para la labor conjunta tiene una potencia que es necesario sostener para buscar posibles soluciones.

Una de las problemáticas particulares del barrio, que viene siendo analizada e intervenida por distintas estrategias, es el aumento de desechos domiciliarios, cuyo impacto se manifiesta en la acumulación de residuos sólidos sobre la vía pública según la planificación urbana existente. Este tema –a pesar de mejoras barriales respecto del asfaltado de calles para permitir recolección de residuos, algunos vecinos e instituciones que han colocado cestos en altura– sigue siendo importante de abordar, ya que está relacionado con actitudes ciudadanas, con conocimientos a difundir sobre la importancia de separar los residuos orgánicos e inorgánicos, que cada vecino puede hacer, iniciando desde las instituciones. En este contexto la gestión de residuos sólidos genera un desafío y la necesidad de plantear estrategias y acciones de

3 Espacio interinstitucional, formado por organizaciones de distintos tipos: educativas, salud, recreativas, artísticas, sociales, de organización comunitaria, de los barrios San Lorenzo y Arenal del distrito suroeste de la ciudad Santa Fe.

trabajo para el reconocimiento del problema, al mismo tiempo que algunas propuestas puedan ser desarrolladas por el propio ciudadano.

Cuando hablamos de propuestas, algunas actividades que se implementan a lo largo del proyecto son: capacitación sobre la separación de residuos, reuniones de monitoreo del estado global del barrio para detectar debilidades respecto de la problemática.

- “PEIS Construyendo identidad a través de un museo”

En este caso surge debido a la relación que ha tenido y tiene la escuela N° 440 Simón de Iriondo (Ex Nacional) con la UNL, ante la necesidad que viene planteando de poner en valor el museo Laureano Maradona de la institución escolar. Se avanzó pensando y entendiendo los espacios de museos y las etapas de recuperación que el proceso requiere. Se acuerda una agenda de trabajo conjunto para contar con un diagnóstico específico que identifique lo que ya se ha realizado y lo que queda por realizar, una articulación entre niveles (secundario/universitario) y continuar proyectando buenos vínculos para lograr un clima de confianza, estas se pueden visibilizar en las propias acciones llevadas adelante hasta el momento: talleres para la formación en diagnóstico y registro primario del patrimonio, soportes de guarda e interpretación de documentos; participación conjunta y directa que habilitan pensar un microemprendimiento de base cultural. Los vínculos se proponen a partir de la interacción continua con los integrantes de la comisión de museo escolar.

En ambos proyectos, las temáticas planteadas generan el desafío de un trabajo multidisciplinar, que permita construir saberes tanto en su dimensión social como cultural. Para ello se intentan crear las capacidades de gestión, cooperación y decisión en las instituciones territoriales y la universidad, que abrió un primer espacio de diálogo y acercamiento colectivo de los temas a priorizar, los socios, antecedentes, potencialidades locales territorialmente.

Diálogo de las agendas territoriales con la universitaria: construyendo líneas prioritarias

Sin lugar a dudas el Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión (SIPPE), además de proponerse la consolidación de los procesos de gestión y de las capacidades institucionales, se vuelve un dispositivo que posibilita la articulación y vinculación de los equipos académicos con los grupos y organizaciones sociales, teniendo como objetivo principal la promoción del desarrollo local y regional y la mejora en la calidad de vida de los ciudadanos, a partir del desarrollo de diversas líneas de acción que aborden temáticas y/o problemáticas del medio socio-productivo y la promoción de espacios de articulación con las prácticas de docencia e investigación.

Estos años fueron muy ricos en la experiencia de fortalecer estos mecanismos y comprometer a la comunidad universitaria con esta dimensión sustancial difundiendo su importancia. Es así que desde el año 2013 se ha decidido hacer un corte temporal en los cronogramas que venían llevándose adelante, con el fin de reflexionar sobre estos procesos y rediseñar las políticas institucionales respecto de las convocatorias de proyectos de extensión. En tal sentido, las discusiones estuvieron centradas en cuáles serían las estrategias más eficaces para identificar las necesidades y problemáticas sociales factibles de ser abordadas por los proyectos. Se involucró a todos los equipos de extensión para la discusión de los temas/problemas identificados como relevantes para la comunidad universitaria y el territorio.

En la última convocatoria a proyectos de extensión, para la definición de las líneas temáticas, los equipos de la Secretaría de Extensión Social y Cultural trabajaron tomando como base la Agenda 2030⁴ sobre Desarrollo Sostenible y el Programa XXI (ONU), las agendas de los Programas de Extensión de la Secretaría, la encuesta de Panel de Hogares que realiza el Observatorio Social de la UNL, los datos aportados por el Programa Santa Fe Cómo Vamos (SFCV), y las demandas relevadas de los actores sociales con los cuales se vincula la secretaría mediante sus distintas acciones. Ante los dos casos de análisis del proceso de acompañamiento, los temas relevados fueron considerados en la construcción de las líneas prioritarias; para el tema/problema residuos, la prioridad es considerar de forma asociada la generación, almacenamiento, recolección y transferencia, y/o transporte y disposición final de los residuos sólidos para su correcto control.

En el caso del museo escolar, los puntos a destacar es la capacitación con modalidad taller y laboratorio para iniciar moderadores culturales y creación de propuestas para la elaboración de muestras itinerantes (exposición y producción).

Proyectos de extensión como estrategia institucional - modelos de actuación

La extensión Universitaria UNL, en su dimensión dialógica intenta romper con la idea transferencista tradicional –bajar conocimientos, llevar al otro–, para superar la unidireccionalidad de la comunicación de los conocimientos válidos. Las concepciones académicas deben ser puestas a dialogar con las ideas y con los modos de acción de los agentes sociales. Reflexionar sobre la ruta comunicacional interviniente y que conecta al equipo extensionista con el territorio es de gran importancia en este proceso. Por definición, la extensión es la comunicación, el diálogo, la interacción, la vinculación con distintos actores sociales, que se pone en juego en cualquier práctica que la universidad lleva adelante. Lo comunicacional, en este sentido, se refiere a los modos en los que la universidad se relaciona con determinados sectores de la sociedad en un lugar y en un tiem-

4 Los diecisiete temas planteados se adecuaron a diez para esta convocatoria en pro de la singularidad local, atendiendo el carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental.

po determinado y, fundamentalmente, a la negociación de significaciones que se producen en esa vinculación.

De allí que la Universidad Nacional del Litoral, en un enfoque que intenta romper con concepciones científicas únicas, viene diseñando políticas de extensión que habilitan diferentes dispositivos institucionales como son las prácticas, los programas y proyectos, que llevan más de dos décadas de implementación, constituyéndose en instancias de diálogo, de comunicación con el Estado, la sociedad civil y las políticas públicas. La extensión es considerada como un momento del proceso dinámico de la acción universitaria frente al conocimiento en el cual se toma a la sociedad como fuente de saber y como interlocutor válido que permite interpelar el conocimiento científico y ponerlo en diálogo con los saberes locales, logrando una mutua imbricación y un mutuo aprendizaje que enriquece tanto a las ciencias como a las comunidades

Hoy nos encontramos en una situación destacada. Nuestras políticas en materia de extensión tienen un fuerte desarrollo y potencialidad. Año a año se llevan adelante mecanismos de convocatoria a proyectos de extensión donde participan numerosos equipos docentes, graduados y estudiantes que articulan con organizaciones civiles y del Estado; año a año surgen nuevos desafíos, nuevas situaciones, que nos llevan a estar permanentemente revisando y evaluando estos procesos.

Los proyectos de extensión se conforman como un modo más de articulación e integración de la universidad con el medio social contribuyendo a la promoción del desarrollo local y regional y a la mejora de la calidad de vida de la población. Cuentan con la asignación de recursos humanos, materiales y financieros para la ejecución de un conjunto de actividades interrelacionadas necesarias para el logro de objetivos específicos en un área determinada. La constitución de estos dispositivos supone:

- a. reconocer a la sociedad en todas sus dimensiones, es decir, desde su complejidad, diversidad de actores, problemáticas, demandas y potencialidades;
- b. generar espacios de comunicación para el trabajo conjunto en la identificación de temas-problemas y puesta en marcha de proyectos de intervención social;
- c. desarrollar experiencias interdisciplinarias de intervención, como así también, de metodologías de identificación de problemas y demandas sociales;
- d. d) procurar una participación activa de los actores sociales a través de una relación dialógica que favorezca el intercambio de saberes.
- e. promover la formación continua, la producción de nuevos conocimientos, la socialización de conocimientos y metodologías de trabajo adecuadas;
- f. propiciar la incorporación curricular de la extensión a partir de la identificación, estudio y propuestas de acción, en relación directa con los diversos problemas sociales;

- g. incorporar a la comunidad universitaria (estudiantes, graduados, docentes y no docentes) a actividades de extensión, propiciando actitudes de compromiso social;
- h. promover una metodología participativa en la que intervengan los actores sociales involucrados, durante la formulación y ejecución del proyecto.

(Reglamento del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión. Resolución Consejo Superior N° 16/2018. Anexo, p. 6)

Las convocatorias a proyectos de extensión están atravesadas por la necesidad de legitimar un modelo de acción que nos permita detectar y abordar nuevas problemáticas o campos de estudio a partir del surgimiento de nuevos requerimientos sociales. En este sentido surgen ciertos temas de estudio e intervención desde lo académico y científico que ameritan ser puestos en consideración y que requieren planificar de manera adecuada mecanismos para el aprovechamiento de las capacidades instaladas y los recursos humanos de los que dispone la universidad; asimismo el abordaje interdisciplinario en el tratamiento de estas problemáticas nos invita a pensar propuestas articuladas entre las distintas unidades académicas y sus disciplinas con vista a un planteo integral de las mismas. Esto motivó en su momento la creación de Programas Institucionales de Extensión relacionados con diferentes temáticas o problemáticas identificadas y/o demandadas por el medio social, tales como derechos humanos, género, salud, ambiente, alimentación, economía social y solidaria, delito, historia y memoria, y problemáticas educativas, entre otras.

En las sucesivas convocatorias anuales se centró la discusión sobre el protagonismo que los programas institucionales debían tener para la definición de la agenda social como eje vertebrador de la convocatoria, así como el rol de cada área de la Secretaría. Para ello fueron necesarias muchas instancias internas de discusión y reflexión que permitieran identificar las principales dificultades que se presentaban en el modelo de actuación vigente a las cuales había que atender en pos de mejorar la relación con el medio.

En este escenario de relaciones, se visualizan tensiones, se juegan las diferencias y se lucha por dar determinados significados, visibilidad y sentidos a los conflictos. De allí que sea necesario asumir que la universidad se inscribe en un campo de relaciones de comunicación permanente entre sujetos (académicos, sociales, productivos) que son necesarios identificar para poder trabajar de modo colaborativo y con aportes mutuos. La condición fundamental para el establecimiento de la comunicación y el diálogo se da sobre la base del vínculo que podamos establecer con todos los participantes del medio social donde la práctica se lleva a cabo. Para que este vínculo comunicacional-dialógico pueda desarrollarse es fundamental reconocer tales diferencias y no alcanza con que una parte las reconozca, sino que también requiere que el otro las perciba.

Trabajo colaborativo: acompañamiento de los proyectos de extensión en la universidad y con el territorio.

En cuanto al recorrido institucional de los proyectos de extensión, estos presentan los siguientes momentos: construcción de ideas; formulación, evaluación y aprobación de los proyectos; ejecución, análisis de resultados, aprobación del informe final y divulgación. La Secretaría de Extensión Social y Cultural de la UNL tiene la responsabilidad de la instrumentación del sistema con el acompañamiento del Consejo Asesor de Extensión, integrado por los responsables de extensión de todas las unidades académicas.

Los proyectos son formulados por sus equipos y presentados a la secretaría (a través de las respectivas unidades académicas) en el marco de las convocatorias realizadas (una al año). Al momento de cada convocatoria, se abren instancias de capacitación y asesoramiento dirigido a todos los interesados en participar. Los Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII) se pueden presentar en cualquier momento del año.

Con el fin de acompañar y orientar el proceso de formulación de proyectos (en sus diferentes modalidades), se ha instituido la figura de idea proyecto (IP) de presentación obligatoria en cada convocatoria. Constituyen el primer paso que todo equipo debe dar antes de formular y presentar el proyecto definitivo. Las ideas proyectos son evaluadas por comisiones integradas por los miembros del Consejo Asesor (conformado por responsables de extensión de todas las unidades académicas), equipos centrales de gestión de los programas institucionales e integrantes de la Secretaría de Extensión Social y Cultural con representación de sus diferentes áreas de pertinencia. Esta evaluación es hecha desde la perspectiva de la evaluación formativa; cuando usamos esta expresión recuperamos a Camilloni (2004)⁵, quien señala corresponde a “la evaluación que se centra en el proceso real, efectivo”. Esta definición se ha ido ampliando con el correr del tiempo, como señalan Brown y Glasner, haciendo énfasis en que la evaluación formativa es principalmente continua, ya que el *feedback* formativo normalmente contiene lenguaje de juicios. De ahí que en este momento son muy importantes las valoraciones, las consideraciones y aportes que enriquezcan las propuestas, señalando dificultades o fortalezas que serán de gran utilidad para los equipos interesados en mejorar la formulación del proyecto. Con el fin de acompañar esta etapa se elaboró una guía de consideraciones para identificar cuestiones centrales a tener en cuenta al momento de pensar un proyecto y su pertinencia en relación con la extensión. Mencionamos algunos de los ítems de la guía: si responde a la conceptualización de lo que se define como extensión (pertinencia), la claridad en la presentación del problema a abordar, la congruencia entre tema-problema y socios destinatarios, la vinculación e identificación con políticas públicas sobre la problemática, su ubicación territorial así como la conformación interdisciplinar de los equipos, todos ellos claves para un buen proyecto.

5 En su artículo trabaja esta expresión acuñada por Michael Scriven en 1967, a quien autor considera el antecedente más importante en el campo contemporáneo de la evaluación.

Una vez que se completaron estas instancias de valoraciones se presenta el formulario definitivo, que deberá atravesar las siguientes evaluativas etapas:

- Admisibilidad: las propuestas son analizadas por la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la UNL para constatar el efectivo cumplimiento de los requisitos establecidos en cada convocatoria y de acuerdo con la modalidad correspondiente (acorde al reglamento⁶).
- Pertinencia (criterio de inclusión): el Consejo Asesor de la Secretaría de Extensión Social y Cultural analiza el cumplimiento con los criterios, definiciones institucionales y condiciones establecidas de acuerdo con la modalidad a la que cada proyecto se presenta.
- Evaluación externa: a cargo de los evaluadores externos a la universidad.

Los evaluadores externos son docentes de las Universidades Nacionales designados por el Consejo Superior de la UNL, especialistas en diferentes campos y con experiencia y reconocimiento en extensión. La evaluación externa está integrada por un jurado de dos miembros, con la condición que al menos uno de ellos acredite importantes antecedentes en la temática o problemática abordada por el proyecto y experiencia en extensión. La evaluación contempla una instancia de entrevista con los responsables de las propuestas, quienes pueden ir acompañados por representantes de organizaciones e instituciones con las cuales el proyecto propone trabajar. Como una estrategia de integración con los programas de extensión, en la última evaluación externa, se logró ordenar todas las propuestas presentadas en ejes temáticos en consonancia con los programas institucionales, y se invitó a los directores/as de los mismos a participar de tan enriquecedor momento, lo que les permitió conocer y acceder otras dimensiones de las propuestas, posibilitando un mayor acercamiento y conocimiento.

Una vez aprobados, existen instancias de acompañamiento y monitoreo de la Secretaría de Extensión Social y Cultural. Durante su ejecución y al finalizar, deben presentar informes parciales y final, con la opinión de los actores y sectores participantes y el informe realizado por la Secretaría de Extensión Social y Cultural. Este informe final es acordado por el Consejo Asesor y aprobado por el Consejo Superior.

El proceso que fuimos explicando se va modificando año a año, ya que en la actualidad seguimos interpelándonos en relación con cómo mejorar este dispositivo institucional. Entre las preguntas que nos hacemos, están las siguientes: ¿cuáles son las principales rutas de comunicación que intervienen y conectan un equipo de extensión con el territorio, según el tema identificado? ¿Cómo operan los tiempos institucionales universitarios con los territoriales en el proceso de construcción colectiva de proyectos?

6 Reglamento del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión. Resolución Consejo Superior N° 16/2018. Anexo, p. 10.

Teniendo en cuenta estas preguntas, seguimos propiciando estrategias de cercanía, de encuentros, de diálogo de saberes, que si bien tienen que estar presentes en toda propuesta que se construye, muchas veces transitan agendas paralelas de acción por los tiempos distintos, es decir, se sigue el ritmo institucional y en ocasiones no se espera los del territorio o se tiene un desfase.

Para dar un ejemplo seguiremos con las dos experiencias de construcción de Proyectos de Interés Social expuestos en esta ponencia. Las instituciones que forman parte de ambos atienden a poblaciones diversas. Las escuelas son autónomas y fueron desarrollando una dinámica flexible con el entorno, habilitando el trabajo articulado con otras instituciones como la universidad. En este contexto, existe una forma pensada de organizar y gestionar el tiempo desde los equipos de extensión que convergen para poder responder a las exigencias de la dinámica escolar (primaria y secundaria) sin dejar de considerar la gestión pedagógica-educativa, es por ello que el desafío de trabajar en conjunto, la planificación de contenidos desde el interior de cada institución hace fluir las relaciones entre equipos de extensión y gestión educativa, docente universitario y su equipo con profesores de primaria y/o secundaria y sus respectivos alumnos/as; ya que los espacios posibles para el trabajo en equipo y el cambio de rutina en las prácticas escolares en el aula afectan la jornada de los profesionales de la educación desde ambos niveles.

Las instituciones escolares en la actualidad establecen parámetros positivos para disponer de mayor tiempo para desarrollar experiencias compartidas con la universidad, en las que se incorpore la realidad del territorio y se profundice los conceptos y el análisis académico considerando los valiosos aportes devenidos de la interacción, aunque muchas veces implique una modificación en los horarios y, por ende, en los ritmos escolares tanto del alumnado como de sus familias.

Por otra parte, desde la universidad, el equipo de gestión trabaja en una relación interáreas para que la interacción sea el escenario más propicio para la articulación. En este sentido, el área de Proyectos y Programas acercaron la identificación de equipos docentes, unidades académicas en el caso del PEIS “Formar, concientizar y pensar en común con el barrio para transformar la ciudad: separación, clasificación y reciclado de residuos sólidos en el B° San Lorenzo”, donde el área de territorio y políticas públicas se involucra en acompañar el proceso de construcción conjunta acercando a los actores territoriales los equipos identificados por área de proyectos, en particular con la unidad académica FIQ (Facultad de Ingeniería Química) y el Programa de Ambiente, Sociedad y la universidad en general. Se trabaja para el abordaje en conjunto de una de las problemáticas particulares del barrio como es el aumento de desechos domiciliarios; es decir, el impacto del problema de los residuos sólidos sobre la vía pública según la planificación urbana existente. La necesidad de difundir y promover conocimientos sobre la separación de residuos fue el primer punto de acuerdo. A la vez y en pos de arribar a la posible solución, la red interinstitucional Nueva Vida consensuó acciones concretas que trascienden a las instituciones que participaron activamente (Escuela Técnica N° 2028, la Escuela Primaria N° 570 Pascual Echague, Escuela secundaria

Orientada N° 511 Juana Azurduy). Donde puedan ser puestos en juego con las políticas públicas existentes que tienen que ver con la recolección selectiva con alcance territorial-municipal; Plan Ambiental. desde la premisa de la construcción de una ciudad sustentable y ambientalmente saludable. Se acompañó acercando espacios de asesoramiento para la escritura formal y luego en las instancias de evaluación requeridos. El PEIS da sus primeros pasos en el mes de marzo 2019 buscando la coincidencia entre los ciclos lectivos de las instituciones educativas: escuela-universidad y el desarrollo de las acciones consensuadas (elaboración de planificaciones en conjunto desde las asignaturas universitarias y escuelas; definición de técnicas de tratamiento de residuos inorgánicos más coherentes con la singularidad barrial y de las instituciones; comunicación y monitoreo del proceso en instancias de escuela abierta y otras de la red).

En el caso del “PEIS Construyendo identidad a través de un museo”, los equipos de gestión nos articulamos ante la necesidad de la puesta en valor del museo Laureano Maradona de la institución escolar Simón de Iriondo N° 440. Se identifica al equipo de la Dirección Cultural de UNL específicamente del Museo del Foro UNL con referencia local. En términos generales, las líneas temáticas del proyecto se enmarcan en educación en preservación y reconocimiento del patrimonio, donde los objetivos principales son conocer y entender la historia de la institución escolar y su relación con la UNL centenaria, basados en los principios reformistas como eje común.

Conclusiones y desafíos

En síntesis, primero identificamos conjuntamente cuáles eran las temáticas a lo largo de las reuniones con los actores y socios; luego reconocimos los actores académicos a quienes se acompañó en las instancias de presentación de Ideas Proyecto, luego del proyecto final, así como también los animamos a participar en diferentes instancias de capacitación sobre construcción participativa de proyectos. Una vez presentado y aprobado se acompaña en las modalidades formales (acceso al financiamiento, rendiciones e informes) y también en relación con la intervención propiamente dicha, acercándolos a otras áreas, por ejemplo, con comunicación para visibilizar las actividades.

Como se puede observar es muy importante reconocer el trabajo de cada área, ver las posibles articulaciones, considerar los tiempos que a veces van en consonancia y otras no con los tiempos de la convocatoria. En esta oportunidad, ambos proyectos, que asentamos nuestras reflexiones, abordaban temas que pudimos cruzar con equipos interesados en presentarse a las convocatorias de proyecto y lo que posibilitó que pudiesen desarrollarse. Pero en otras oportunidades no logramos hacer coincidir tiempos, temas y socios. Por tal motivo acompañar en todo el proceso a los equipos de extensión y pensar desde las interáreas como dispositivos de gestión es un desafío que implica reflexión permanente, pero en que vamos encontrando nuevas formas de concretar el apoyo y sostén institucional, para seguir construyendo políticas de extensión que vayan al compás de los contextos universitarios y sociales locales en permanente diálogo.

Bibliografía

- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2006). *Calidad de la educación. Claves para el debate*. Santiago: Ril Editores.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Revista Quehacer Educativo*.
- Menéndez, G. (2013). La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. En Menéndez, G. y otros. *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL, pp. 47-57.
- Menéndez, G. (2012). Extensión y políticas públicas: la universidad en el centro del debate, +E / *Revista de extensión*, 2.
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria, +E / *Revista de extensión universitaria*, 1.
- Menéndez, G., Camilloni, A., Tarabella, L. y Boffelli, M. (2017). *Integración docencia y extensión 2. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Montañez Gómez, G. y Delgado Mahecha, O. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 2 (1-2). Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Colombia.
- O'Donnell, G. y Oszlak, O. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina. Hacia una agenda de investigación. Documento del G.E. CLACSO, 4.
- Organización de Naciones Unidas. (2019). Objetivo de desarrollo Sostenible 2030. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Universidad Nacional del Litoral. Proyecto de Desarrollo Institucional. 2010-2019. Recuperado de <https://www.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/5/2018/12/PDI-2010-2019.pdf>
- Universidad Nacional del Litoral (2012). Estatuto Universitario. Resolución A.U. N° 04/12, Boletín Oficial N° 32.609 de fecha 27 de marzo de 2013, ordenado por Resolución N° 480/2013 del Ministerio de Educación.
- Universidad Nacional del Litoral. (2019). Secretaría de Extensión social y Cultural Reglamento de Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión UNL Resolución C.S. N° 16/19. Recuperado de <https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/9/2018/11/Res.-C.S.-N%C2%BA-16-del-28-03-19-Reglamento-SIPPE-Nuevo.pdf>
- Universidad Nacional del Litoral (2019). Líneas temáticas para convocatoria a Proyectos de extensión. Recuperado de https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/9/2018/11/UNL_-Lineastem%C3%A1ticasPE2020.pdf 2020

Aula Itinerante: Educación para el autocuidado en odontología basado en un método de aprendizaje dialógico con personas mayores.

Nataly Cajas, Marcela Farías, Carla Agurto.

nataly.cajas@gmail.com

Resumen

La extensión universitaria permite la comunicación entre la academia y la comunidad, insertando a la universidad en su entorno. Desde la Dirección de Extensión de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile se ha implementado el Aula Itinerante, en búsqueda de revalorizar el rol social y compromiso de mejorar la salud pública del país.

El Aula Itinerante es una instancia interactiva, cuyo objetivo es entregar educación para el autocuidado en odontología con una metodología participativa con personas mayores a través del traspaso de saberes y herramientas, compartiendo experiencias de acuerdo con sus percepciones de la odontología, llevando a cabo las actividades en sedes vecinales, insertando a los académicos en el territorio y vinculándolos con el medio.

Las personas mayores son transmisores de saberes debido al rol que cumplen en el colectivo al transferir sus experiencias. Es por ello que el Aula Itinerante se potencia entre la entrega desde la academia y las vivencias de los asistentes, de manera participativa, a través del aprendizaje dialógico, fortaleciendo la intersectorialidad.

Metodología: se realizaron reuniones con participantes de organizaciones sociales que agrupan personas mayores, para contarles sobre el Aula Itinerante y consultarles acerca de las temáticas de interés del área de la odontología. Mediante lluvia de

ideas se obtuvieron los temas principales a tratar con enfoque de autocuidado en odontología.

Los académicos del Aula Itinerante realizan sesiones educativas enmarcadas en los temas seleccionados, durante las cuales las personas mayores participantes comentan sus experiencias al respecto, retroalimentan la actividad con preguntas y comentarios, y finalmente se consolida el aprendizaje mediante un taller práctico de higiene oral y limpieza de prótesis removibles.

Después se realiza una sesión reflexiva sobre la actividad educativa en la que, mediante entrevista grupal, se rescata la opinión sobre el aprendizaje obtenido, experiencia educativa con sus pares, transmisión de los conocimientos y sugerencias de mejoras.

Resultados: se realizaron Aulas Itinerantes con 8 agrupaciones de personas mayores, con un promedio de 15 participantes de cada agrupación. El método dialógico facilitó la consecución del aprendizaje respecto a las temáticas de autocuidado en odontología. Poder conversar directamente con un profesional de la salud ayuda a una mejor comprensión del proceso salud-enfermedad. Conocer experiencias de sus pares contribuyó a ver de otra manera sus propios conocimientos y realidades, ampliando el aprendizaje. Los académicos participantes sintieron que realizaron una contribución significativa a la salud de las personas mayores y que el formato de la actividad fue enriquecedor, estimulándolos a facilitar el aprendizaje del colectivo.

Conclusiones: el Aula Itinerante permite a las personas mayores recibir nuevas herramientas y saberes respecto al autocuidado en odontología, e interactuar con sus pares y compartir vivencias que amplían sus realidades. Los académicos se acercan al colectivo, entregando conocimientos y recibiendo experiencias desde los participantes.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico / odontología / autocuidado / personas mayores.

Introducción

La Universidad de Chile asume la interacción con la sociedad como pilar fundamental de su permanente actualización de saberes y prácticas, sustento tanto de su docencia como de su investigación, siendo la vinculación con el medio externo una acción esencial de esta institución educativa pública (Universidad de Chile, 2017). La extensión universitaria permite la comunicación entre la academia y la comunidad, insertando a la universidad en su entorno.

Dentro de los ámbitos de acción de las actividades y programas de Extensión y Vinculación con el Medio se distingue el ámbito Socio-Comunitario, donde caben las iniciativas de vinculación con organizaciones sociales, comunitarias y funcionales (Universidad de Chile, 2017). En este contexto, la Dirección de Extensión de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, en la búsqueda

de revalorizar el rol social y el compromiso de mejorar la salud pública del país, implementó el Aula Itinerante.

El Aula Itinerante es una instancia interactiva, cuyo objetivo es entregar educación para el autocuidado en odontología con una metodología participativa con personas mayores, a través del traspaso de saberes y herramientas de promoción y prevención en salud oral. Es un momento para compartir las experiencias de acuerdo con sus percepciones sobre la odontología y la salud oral. Las actividades del Aula Itinerante se llevan a cabo en las sedes vecinales en las que habitualmente se reúnen las y los socios de los clubes de adultos mayores, insertando a los académicos de la Facultad de Odontología en el territorio y vinculándolos con el medio.

De acuerdo con los resultados del Censo Poblacional de Chile de 2017, las personas de 60 años o más corresponden al 16,2% de la población, reafirmando que Chile continúa con un proceso de envejecimiento de su población. Se observa, además, que el porcentaje de personas de 65 años o más pasó de 6,6%, en 1992, a 11,4%, en 2017 (INE, 2018). Según estimaciones de la OMS, para 2050 Chile tendría una proporción superior al 30% de personas mayores (OMS, 2015).

La participación y la organización de este grupo etario varían a lo largo del territorio nacional. Según la encuesta Calidad de Vida en la Vejez, el 44,2% de las personas mayores participa en alguna organización social, como juntas de vecinos, grupos religiosos y organizaciones de personas mayores (Fernández, 2017, p. 66). Estas últimas generan su membresía desde el reconocimiento de sus integrantes de su condición de persona mayor, siendo un grupo diverso, donde hay distintas organizaciones comunitarias, como clubes de adulto mayor, asociaciones gremiales de jubilados, clubes deportivos y agrupaciones folclóricas de personas mayores, entre otras (Irrarrázaval, 2018, p. 25). La mayoría de las organizaciones de personas mayores corresponde a clubes de adulto mayor y la importancia de este sector radica en su aporte a la recreación de las personas mayores y su capacidad de fomentar el envejecimiento activo de la población. Los clubes de adulto mayor se constituyen como organizaciones comunitarias funcionales, de acuerdo con la Ley 19.418 (Irrarrázaval, 2018, p. 117).

Según el Centro Internacional de Longevidad de Brasil, el envejecimiento activo es un proceso determinado por cuatro pilares que inciden en la calidad de vida durante el envejecimiento: la salud, el aprendizaje, la seguridad y la participación de las personas mayores (ILC Brazil, 2015). De ahí la importancia de contribuir desde el quehacer en salud de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile, vinculando a las organizaciones de personas mayores de manera participativa y realizando la transferencia de saberes a las comunidades para que puedan mejorar el control sobre su salud.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 1946). La salud se establece, así, como una relación entre el ser humano y el medio que lo rodea, siendo los determinantes de la salud personales, sociales, económicos y ambientales múltiples e interrelaciona-

dos (OMS, 1998), por lo que se vuelve necesario establecer medidas de promoción y prevención para llegar a un estado de salud en la comunidad.

La OMS define la promoción de la salud como “el proceso que proporciona a los individuos y las comunidades los medios necesarios para ejercer un mayor control sobre su propia salud y así poder mejorarla”, incrementando su control sobre los determinantes de la salud (OMS, 1986; OMS, 1998). La prevención es una medida destinada a prevenir la aparición de enfermedades, reducir los factores de riesgo asociados a éstas, detener el avance de la enfermedad y atenuar las consecuencias (Julio, 2011, p. 12). La promoción de la salud trata de la acción y la abogacía destinadas a abordar el conjunto de determinantes de la salud, potencialmente modificables. Estos conceptos se ponen en práctica, usando enfoques participativos e intersectoriales, donde individuos, organizaciones, comunidades e instituciones colaboran para crear condiciones que garanticen salud y bienestar para todos (OMS, 1998).

Una forma que tienen las personas para mejorar su calidad de vida, mediante el control de su propia salud, es a través del autocuidado, que está determinado por aspectos de la persona y externos, existiendo factores protectores y de riesgo. El autocuidado debe ser una estrategia frecuente, continua y permanente, de acuerdo con las necesidades de las personas en sus etapas de crecimiento y desarrollo, estados de salud, características sanitarias o factores del entorno. Son las instituciones y el personal de salud los responsables de fomentar y fortalecer las acciones de autocuidado en las personas, siendo la educación un método para transmitir prácticas favorables en relación con la salud (Lillo, 2014; Naranjo, 2017, p. 90).

En Chile, la política nacional de salud bucal ha enfatizado en la promoción de la salud y prevención de enfermedades bucales, entendiendo que las principales patologías bucales son enfermedades crónicas no transmisibles que se manifiestan desde temprana edad, definiendo como uno de sus Objetivos Sanitarios al 2020 “prevenir y reducir la morbilidad bucal de mayor prevalencia en los menores de 20 años”. Sin embargo, esta política no incorpora a las personas mayores, que, en un gran porcentaje, ya se encuentran afectadas por alguna de las patologías orales o sus secuelas (Minsal, 2010; 2017).

Los programas de salud oral destinados a la atención de las personas mayores realizan actividades clínicas para el diagnóstico y el tratamiento de enfermedades crónicas y agudas, que no logran las coberturas requeridas en la población. Por lo anterior, en la atención primaria en Chile los espacios de educación en salud se presentan deficientes o no existen al momento de mantener activa a la población mayor sobre temas de promoción y prevención en salud oral, siendo importante que las instituciones formadoras del personal en salud, como la Universidad de Chile, colaboren y generen instancias participativas de transferencia de saberes.

A través del Aula Itinerante se busca generar lazos participativos con las comunidades, permitiendo el trabajo intersectorial con clubes de adultos mayores. Se busca que las personas mayores tomen conciencia de la importancia de mante-

ner una adecuada salud bucal y el autocuidado, contribuyendo a la prevención de las enfermedades orales o evitando que se agraven, mediante la enseñanza de técnicas de autoexamen y diagnóstico precoz. A su vez, se espera que ellos, como transmisores de saberes, debido al rol que cumplen en el colectivo, puedan transferir sus experiencias a familiares, amigos, vecinos y personas cercanas.

Objetivo

Entregar educación, con metodología participativa, a personas mayores para el autocuidado en odontología.

Materiales y métodos

En una primera instancia se realizaron reuniones con participantes de ocho organizaciones sociales conformadas en clubes de adultos mayores, para contarles sobre qué consiste el Aula Itinerante y consultarles acerca de las temáticas de su interés del área de la odontología y salud oral. Mediante una lluvia de ideas se obtuvieron los temas principales a tratar con enfoque de autocuidado en odontología. Los temas mencionados por ellos fueron enlistados y se seleccionaron los que tuvieron mayor frecuencia de aparición, a saber: cómo combatir la boca seca, el cuidado de las prótesis dentales, la prevención del cáncer oral, cómo combatir las caries y cómo combatir la enfermedad de las encías.

Los académicos de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile se registraron mediante una ficha de inscripción del Aula Itinerante, donde indicaban disponibilidad de días y horarios para realizar las sesiones educativas. Las actividades se llevaron a cabo durante el año académico 2018 y, mediante una calendarización y coordinación previa, los docentes se presentaron en las sedes sociales donde se reúnen los clubes de adultos mayores participantes.

Durante la realización de las aulas se utilizó el método de aprendizaje dialógico, mediante el cual los y las asistentes podían comentar sus experiencias al respecto con los docentes y entre ellos, retroalimentando la actividad con preguntas y comentarios, y realizando un consolidado del aprendizaje mediante un taller práctico de higiene oral y limpieza de prótesis removible. Finalmente, se realiza una sesión reflexiva sobre la actividad educativa en la que, a través de una entrevista grupal, se rescata la opinión sobre el aprendizaje obtenido, la experiencia educativa con sus pares, la transmisión de los conocimientos y las sugerencias de mejoras.

Resultados y discusión

Se realizaron Aulas Itinerantes con 8 agrupaciones de personas mayores, pertenecientes a las comunas de Recoleta, Independencia y Curacaví, con un promedio de 15 asistentes de cada club de adultos mayores. Durante las sesiones

educativas los participantes realizaron preguntas respecto de experiencias personales o de conocidos, aclararon dudas y mitos, y conversaron entre ellos acerca de las temáticas expuestas. El método dialógico aplicado en las sesiones educativas facilitó la consecución del aprendizaje sobre las temáticas de autocuidado en odontología, que fue rescatado por los participantes al momento de las sesiones reflexivas: *“Estas actividades me han permitido conocer más sobre la salud de la boca y cómo cuidarme”*.

Según lo relatado por los participantes, conversar directamente con un profesional de la salud y hacerle preguntas que en otro contexto no pueden ayudar a una mejor comprensión del proceso salud-enfermedad: *“Generalmente, no tenemos oportunidad de hablar mucho con el médico o el dentista porque las atenciones son muy rápidas y nos quedamos con las dudas... En esta actividad pude preguntar todo y aprender mucho”*. El hecho de que los docentes efectuaran actividades participativas, con un relato fácil y cercano, contribuyó al intercambio de vivencias.

Conocer experiencias de sus pares ayudó a ver de otra manera sus propios conocimientos y realidades, ampliando el aprendizaje. Los participantes señalaron que compartir sentimientos y experiencias, así como conocer otras vivencias, les había *“servido para aprender a mirar de modo diferente su realidad”*, en la medida en que la comprendían desde un contexto más amplio que el propio.

El autor Ramón Flecha, desde la teoría comunicativa, relata un método educativo basado en el aprendizaje dialógico y la igualdad de las diferencias con personas mayores que se reúnen a compartir sus vivencias personales, familiares, culturales y sociales. La experiencia que narra el autor rompe con la manera de entender el aprendizaje como una mera transmisión de lo académico, permitiendo a los participantes aprender desde una perspectiva entre iguales, donde la contribución de unos y otros no es considerada ni mejor ni peor, sino que diferente (Flecha, 1997).

El Aprendizaje Dialógico plantea que, para lograr los objetivos de calidad, equidad y cohesión social, es necesaria la participación de toda la comunidad y que las personas aprenden más cuando tienen interacciones igualitarias con muchas personas diferentes. En ese contexto, los principios del Aprendizaje Dialógico son: igualdad de diferencias, dimensión instrumental, solidaridad, participación de la comunidad, diálogo igualitario y transformación y creación de sentido (Mezzadra, 2015). El aprendizaje dialógico nace como modelo pedagógico emergido de *“proyectos de transformación de los centros educativos —en escuelas que atienden alumnos en vulnerabilidad social y económica—, conocidos como Comunidades de Aprendizaje, cuya característica primordial es el involucramiento de toda la comunidad para conseguir aprendizajes de calidad en todo su alumnado”* (Ferrada, 2008, p. 41). Este método permite a las personas empoderarse de su rol en la promoción de la salud y prevención de enfermedades odontológicas, entendiendo que pueden transferir sus saberes a su comunidad, familia y entorno como agentes multiplicadores del conocimiento.

La salud oral en Chile, al igual que en el resto de Latinoamérica, ha posicionado su desarrollo centrado en un eje curativo, dejando en segundo plano la promo-

ción y prevención en salud. La comunidad de la Universidad de Chile es clave en su rol de contribución al disminuir las brechas de la inequidad, participando directamente en el cambio del paradigma desde lo curativo a lo educativo. Desde esa perspectiva, la Facultad de Odontología atiende a la comunidad, formando nuevos profesionales y creando el conocimiento que debe transmitirse no tan sólo en el ámbito académico, sino también en la esfera social.

La complejidad que las organizaciones sanitarias han adquirido hace inminente conocer y comprender su funcionamiento. Son los profesionales de la salud quienes deben desarrollar el conocimiento desde la práctica profesional. Es necesario entender cómo las “estructuras y roles sociales pueden jugar el papel de barreras en las organizaciones. Tradicionalmente, se ha reprochado a las instituciones docentes y asistenciales su totalitarismo y hegemonía” (Abad, 2010, p. 465).

Los académicos participantes sintieron que realizaron una contribución significativa a la salud de las personas mayores y que el formato de la actividad fue enriquecedor, estimulándolos a facilitar el aprendizaje del colectivo. En su gran mayoría, los docentes no tenían experiencias de interacción territorial para transmisión de saberes, por lo que el Aula Itinerante les significó una “nueva visión de la educación”. El proceso ha sido valorado como constructivo al permitirles avanzar en la comprensión y análisis de una actividad educativa y de su papel como educadores desde un punto de referencia más amplio, que les ha favorecido relativizar sus conocimientos y plantear relaciones más constructivas con los participantes. Esta relación desde la igualdad de diferencias que se observa en el método de aprendizaje dialógico podrá ser transmitida por los docentes a sus alumnos, compartiéndoles el conocimiento desde otras realidades.

El autocuidado es una función humana reguladora que debe aplicar cada individuo de forma voluntaria con el fin de mantener su vida y su estado de salud, desarrollo y bienestar, por lo tanto, es un sistema de acción. El autocuidado debe aprenderse y aplicarse de forma deliberada y continua en el tiempo, siempre en correspondencia con las necesidades de regulación que tienen los individuos en sus etapas de crecimiento y desarrollo, estados de salud, características sanitarias o fases de desarrollos específicas, factores del entorno y niveles de consumo de energía (Naranjo, 2017, p. 90).

El autocuidado, concepto introducido por Dorothea Orem en 1969, consiste en una actividad aprendida por los individuos y orientada hacia un objetivo. Es una conducta que existe en situaciones concretas de la vida, dirigida por las personas sobre sí mismas hacia los demás o hacia el entorno, para regular los factores que afectan a su propio desarrollo y funcionamiento en beneficio de su vida, salud o bienestar. Se puede asumir el autocuidado como la responsabilidad que tiene cada individuo para el fomento, conservación y cuidado de su propia salud (Naranjo, 2017, p. 92).

El aprendizaje del autocuidado y de su mantenimiento continuo son funciones humanas. Los requisitos centrales para el autocuidado son el aprendizaje y el uso del conocimiento para la realización de secuencias de acciones de autocuidado orientadas internas y externamente. Las formas de determinar y satisfacer

las propias necesidades de aprendizaje de autocuidado son aprendidas de acuerdo con las creencias, hábitos y prácticas que caracterizan culturalmente la vida del grupo al que pertenece el individuo (Naranjo, 2017, p. 94).

El Aula Itinerante es un método para promover la salud oral y prevenir enfermedades en un contexto comunitario, acercando la Universidad de Chile como institución social al colectivo organizado de personas mayores. “El concepto de promoción de salud se ha ido ampliando y complejizando a lo largo de los años, hacia la construcción de una visión sistémica, comunitaria, participativa donde la educación para la salud emerge como una de las principales estrategias para llevar a cabo la promoción de la salud y el empoderamiento de los individuos y colectivos” (Sánchez, 2015, p. 302).

Sin embargo, múltiples estudios han constatado cómo la trasmisión de información de manera unidireccional no es suficiente, ni en la educación sobre el autocuidado ni en la capacitación profesional. “De hecho, los procesos de educación sobre el autocuidado se revelan como una realidad multidimensional, compleja, construida a partir de innumerables relaciones entre sujetos, instituciones y saberes (cotidiano y profesional), con altos grados de incertidumbre y ambigüedad, que sólo pueden ser eliminados hipersimplificando la situación y, por tanto, comprendiéndola de manera muy superficial” (Sánchez, 2015, p. 303).

“El mito del profesional como ‘experto infalible’ está caduco y debemos acercarnos hacia una comprensión dialogada de los saberes, que nos permita desvelar el conglomerado de significados utilizados por los individuos, así como los elementos que puedan limitar el autocuidado, para poder avanzar hacia un aprendizaje significativo y aumentar el poder de individuos y colectivos sobre sus decisiones, y sobre las acciones en el cuidado de su salud y de la comunidad” (Sánchez, 2015, p. 303).

La fortaleza como eje conductor ha sido trabajar directamente con el colectivo y las organizaciones sociales de personas mayores para concretar las visitas y llevar a cabo el Aula Itinerante. El permanente apoyo y la disposición de los miembros de los distintos clubes de adultos mayores han facilitado la implementación de las aulas itinerantes, así como la disposición de los docentes a preparar el material educativo, su entusiasmo y la asistencia a la convocatoria.

Algunas dificultades que se afrontaron se relacionan con la coordinación para la gestión de lugares con algunas sedes vecinales, ya que se utilizan en múltiples y variadas actividades calendarizadas con gran anticipación, y el aula itinerante surge como una actividad nueva para las organizaciones. No obstante, se sobrellevaron los problemas de coordinación y ejecutaron las actividades gracias a la disposición de todo el equipo participante.

Las fortalezas y las dificultades anteriormente expuestas, así como los saberes compartidos en cada sesión, representan las acciones y las sinergias que emergen desde el grupo de participantes, potenciando el proceso de aprendizaje, donde el profesional estimula a que sean ellos mismos los que ejerzan el papel de facilitadores con sus iguales.

Con el Aula Itinerante rompemos los marcos previos del colectivo que perpetúan un papel de receptor pasivo de cuidados, en el que le dan al profesional el poder del conocimiento experto, otorgando el máximo valor a su voz y estableciendo relaciones unidireccionales con éste, dificultando el trabajo de construcción colaborativa.

El enfoque de entornos saludables desde la promoción de la salud implica un método multidisciplinario para promover la salud y prevenir enfermedades a través de un “sistema completo” en lugares o contextos sociales en los que las personas participan en actividades diarias, donde los factores ambientales, organizacionales y personales interactúan para afectar salud y el bienestar (OMS, 1946, 1986, 1998).

En términos más sencillos, la promoción de la salud fomenta cambios en el entorno que ayudan a promover y proteger la salud. Estos cambios incluyen modificaciones en las comunidades y los sistemas, por ejemplo, programas que garanticen el acceso a los servicios de salud o políticas que establezcan parques públicos para la actividad física de las personas y su convivencia. La promoción de la salud conlleva una manera particular de colaborar: se basa en la población, es participativa, intersectorial, sensible al contexto y opera en múltiples niveles (OMS, 1946, 1986, 1998).

Desde otras áreas de la salud se podría replicar el Aula Itinerante desde los equipos de extensión de las diferentes facultades de la Universidad de Chile, permitiendo a los docentes conocer la comunidad en la que se insertarán los profesionales que forman y entregando herramientas de autocuidado tan importantes para alcanzar una mejor calidad de vida. Es posible coordinar un trabajo con otras disciplinas de la salud y complementar la interacción del Aula Itinerante, permitiéndonos construir experiencias transdisciplinarias de vinculación en extensión con la comunidad.

Conclusiones

La metodología de aprendizaje dialógica para la educación en salud tiene una importante aplicación, considerando el envejecimiento poblacional, la cronicidad de las enfermedades y la necesidad de fortalecer el autocuidado en las personas. El Aula Itinerante permite a las personas mayores recibir nuevas herramientas y saberes respecto del autocuidado en odontología, e interactuar con sus pares y compartir vivencias que amplían sus realidades, logrando una mejor comprensión del proceso salud-enfermedad.

Las personas mayores son transmisores de saberes, debido al rol que cumplen en el colectivo al transferir sus experiencias y conocimientos a sus comunidades. Los académicos se acercan al colectivo, entregando conocimientos a las personas mayores y recibiendo experiencias desde las y los participantes de cada aula itinerante. Las herramientas y saberes transmitidos contribuyen a la promoción y prevención en salud oral. El Aula Itinerante se potencia entre la entrega desde la

academia y las vivencias de los asistentes, de manera participativa, a través del método de aprendizaje dialógico. La planificación previa y la interacción con las organizaciones permitieron un trabajo intersectorial, aproximando la Facultad de Odontología a la comunidad y vinculando a las instituciones a través de actividades educativas dentro del entorno en que las personas mayores desarrollan parte de su vida social.

La toma de conciencia del autocuidado que requieren las personas en función de mejorar o mantener su estado de salud, a través de las posibilidades que brindan los profesionales de la salud, debe nutrirse de las experiencias personales, normas culturales y conductas aprendidas, modificables o no, creando así los niveles de compromiso para conservar la salud y bienestar de las personas. Las formas de llevar a cabo el autocuidado son propias de cada persona y están influidas por los valores culturales del grupo social, que condicionan su realización.

Bibliografía

- Abad E., Delgado P., Cabrero J. (2010). La investigación-acción-participativa. Una forma de investigar en la práctica enfermera. *Invest Educ Enferm.* 28(3); p464-474.
- Fernández, M., Herrera, M. (2017). Chile y sus mayores. 10 años de la encuesta Calidad de Vida en la Vejez UC – Caja los andes. Resultados IV Encuesta Calidad de Vida en la Vejez.
- Ferrada, D. Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1; p41-61.
- Flecha, J. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona, Paidós.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2018). *Estimaciones y Proyecciones de la Población de Chile 1992-2050 (Total País).* Censo 2017.
- International Longevity Centre Brazil (Centro Internacional de Longevidade Brasil, ILC-Brazil). (2015). *Active Ageing: A Policy Framework in Response to the Longevity Revolution*
- Irrarrázaval, I., Streeter, P., Salas, I. (2018). *Comprometidos con Chile: La contribución de las Organizaciones de la Sociedad Civil a la Infancia y las Personas Mayores.* Centro de Políticas Públicas UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Julio, V., Vacarezza, M., Álvarez, C. y Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Arch Med Interna.* 33(1), p11-14.
- Lillo, V. (2014). Salud y Educación: dos vocaciones al servicio de los derechos humanos. *Rev. Med. Clin. Condes,* 25(2), p357-362.
- Mezzadra, F. (2015). Los objetivos de Comunidades de Aprendizaje: eficacia, equidad y cohesión social. *Principios de Aprendizaje Dialógico – Comunidades de Aprendizaje.*

- Ministerio de Salud (Minsal). (2017). Plan Nacional de Salud Bucal 2018-2030. Subsecretaría de Salud Pública.
- Ministerio de Salud (Minsal). (2010). Estrategia Nacional de Salud Para el cumplimiento de los Objetivos Sanitarios de la Década: 2011-2020.
- Naranjo, Y., Concepción, J., y Rodríguez, M. (2017). La teoría Déficit de autocuidado: Dorothea Elizabeth Orem. *Gaceta Médica Espirituana*. 19(3), p89-100.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1946). Official Records of the World Health Organization, 2, p100.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1986). Carta de Ottawa, Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1998). Promoción de la Salud: glosario. Organización Mundial de la Salud – Ginebra, p10, 16.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud.
- Universidad de Chile. (2017). Política de Extensión y Vinculación con el Medio. Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones.
- Sánchez, S. Medina, J. (2015). La interacción entre la perspectiva epistemológica de las enfermeras educadoras y los participantes (en programas educativos): límites y oportunidades en el desarrollo del empoderamiento para el fomento del autocuidado en salud. *Texto Contexto Enferm*. 24(2); p301-309.

Agradecimiento

El equipo de extensión de la Facultad de Odontología de la Universidad de Chile agradece a las organizaciones sociales manifestadas en clubes de adultos mayores de las comunas de Recoleta, Curacaví e Independencia por participar y crear en el proyecto Aula Itinerante.

Así mismo, agradece a los académicos que voluntariamente participaron en la transferencia de saberes desde el aula al colectivo.

El Observatorio de Cooperación Ciudad – Universidad como herramienta de difusión y fortalecimiento de la vinculación entre universidades y gobiernos locales.

Sara Lauría, Claudia Herzfeld, Álvaro Maglia, Airaudo Raquel.
claudiaherzfeld@gmail.com

Resumen

En las últimas décadas se ha renovado el reconocimiento, tanto desde el sector académico como del gubernamental, de la importancia del estudio de las experiencias territoriales como insumo para el desarrollo de políticas públicas en los distintos niveles jurisdiccionales. Esto se da en un contexto de procesos de reterritorialización de lógica glo-local, que dan surgimiento a una necesidad, cada vez más imperante, de fortalecer los mecanismos de vinculación tecnológica entre el sector científico-tecnológico y el sector gubernamental.

Es en esta línea, que en 2011 la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) crea el Observatorio de Cooperación Ciudad – Universidad. Éste cuenta, desde 2013, con un Comité Ejecutivo integrado por representantes de AUGM y la Red Mercociudades, y su responsabilidad operativa se encuentra a cargo de la Secretaría de Fortalecimiento Territorial de la Universidad Nacional del Litoral.

Este observatorio tiene como principal objetivo “Recuperar y difundir buenas prácticas de vinculación promovidas con fines sociales, que sean resultado de procesos de cooperación entre el sistema universitario y gobiernos locales”, abarcando la región de referencia de Mercociudades, en particular en el ámbito de

las 349 ciudades asociadas de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia.

Este objetivo se lleva a cabo a través de la generación y actualización de un banco de buenas prácticas (BBP), alojado en su sitio web, donde las experiencias se organizan en ocho ejes temáticos: Construcción de ciudadanía, Desarrollo local/territorial, Energía, infraestructura y redes, Gestión ambiental, Gestión cultural, Gestión y planeamiento urbano/territorial, Inclusión social y Salud pública. Las buenas prácticas incluidas inicialmente fueron recolectadas en los distintos encuentros de Ciudades y Universidades convocados por AUGM y Mercociudades. A partir de la edición celebrada en marzo de 2016, se decidió que el sistema de captura o recepción de postulaciones fuera abierto de forma permanente, con posibilidad de postular experiencias en la web mediante una carga digital.

Si bien hoy se realizan diversas actividades de difusión, tanto para dar a conocer la base como para incentivar la postulación de experiencias (envíos de boletines mensuales, publicación de noticias en páginas web, listas de correos de las instituciones involucradas y participación en congresos y eventos de temáticas similares), existen ciertas dificultades en el logro de estos objetivos. Puesto que la creación del Observatorio se constituye en un reconocimiento de la importancia de fortalecer el vínculo entre las universidades y el territorio es que la presente ponencia tiene como objetivo analizar el caso del Observatorio de Cooperación Ciudad – Universidad, como herramienta de difusión y fortalecimiento de la vinculación entre universidades y gobiernos locales, haciendo hincapié en los logros y las dificultades encontradas en el proceso de articulación institucional y difusión de buenas prácticas.

Palabras clave: Innovación / cooperación / universidad / gobierno local.

Introducción

De acuerdo con Borja (2012), el último cuarto de siglo se caracteriza por una “revolución urbana” resultante del incesante proceso de globalización que, a lo largo de los siglos, no sólo ha transformado las maneras de consumir, producir y gestionar, sino que ha dado lugar a una verdadera reorganización geográfica y territorial (Galimberti, 2015).

Esta transformación, basada en redes globales de decisión e intercambio, han otorgado a las ciudades un nuevo rol, con patrones específicos de urbanización, como nodos estratégicos en la economía global (Sassen, 1997 citado en Galimberti, 2015), generando un proceso de reterritorialización de lógica “glocal” (Swyngedouw, 1996 citado en Brenner, 2003).

Asimismo, estos procesos —junto a la aceleración del desarrollo científico y tecnológico, y la proliferación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación— han originado profundas modificaciones en las bases de la organización social y económica, reforzando el lugar del conocimiento como rasgo característico de las llamadas “sociedades del conocimiento”, en las que éste se

convierte no sólo en instrumento para explicar y comprender la realidad, sino en motor de desarrollo y factor dinamizador del cambio social. Actualmente, la sociedad se encuentra ante una creciente complejidad multiescalar, que requiere la búsqueda de nuevas herramientas que afronten los retos (Valenzuela Montes & Soria Lara, 2011). Es por esto por lo que las políticas de articulación universidad-sociedad adquieren una renovada significación: deben ser pensadas como posibilitantes y facilitadoras de procesos de apropiación social de conocimientos —científicos, tecnológicos, culturales y artísticos— y, a la vez, promotoras de la democratización de la información para construir una sociedad inclusiva y generar mejores condiciones para el ejercicio de la ciudadanía. Esto da lugar a un renovado reconocimiento, tanto desde el sector académico como el gubernamental, a la importancia del estudio de las experiencias territoriales como insumo para el desarrollo de políticas públicas en los distintos niveles jurisdiccionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2007).

En este contexto, con el fin de impulsar la cooperación en materia territorial, en las últimas décadas, a nivel internacional, se ha dado un proceso de florecimiento de Observatorios que realizan seguimiento de dinámicas espaciales y/o promueven mecanismos de coordinación entre gobiernos o intercambios de experiencias territoriales (Valenzuela Montes & Soria Lara, 2011). En esta línea, la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM)¹ crea el Observatorio de Cooperación Ciudad – Universidad, cuyo principal objetivo es recuperar y difundir buenas prácticas de vinculación promovidas con fines sociales, que sean resultado de procesos de cooperación entre el sistema universitario público y gobiernos locales. Objetivo que se lleva a cabo a través de la generación, actualización y divulgación de un banco de buenas prácticas (BBP), alojado en su sitio web: <http://obc.grupomontevideo.org/>.

Asimismo, para incrementar el alcance del Observatorio, se desarrollan diversas actividades de difusión con el doble propósito de, por un lado, dar a conocer la base y, por el otro, incentivar la postulación de nuevas experiencias. Sin embargo, a lo largo del tiempo se han presentado ciertas dificultades en el logro de estos objetivos. Puesto que la creación del Observatorio se constituye como un reconocimiento de la importancia de fortalecer el vínculo entre las universidades públicas y el territorio, es que **el presente artículo tiene como objetivo:**

- Analizar el caso del Observatorio de Cooperación Ciudad – Universidad, como herramienta de difusión y fortalecimiento de la vinculación entre universidades públicas y gobiernos locales, haciendo hincapié en los logros

1 AUGM nace en 1991 como una Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que, en razón de sus semejanzas, comparten sus vocaciones, su carácter público, sus similitudes en las estructuras académicas y la equivalencia de los niveles de sus servicios, características que las sitúan en condiciones de desarrollar actividades de cooperación con perspectivas ciertas de viabilidad (AUGM, s.f.).

y en las dificultades encontradas en el proceso de articulación institucional y difusión de buenas prácticas.

El enfoque metodológico utilizado es de tipo cualitativo a través del análisis de fuentes documentales, como actas, resoluciones e informes internos. A los efectos expositivos, la ponencia se articula de la siguiente manera: en primer lugar, se analiza la organización y las actividades del observatorio; de esta forma, se hace un breve repaso por su historia para luego conocer qué órganos lo componen y cómo se constituye y actualiza la Base de Buenas Prácticas (BBP); y, en segundo lugar, se exponen las diferentes estrategias de difusión y de captación de buenas prácticas llevadas a cabo, analizando en cada caso los logros obtenidos y los desafíos planteados para, finalmente, cerrar con unas reflexiones del caso.

El Observatorio de Cooperación Ciudad - Universidad, su historia y organización

La historia del Observatorio se remonta a siete años antes de su creación, cuando, en 2004, la Asociación de Universidades Grupo Montevideo y la Red Mercociudades², preocupadas por promover y fortalecer el desarrollo regional, firmaron su primer convenio de cooperación. Convencidas del potencial del trabajo en red, en 2011 se realizó el 1er Encuentro de Ciudades y Universidades de AUGM, que reconoció y evaluó las capacidades de cooperación entre el sistema académico-universitario que conforman la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo y los gobiernos locales de los territorios que abarca Mercociudades, a partir del reconocimiento “que no solo puso de manifiesto los históricos y profundos vínculos entre estas instituciones, sino el significativo potencial que anida en los procesos de vinculación, cooperación y transferencia entre ambos tipos de actores” (Asociación de Universidades del Grupo Montevideo [AUGM], 2011, p.1). Además,

existe una significativa asimetría en la profundidad y vastedad de los procesos de vinculación históricamente construidos entre Ciudades y Universidades. Y que precisamente este tipo de eventos resulta de relevante utilidad para identificar nuevos rumbos en los procesos de cooperación, como también para reconocer tanto las buenas prácticas y experiencias afrontadas, como aquellas otras iniciativas que no arrojaron los resultados que de ellas se esperaban (AUGM, 2011, p. 1).

2 Red de ciudades de América del Sur que nace en 1995 y que, actualmente, cuenta con 349 miembros, de 10 países del continente: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia (Mercociudades, s.f.).

Se decidió, a partir de la resolución conjunta de rectores, intendentes y prefectos durante ese 1er Encuentro, dar continuidad a este tipo de encuentros y promover la creación por parte de AUGM del inicialmente denominado Observatorio Urbano de Transferencias e Innovaciones Tecnológico-Sociales (OUTITS), para generar un banco de “buenas prácticas de vinculación” entre ciudades y el sistema académico-universitario que recuperara las experiencias aportadas en los sucesivos encuentros de Ciudades y Universidades (AUGM, 2011). Creado el Observatorio, se firmó, en marzo de 2012, un nuevo convenio que incorporó a representantes de Mercociudades y al Comité ejecutivo del OUTITS. De esta manera, el Observatorio transitó sus primeros seis años bajo la denominación de OUTITS hasta que, en la reunión del Consejo de Rectores de la AUGM, celebrada en abril de 2017, su identidad fue redefinida a **Observatorio de Cooperación Ciudad - Universidad (OCC-U)**.

En cuanto a su forma organizativa, el Observatorio se compone de un órgano rector y uno operativo. El primero se trata de un **Comité Ejecutivo** que tiene a su cargo, entre otras tareas, la responsabilidad de orientar y definir los principales objetivos y metas de la acción del OCC-U. Éste se encuentra integrado por siete miembros: un coordinador y seis miembros provenientes de:

- a. Grupo de Delegados Asesores de AUGM;
- b. Comisión Permanente de Ciencia, Tecnología e Innovación de AUGM;
- c. Comisión Permanente de Extensión Universitaria de AUGM;
- d. Comité Académico de Desarrollo Regional de AUGM;
- e. Presidencia y/o Secretaría Permanente de MERCOCIUDADES; y
- f. Presidencia y/o Unidad Temática de Ciencia, Tecnología y Capacitación de MERCOCIUDADES (AUGM, 2019, p. 3).

En tanto, lo segundo corresponde a la **unidad ejecutora** que, desde sus inicios y a partir de la suscripción de un convenio de cooperación específico, está a cargo de la Universidad Nacional del Litoral (UNL - Argentina). Ésta tiene la responsabilidad operativa de la dirección del observatorio y su respectivo sitio web, donde se encuentra el *Banco de Buenas Prácticas (BBP)* de experiencias de cooperación y vinculación tecnológico-social. Con el fin de promover espacios de cooperación y vinculación entre el sistema universitario público y los gobiernos locales, y construir modalidades de intervención que impulsen el desarrollo territorial, es que, a lo largo de nueve años, se ha construido un Banco de Buenas Prácticas. El mismo abarca la región de referencia de Mercociudades, que consta de diez países: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia.

Las buenas prácticas incluidas inicialmente fueron recolectadas en los tres encuentros de Ciudades y Universidades convocados por AUGM y Mercociudades en 2011, 2013 y 2016. A partir de la edición celebrada en marzo de 2016 se decidió que el sistema de captura o recepción de postulaciones fuera abierto de manera

permanente y con la posibilidad de postular experiencias en la web mediante una carga digital.

1. Las buenas prácticas difundidas

En pos de promover la vinculación entre el sistema universitario público y los gobiernos locales, el BBP se compone de experiencias que cuenten con resultados e impactos evaluados y que se encuadren en los conceptos de Buena Práctica y Vinculación tecnológica-social trabajados por el Observatorio. **Se consideran buenas prácticas** a todas aquellas iniciativas que, siendo productos de instancias de vinculación tecnológica-social, han promovido soluciones innovadoras (en el logro de sus propósitos) y han contribuido a algunos de los siguientes fines: mejorar las condiciones de vida de los habitantes de un determinado territorio; contribuir con procesos de desarrollo local o de inclusión social; eliminar o mitigar asimetrías sociales o territoriales; fortalecer la calidad ciudadana; y avanzar en procesos de descentralización y/o mejoras cualitativas o cuantitativas en la gestión gubernamental, además de mejoras ambientales u otras acciones, siempre que estén orientadas al logro de una mejora en la calidad de vida de la población. De esta manera, una buena práctica debe contribuir a la implementación de los ODS de la Agenda 2030. En base a los criterios establecidos por la UNESCO (s.f.), en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations), se definen los criterios para una Buena Práctica:

- **Pertinente:** contempla las necesidades y especificidades propias del contexto en el que se inscribe.
- **Democrática:** convoca y articula la participación de actores relevantes multinivel.
- **Innovadora:** desarrolla o adapta soluciones nuevas o creativas en su ámbito territorial.
- **Efectiva:** demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora.
- **Sostenible:** por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.
- **Replicable:** sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.
- **Evaluable:** prevé la construcción de instrumentos de evaluación sistemática.

Se reconoce como Vinculación tecnológica-social (entre universidades públicas y gobiernos locales) a las actividades de extensión, vinculación y/o transferencia tecnológica (EVyTT), que implican procesos de interacción entre universidades públicas y gobiernos locales (GL), y que contribuyen al desarrollo social, económico y/o cultural de la población, cuyos beneficios sean apropiables por ésta a

título no oneroso, a excepción de las prácticas que promueven procesos de inclusión social, como es el caso del desarrollo de experiencias de economía social.

2. Sobre el BBP

El Banco de Buenas Prácticas del Observatorio cuenta con cerca de 100 experiencias de vinculación, desarrolladas a partir de procesos de cooperación entre universidades públicas y gobiernos locales de los países que integran la región de referencia de Mercociudades. A través del buscador del Banco se puede acceder a una “vista previa” de la práctica, que contiene una breve descripción de cada experiencia y datos de contacto de las instituciones involucradas. Luego, se puede acceder a la ficha completa, que incluye información de la problemática abordada, estrategias y plazos de ejecución; resultados e impactos; y evaluación del grado de sostenibilidad y de transferibilidad o replicabilidad. Así, busca ser una herramienta que facilite a los gobiernos locales la tarea de responder con mayor eficacia a las necesidades de sus sociedades de referencia, propiciando la conformación de equipos técnicos mixtos a través de instancias de cooperación con el sistema universitario. Tal como puede observarse en su página web, las prácticas se ordenan en ocho ejes temáticos:



Construcción de ciudadanía

Contribuyen al fortalecimiento de la ciudadanía o de las organizaciones de la sociedad civil, como también al reconocimiento de los derechos del ciudadano a través del acceso a la información pública, la promoción de la participación ciudadana, el empoderamiento de la sociedad en la gestión de lo público y, en especial, de aquellas prácticas orientadas a eliminar las desigualdades de derechos que sufren los grupos sociales de mayor vulnerabilidad.



Desarrollo local / territorial

Aquellas vinculadas a políticas públicas sectoriales de desarrollo local/territorial, generación de puestos de trabajo o mejora de calidad de los mismos, integración regional, eliminación de asimetrías socio-económicas a nivel territorial; mejoramiento de los niveles de competitividad, mejora de las prácticas en materia de gestión del conocimiento y de promoción de innovaciones tecnológicas y sociales de impacto territorial, promoción del turismo o generación de una denominación de origen de sus productos o servicios.



Energía, Infraestructura y Redes

Prácticas orientadas tanto a la planificación como a la definición de políticas públicas sectoriales y a la implementación de procesos de construcción y recon-

figuración de redes o sistemas de organización e integración territorial, en términos de infraestructuras, logística, de comunicación, de servicios, en general, y energético, en particular.



Gestión ambiental

Relacionadas con la preservación o recuperación de la calidad del medio ambiente, alcanzando tanto a los recursos naturales como la biodiversidad y las condiciones de vida de la población; sustentabilidad de los modelos de producción, en especial, aquéllos que impliquen el aprovechamiento de recursos naturales; y evaluación de los procesos que signifiquen la adopción de nuevas tecnologías.



Gestión cultural

Patrimonialización de bienes colectivos, recuperación o transformación del patrimonio cultural y natural, construcción de una identidad cultural; políticas de preservación de la memoria, diseño e implementación de mecanismos de planificación y gestión destinados a la valorización del desarrollo turístico.



Gestión y planeamiento urbano / territorial

Planificación, ordenamiento territorial y gestión del territorio en aspectos específicos, como riesgos, seguridad, educación, transporte público y dinamización de la actividad económica, o en sistemas de gestión institucional, como los procesos de descentralización y el gobierno digital.



Inclusión social

Inclusión de grupos humanos que se encuentren en distintas situaciones de vulnerabilidad social, ya sea como producto de su situación económica, laboral, cultural, habitacional o por pertenecer a determinados grupos sociales potencialmente vulnerables, como adultos mayores, pueblos originarios o grupos de actores con alguna discapacidad.



Salud pública

Políticas públicas de salud y prácticas de prevención de enfermedades, ampliación de cobertura y calidad de los servicios sanitarios.

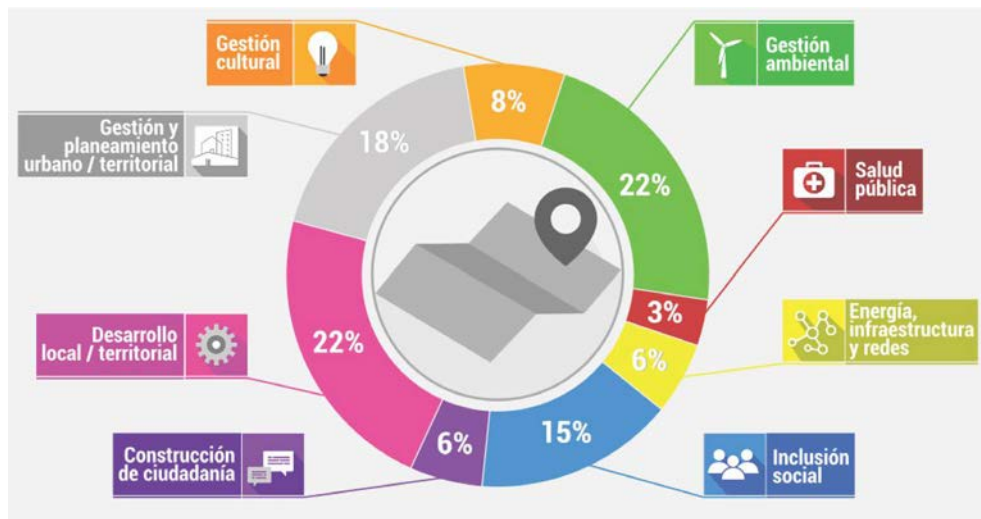


Figura 01. Contenido actual del BBP según temáticas.

Fuente: Observatorio de Cooperación Ciudad-Universidad (s. f).

3. Estrategias de difusión y ampliación de la Base de Buenas prácticas

A partir de 2017, con la adquisición de la nueva identidad por parte del Observatorio, se implementó un plan de mejoramiento de la imagen y el grado de visibilización, como también de la captación de buenas prácticas, que consistió en:

1. **Lanzamiento de un nuevo portal web**, que contempla un diseño responsivo y adaptativo (para móviles y tabletas), además de la incorporación de material multimedia en las experiencias y de mejores condiciones de accesibilidad y navegabilidad para todo tipo de público³.
2. **Postulación de prácticas todo el año**, a través de un nuevo sistema de carga online.
3. **Diseño y distribución de material gráfico de difusión.**
4. **Presentación del Observatorio en diversos Congresos y eventos de la temática.**
5. **Envío a un público focalizado⁴ de un boletín mensual**, que se conforma por cuatro secciones fijas. La primera es una práctica destacada del BBP; luego, una noticia de AUGM y una de Mercociudades (cuyo orden se va interca-

³ La web permite la utilización de software lectores de pantalla por parte de personas con discapacidad visual. A su vez, utiliza un tipo de letra que disminuye los inconvenientes de lectura para aquellas personas con dislexia.

⁴ La base de datos está compuesta por mails de agentes del sistema universitario, del sistema científico-tecnológico y áreas específicas de gobiernos locales de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Venezuela, Chile, Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia.

lando y el contenido se selecciona en función del público al que se dirige el boletín); y, por último, se recomienda una noticia de interés, que generalmente aborda el mismo tema que la práctica destacada del mes o alguna de las noticias institucionales.

Es importante destacar que dichos envíos se realizan a través de la plataforma Mailchimp, que permite obtener estadísticas sobre la cantidad de aperturas y clics realizados en los enlaces del newsletter.

6. **Fortalecimiento de la Vinculación institucional**, primero, al interior, con las instituciones integrantes del Observatorio (AUGM y Mercociudades); y, después, al exterior con otros organismos.

En este sentido, progresivamente, se procuró fortalecer el vínculo con las distintas comisiones permanentes y el comité académico de AUGM (y más recientemente con el Consejo de delegados asesores)⁵ mediante sus representantes en el Comité Ejecutivo del Observatorio, efectuándose las mismas acciones con los representantes de la Secretaría Permanente de Mercociudades. En cuanto a la vinculación con otras instituciones, es importante destacar la participación del Observatorio en la Proto Red de Observatorios Territoriales de América Latina, iniciativa promovida por AUGM desde 2016⁶.

Logros y dificultades

Se presenta, en forma de cuadro, el análisis de los logros obtenidos y las dificultades encontradas en cada una de las acciones de captación de prácticas, vinculación y difusión implementadas.

5 Puesto que en 2019 ha comenzado a integrar el Comité Ejecutivo.

6 Se encuentra temporalmente sin actividad.

Acciones	Logros	Desafíos
1. Lanzamiento de un nuevo portal web	<ul style="list-style-type: none"> _Muy buena recepción del diseño por parte de la audiencia. _Poder recibir postulaciones de prácticas online todo el año. 	<ul style="list-style-type: none"> _Realizar mejoras técnicas.
2. Postulación de prácticas todo el año Captación de nuevas prácticas.	<ul style="list-style-type: none"> _Incremento de la cantidad de prácticas de la BBP. 	<ul style="list-style-type: none"> _Mejorar los tiempos de evaluación e incorporación de las prácticas postuladas a la base. _Aumentar la cantidad de prácticas postuladas. _Ampliar los incentivos a funcionarios de los gobiernos locales y a los docentes-investigadores de las universidades, para enfrentar los esfuerzos de carga y atender el proceso de selección de la experiencia, en un contexto de alta presión laboral.
3. Diseño y distribución de material gráfico de difusión.	<ul style="list-style-type: none"> _Buena recepción de parte del público 	<ul style="list-style-type: none"> _Incrementar el alcance de la distribución.
4. Presentación del Observatorio en diversos Congresos y eventos de la temática.	<ul style="list-style-type: none"> _Muy buena recepción de parte de la audiencia, que se manifiesta interesada por la iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> _Lograr una vinculación posterior a la presentación con aquellos actores que manifiestan interés en el observatorio.

<p>5. Envío de un boletín mensual</p>	<p>_Ampliación de la base de contacto, por personas que se suscriben por medio del formulario online.</p> <p>_Buena recepción por parte del público, consiguiéndose durante el año y medio un que se viene realizando los envíos, un promedio de apertura del 26% de los mails enviados. Así mismo cada mail se abre más de una vez⁷ siendo el promedio total mensual de 282 aperturas.</p> <p>_En función de la cantidad de clics realizados, se observa interés en las prácticas y el procedimiento para realizar postulaciones por parte de los receptores.</p> <p>_En función de la cantidad de clics realizados, se observa un alto interés por parte del público en las noticias tanto de AUGM como de Mercociudades.</p>	<p>_Teniendo en cuenta la gran variabilidad mensual que tienen tanto la cantidad total de aperturas como la cantidad de clics realizados, se advierte que, si bien se cuenta con un núcleo duro de interesadas/os, es necesario detectar las temáticas que cuentan con mayor atención a los efectos de focalizar en las mismas.</p> <p>_Incrementar la cantidad de contactos.</p> <p>_Mejorar la tasa de apertura.</p>
<p>6. Fortalecimiento de la Vinculación institucional</p>	<p>_Con las instituciones integrantes del Observatorio:</p> <p>_Mejoras en la comunicación con distintas comisiones permanentes y comités de AUGM y Mercociudades.</p> <p>_Mayor coordinación con las áreas de comunicación de ambas instituciones, quienes reenvían mensualmente el boletín del Observatorio.</p> <p>_Con otras instituciones:</p> <p>_La participación en la Protocol permitió vincularse con otros observatorios, equipos de investigación y funcionarios universitarios vinculados a las temáticas del OCC-U.</p>	<p>_Mantener y profundizar los lazos institucionales establecidos.</p> <p>_Lograr mayor contacto y vinculación con los gobiernos locales.</p>

Tabla 1. Logros y dificultades encontrados en las acciones del Observatorio.

Fuente: Elaboración propia.

⁷ Es posible considerar que ello se deba a reenvíos por parte de la/el interesada/o.

Algunas reflexiones y recomendaciones finales

Tal como se expuso en el acápite anterior, desde 2017 el Observatorio de Cooperación Ciudad – Universidad viene trabajando intensamente en pos de dos objetivos: por un lado, aumentar la visibilidad y el grado de conocimiento del Observatorio; y por otro, acrecentar la Base de Buenas Prácticas a través del aumento en la cantidad de experiencias postuladas online. Si bien en el corto tiempo transcurrido se han obtenido resultados alentadores, aún es largo el recorrido que queda por hacer. En este sentido, del análisis de los logros y de las dificultades detalladas es posible arribar a las siguientes conclusiones: primero, la buena recepción y los comentarios realizados por parte de los actores del sistema universitario, del sistema científico en general y de funcionarios gubernamentales en cada una de las presentaciones del Observatorio, así como la tasa de apertura de los boletines mensuales, las consultas sobre las prácticas destacadas y la forma de realizar postulaciones nos hacen pensar que aún se encuentra latente la demanda originaria por parte del territorio, que impulsó la creación del OCC-U; y, segundo, considerando que el fin del Observatorio es facilitar los procesos de transferencia y/o vinculación tecnológico-social entre las universidades públicas y los gobiernos locales, se torna imprescindible afrontar el desafío que conlleva no sólo incrementar la Base de experiencias, sino fundamentalmente acercar el Observatorio a los gobiernos locales a través de mejores herramientas comunicacionales.

En función de ello, y de los recursos disponibles, existe la posibilidad de implementar en el corto plazo, al menos cuatro nuevas acciones tendientes a dejar atrás dichos escollos.

Por un lado:

- Aprovechar la existencia de Congresos y Coloquios organizados en el seno de AUGM, cuyas temáticas son afines a las del OCC-U, y para incorporar un eje temático o mesas de diálogo sobre experiencias territoriales donde se hayan generado procesos de transferencia y/o vinculación tecnológico-social entre las universidades y los gobiernos locales.
- Para estrechar los lazos con los gobiernos locales, captar nuevas de prácticas y atender que la opción anterior está mayormente dirigida al sistema universitario, se propone organizar un eje temático o mesas de diálogo donde actores intercambien ideas, en el marco de algunas reuniones anuales ordinarias de la Red de Mercociudades.
- Mejorar los tiempos de evaluación e incorporación de las prácticas postuladas a través de un nuevo procedimiento simplificado de incorporación de buenas prácticas⁸. Éste se basa en la inclusión de una grilla de verificación

⁸ Vale la pena señalar que esta acción ya ha sido puesta en marcha, luego del envío de esta ponencia al Congreso, durante el primer semestre del año 2020, con un muy buen resultado.

del cumplimiento, tanto del concepto de “buena práctica” (a partir de su operacionalización) como de los demás requisitos estipulados en la web, que permita, de manera estandarizada y objetiva, dar elementos válidos para la incorporación o desestimación de la práctica propuesta. Ese proceso consiste en tres pasos:

Primer paso: recepción de las prácticas propuestas a través del formulario web.

Segundo paso: *_verificación de la completitud del formulario.* En caso de que falte información o que ésta sea confusa, se realizará una comunicación con el responsable señalado en el formulario, a fin de solicitarla.

_verificación del cumplimiento de los requisitos solicitados para considerarse una buena práctica. Se aplicará la grilla de verificación a la práctica postulada, anexando comentarios ampliatorios en los puntos que sea necesario. Luego, se eleva dicha grilla junto a una recomendación al Comité Ejecutivo del OCC-U.

Tercer paso: Aprobación o desestimación de la incorporación de la práctica al banco de buenas prácticas. Dicha decisión es tomada por el Comité Ejecutivo del OCC-U, basada en los resultados de la grilla de requisitos necesarios y la recomendación elevada previamente por la dirección del Observatorio.

- Finalmente, debido a que la dificultad en conseguir la incorporación de buenas prácticas a la base del Observatorio estaría originada, por un lado, por el bajo grado de visibilidad del Observatorio (limitante abordada a través de otras estrategias que se vienen desarrollando) y, por otro, por los escasos incentivos de los funcionarios de los gobiernos locales y de los docentes-investigadores de las universidades, es necesario enfrentar los esfuerzos de carga y atender el proceso de selección de la experiencia en un contexto de alta presión laboral. Se considera que el otorgamiento de una distinción avalada por dos redes internacionales como AUGM y Mercociudades podría tomarse como un estímulo tanto para las gestiones de los gobiernos locales, en tanto reconocimiento a dicha gestión, como para los docentes investigadores, en cuanto aporte a sus currículums vitae.

De esta manera, se concluye que el Observatorio de Cooperación Ciudad-Universidad tiene un alto potencial como herramienta de impulso del desarrollo territorial a través de la difusión de buenas prácticas, que surgen, principalmente, de actividades de extensión y vinculación de las universidades públicas con sus territorios de referencia, y que han sido transformadoras de realidades locales acuciantes. Al tender puentes entre los equipos técnicos-universitarios y los funcionarios públicos, a fin de generar soluciones innovadoras, se fortalecen tanto el rol social de la universidad como la importancia de la construcción colectiva con los actores del entorno.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Universidades Grupo Montevideo (s.f.). Institucional. Recuperado el 30 de julio de 2019 de <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/>
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo (2011). *Declaración de los representantes institucionales presentes en el I Encuentro de Ciudades y Universidades AUGM*. Recuperado de http://obc.grupomontevideo.org/sites/default/files/documentos_y_actas/ACUERDOS_2011_declaracion.pdf
- Asociación de Universidades Grupo Montevideo (2019). *Reglamento de funcionamiento del Comité Ejecutivo (CE) del Observatorio de Cooperación Ciudad –Universidad (OCC-U)*. Recuperado de http://obc.grupomontevideo.org/sites/default/files/documentos_y_actas/Reglamento-CE_OCCU.pdf
- Borja, J. (2012). El fin de la anticiudad posmodernista y el derecho a la ciudad en las regiones metropolitanas. En M. Belil, J. Borja y M. Corti (Eds.). *Ciudades, una ecuación imposible* (pp. 279-320). Barcelona, España: Icaria.
- Brenner, N. (2003). La formación de la ciudad global y el re-escalamiento del espacio del Estado en la Europa Occidental post-fordista. *EURE*, 29(86), 05-35. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612003008600001>
- Galimberti, C. I. (2015). La dialéctica local-global en la transformación de nuestros territorios contemporáneos. *GeoGraphos: Revista Digital para Estudiantes de Geografía y Ciencias Sociales*, 6(74), 30-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4959244.pdf>
- Mercociudades (s.f.). *Quiénes somos*. Recuperado el 30 de julio de 2019 de <https://mercociudades.org/mercociudades/>
- Observatorio de Cooperación Ciudad-Universidad (s.f.). *Sobre BBP*. Recuperado el 17 de julio de 2019 de <http://obc.grupomontevideo.org/sobreBBP>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.). *Programa MOST*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007) *Desarrollo social: de la investigación a la política y a la acción*. Documento de trabajo
- Valenzuela Montes, L. M. y Soria Lara, J. A. (2011). Observatorios territoriales y urbanos en Europa ¿entidades pasivas o instrumentos operativos para la planificación? *Ciudad y territorio: estudios territoriales*, (168), 243-260. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/CyTET/article/viewFile/76051/46452>

El Voluntariado de Asistencia Nutricional del CBC y sus aportes formativos en el perfil profesional de los nutricionistas.

Camilo Santiago Vedia, Alicia Rimoldi.
camilo.vedia@gmail.com

1. Introducción

En las últimas décadas se han atestiguado procesos de transformación y jerarquización de la extensión universitaria que, por mucho tiempo, había permanecido como una función accesoria y secundaria en las universidades en detrimento de la docencia y la investigación, los otros dos pilares fundamentales de la labor académica. Actualmente, los esfuerzos que se desarrollan para lograr su institucionalización son múltiples e implican repensar la incidencia y vinculación de las tres funciones sustantivas, así como las estrategias que potencien su articulación en pos de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y consolidar universidades socialmente comprometidas. En este sentido, el presente trabajo apunta, en un primer lugar, a describir el funcionamiento de una experiencia de gestión extensionista particular en el marco del Programa CBC+VOS con la participación de la Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), a saber: el Voluntariado de Asistencia Nutricional del Ciclo Básico Común (CBC)¹.

En segundo lugar, se analiza el funcionamiento de esta experiencia en relación con las estrategias de enseñanza y apren-

1 Desde 1985, el CBC se constituye en el primer año de todas las carreras de la UBA con el objetivo de desarrollar la formación básica de los estudiantes y promover su paulatina y flexible orientación en la definición de su elección vocacional.

dizaje puestas en juego al momento de combinar contenidos curriculares de la Carrera de Nutrición de la UBA con otro grupo de saberes y competencias que se requieren para llevar adelante las intervenciones del proyecto. En este último caso, la particularidad radica en el hecho que desarrollar dichas intervenciones implica poder articular conocimientos y enseñanzas que circulan en el ámbito áulico con saberes y experiencias propias del ámbito barrial-comunitario. De esta forma, los aprendizajes curriculares se aplican al abordaje y resolución de problemáticas sociales y situaciones específicas que se presentan en el territorio en el que se trabaja.

Por último, y eje rector del trabajo de investigación que se viene llevando a cabo, se busca relevar la presencia de experiencias formativas vinculadas a instancias de aprendizajes significativos en los estudiantes de Nutrición que son o fueron voluntarios del proyecto. En este sentido, se parte de la hipótesis que su participación en el programa —teniendo en cuenta la configuración de éste, la organización de los contenidos, las capacitaciones, la forma de llevar adelante las prácticas, junto a los variados escenarios formativos y de enseñanza en los que son protagonistas— posibilita la adquisición y/o el fortalecimiento de un conjunto de competencias profesionales necesarias e importantes para su mejor desenvolvimiento profesional y académico.

Con el objetivo de explorar esta premisa se apunta a evaluar si existen diferencias, en términos de competencias profesionales y habilidades académicas, entre los estudiantes de dicha carrera que han participado en el voluntariado y aquellos que no han formado parte de la experiencia. Asimismo, se busca analizar en profundidad la experiencia de ciertos estudiantes que por su trayectoria en el voluntariado se constituyen en informantes claves.

Por último, es relevante mencionar que los debates y la investigación que aquí se presentan forman parte de un campo de discusión y gestión más amplio en el que la UBA se encuentra embarcada desde el año 2010 a partir de la implementación de las Prácticas Sociales Educativas (PSE) obligatorias². Éstas implican una estrategia concreta de curricularización de la extensión universitaria y, en este sentido, el proyecto que aquí se estudia puede ser considerado como una PSE no formalizada, dado que, su formulación y ejecución comparte y contiene todos los criterios y elementos previstos por la normativa, pero su ámbito de gestión, el CBC, imposibilita que así lo sea por el momento³.

2 Resoluciones (CS UBA) N° 520/2010, N° 3653/2011 y complementarias.

3 La Resolución de creación de las PSE excluye al CBC como unidad académica con facultades para proponer este tipo de proyectos. Si bien el proyecto es denominado un voluntariado en términos de facilitar la estrategia comunicacional del mismo, su dinámica de funcionamiento y su concepción tienen que ver con las PSE que la UBA viene impulsando.

2. El Programa CBC+Vos: diseñando nuevas estrategias institucionales de intervención

CBC+VOS es un programa creado por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil del CBC (SEUBE CBC) en el año 2012 con el objetivo de promover la consolidación de prácticas que admitan la institucionalización y curricularización de la extensión universitaria. En este sentido, el programa busca forjar una instancia institucional para la articulación de necesidades y demandas de diversas organizaciones de la sociedad civil (OSC) con las actividades llevadas adelante por la Secretaría. Se trata así de lograr una vinculación más sólida entre el quehacer universitario y la realidad social, apuntando a la integración de la formación académica y el contexto sociohistórico en el que se desarrolla desde una perspectiva interdisciplinaria (FEUU, 2004).

A fin de llevarlo a cabo, se intenta poner en práctica una metodología de comunicación institucional que estimule y favorezca la participación de los estudiantes de todas las carreras canalizándola hacia acciones coordinadas por la Secretaría. Como lo demuestran numerosos estudios e informes (TNS Gallup, 2010; Kliksberg, 2014; VNU, 2018), los jóvenes tienen una particular predisposición a comprometerse en actividades voluntarias y una vocación de ayuda hacia los otros. El programa busca partir de esta vocación, pero articulándola con la posibilidad que las actividades sean al mismo tiempo un espacio para la enseñanza y el aprendizaje. Se trata entonces de superar la lógica de las prácticas voluntarias, apuntando a integrar el trabajo solidario con aprendizajes formales (Tapia, 2000).

De esta manera, y en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el programa encuentra su fundamentación en el paradigma del Aprendizaje Servicio Solidario, al mismo tiempo que supone una modalidad donde se ponen en práctica los principios de la educación experiencial (Camilloni, 2016). Como se estableció, se apunta a que las prácticas constituyan espacios que promuevan, además de mejoras en el territorio, aprendizajes en contexto indefectiblemente ligados a ellas; a que los participantes logren aprendizajes experienciales a partir de la práctica.

En este sentido, la intervención en la comunidad se piensa como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma tal que se da una doble intencionalidad pedagógica, que es a la vez solidaria y académica, configurando un único proceso educativo (Tapia, 2018). Se plantea a la extensión universitaria como una herramienta que permite actualizar las agendas de investigación y rediseñar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se trata de una extensión crítica que supone, entonces, la generalización de prácticas integrales que articulan de manera armónica y cotidiana extensión, aprendizaje, enseñanza e investigación y proponen una refundación de la universidad orientada a transformar la sociedad de manera democrática (Tommasino, 2008).

En la práctica, el programa se organiza en tres etapas sucesivas (comunicativa, de capacitación y de intervención) a las que se suman mecanismos de seguimiento y evaluación. La primera pretende ser una fase de difusión con el objetivo de cap-

tar la atención y promover la participación de los estudiantes. En segundo lugar, se lleva a cabo la etapa de capacitación en la que se desarrollan encuentros bajo la modalidad de talleres teórico-prácticos, que buscan el refuerzo y/o la adquisición de saberes y conocimientos necesarios para, posteriormente, encarar el trabajo territorial. Al mismo tiempo se diseñan y planifican con los estudiantes las instancias de intervención.

En tercer y último lugar, se inicia la formación a partir de la práctica, a través del abordaje de diversas problemáticas, y llevando a cabo acciones concretas en el marco de los proyectos que promueven las distintas organizaciones y los voluntariados⁴ de la SEUBE CBC. El objetivo principal de esta fase es que los que se desempeñan como voluntarios puedan adquirir competencias básicas diversas que no sólo se constituyan en un recurso a futuro para ellos mismos sino para toda la comunidad, incluyendo a la universitaria; un saber social práctico que sea herramienta de transformación y mejora.

En relación a esto, siguiendo a Youniss, McLellan y Yates (1997), puede sostenerse que la participación de los jóvenes en este tipo de proyectos genera, además, un impacto duradero que persistirá en la adultez en tanto aquéllos atraviesan un proceso en el cual su identidad está en su etapa formativa. Esto implica que, además de reforzar los contenidos troncales —núcleos de aprendizaje— y fomentar la interdisciplinariedad y el intercambio entre estudiantes que se encuentren en distintos momentos del cursado de la carrera, el programa permite apuntalar la dimensión cívica-social, contribuyendo a superar una visión individualista de la profesión.

3. El Voluntariado de Asistencia Nutricional

En el siguiente apartado se presenta una somera caracterización del proyecto a fin de establecer las modalidades de capacitación e intervención, así como las dinámicas bajo las cuales se diseñan y desarrollan las planificaciones y el monitoreo y evaluación. Éste nace en 2013, en el marco del Programa CBC+Vos, con el propósito de generar espacios de asistencia y concientización para la comunidad que al mismo tiempo permitan que los estudiantes se formen y se acerquen a su práctica profesional. El objetivo principal es contribuir a reducir las desigualdades nutricionales que se observan en sectores vulnerables del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), a partir de la creación de espacios de información, formación y concientización sobre la importancia de la alimentación saludable.

Desde su génesis hasta la actualidad, el voluntariado ha contado con la participación de alrededor de 600 alumnos, principalmente de la Licenciatura en Nutrición y la carrera de Medicina, que se encontraban en distintos niveles del trayecto propuesto por los respectivos planes de estudio. Por otra parte, se ha

4 Como se estableció en la Nota N° 3, se utiliza el término “voluntariado” como estrategia comunicacional, pero se trata de proyectos que se estructuran como prácticas sociales educativas no formalizadas.

trabajado articuladamente con 12 instituciones distintas del AMBA y, hoy en día, la labor continua con 8 de ellas. Se tratan de comedores barriales, asociaciones civiles que se focalizan en el trabajo con niños y adolescentes y establecimientos educativos.

La labor en dichos espacios consiste, en primera instancia, en realizar un diagnóstico inicial del estado nutricional general de la población para luego elaborar un plan de intervención adaptado a sus necesidades específicas. En base a los resultados obtenidos, se planifican acciones de concientización que apuntan a reforzar y promover hábitos saludables y desincentivar aquellos que no lo son. En general dichas actividades se focalizan en niños, jóvenes y adolescentes que son los que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad. Se trabaja desde lo lúdico buscando, a través de distintos juegos, fomentar y apuntalar su desarrollo integral. Al mismo tiempo se realizan actividades de concientización y formación para padres y adultos. Se trata de desplegar una estrategia holística que efectivamente admita promover mejoras en el estado nutricional, la salud y el desarrollo de la población.

Desde la perspectiva de Leavell y Clarck, este programa se enmarca en el primer nivel de prevención, es decir, dentro de las medidas orientadas a evitar la aparición de una enfermedad o problema de salud mediante el control de los factores causales y los factores predisponentes o condicionantes (Organización Mundial de la Salud, 2008). La meta de estas acciones de prevención primaria es disminuir la incidencia de la enfermedad.

Resulta importante aclarar que, en este caso, las capacitaciones a voluntarios abordan los siguientes ejes temáticos: estadísticas nutricionales en Argentina; estado de situación nutricional de la población; micro y macronutrientes; técnicas de medición y cálculo de peso, talla e IMC (BMI); registros de comidas; anamnesis alimentarias; armado de historia clínica; interpretación y análisis de datos; encuesta nutricional; y uso y aplicaciones del programa Anthro Plus. Además de estos ejes centrales, se trabajan con bloques o módulos temáticos variables que se estipulan en virtud de los requerimientos nutricionales y las problemáticas concretas que presenta la población en un territorio particular.

Tanto las capacitaciones como las intervenciones que se realizan se encuentran coordinadas por un equipo interdisciplinario de profesionales constituido por docentes y no docentes, así como por estudiantes avanzados de la carrera de Nutrición con una sólida trayectoria dentro del proyecto.

A partir de dichas capacitaciones se busca brindar, reforzar y/o unificar con el conjunto de participantes los conocimientos necesarios para encarar el trabajo comunitario con herramientas suficientes y apropiadas. En estas instancias formativas se trabaja el *núcleo de contenidos curriculares* del proyecto, que implica un nodo que articula el plan de estudio de la carrera de Nutrición de la UBA con las prácticas concretas del Voluntariado de Nutrición. Por tal motivo, puede afirmarse que éste se inscribe dentro de la dinámica de funcionamiento de las denominadas prácticas de Aprendizaje Servicio Solidario, según la clasificación desarrollada por la Universidad de Stanford (Service-Learning 2000 Center, 1996).

De acuerdo con lo establecido en el apartado antecedente y siguiendo la tipología recién mencionada, puede sostenerse que este proyecto presenta una fuerte integración entre los aspectos vinculados al trabajo o servicio comunitario con los referidos a los aprendizajes de los estudiantes que participan. Se trata así de un programa que

(...) permite el aprendizaje en base a problemas reales con el objetivo de ofrecer soluciones concretas, y optimizar el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes al motivar a los estudiantes a indagar e involucrarse en forma solidaria con el contexto social (Tapia, 2018, p. 20).

Es, justamente, esto último lo que se busca probar a partir de la indagación encarada por la SEUBE CBC, que se presenta y describe a continuación.

4. Hacia la curricularización de las prácticas extensionistas

Como se estableció en la introducción, los procesos y sucesos que están acaeciendo a nivel local, regional y global demandan una resignificación de las prácticas educativas que se desarrollan desde y por las instituciones universitarias. En este sentido, la evaluación y monitoreo de las prácticas extensionistas, así como su sistematización, se presentan como fundamentales para dar cuenta de nuevas modalidades que puede adoptar el quehacer universitario y la articulación armónica de las misiones sustantivas de la universidad.

Respecto a esto último, y en el marco de la Convocatoria SINERGIA 2017 lanzada por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina, se está llevando adelante, desde la SEUBE CBC, una investigación que apunta, por un lado, a explicitar y precisar los resultados obtenidos a partir de las experiencias del Programa CBC+Vos y, por otro, a diagramar y homogeneizar criterios para lograr la comparabilidad entre proyectos. Esto último en pos de generar un espacio de intercambio y análisis interinstitucional que apuntale a nivel nacional el fortalecimiento de la función extensionista.

En la actualidad, los debates acerca de la importancia y la pertinencia respecto de la curricularización de la extensión universitaria como una estrategia de intervención directa son múltiples. A este respecto, la crisis de sentido que nuestros sistemas educativos atraviesan supone el desarrollo de un promisorio campo de oportunidades para el planteo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la universidad en las que la extensión desempeñe un rol clave (Mato, 2018).

Una formación universitaria, sustentada en un tipo de articulación distinta y equilibrada de las tres misiones sustantivas, puede llevarnos a pensar diferencias respecto del tipo de profesional resultante. Se trata de romper con la tenden-

cia a la especialización y compartimentalización de la realidad que se observa en la universidad, superando la brecha entre teoría y práctica que muchos señalan como una de las principales falencias de la enseñanza tradicional en el nivel superior (Herrero, 2010).

El carácter reciente de estos procesos nos pone frente a un objeto de estudio relativamente novedoso, con pocas investigaciones sistemáticas acerca de sus dinámicas y características específicas y sin un marco teórico denso. Si bien se cuenta con un importante conjunto de relatos de experiencias respecto del funcionamiento de prácticas extensionistas y con descripciones más o menos pormenorizadas sobre acciones de las universidades en territorios, falta una efectiva articulación de éstos. Asimismo, es aún incipiente la indagación respecto de la incidencia que poseen estos proyectos en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tal motivo, la investigación que se describe a continuación tiene por objetivo analizar el impacto y los resultados de la participación en el Voluntariado de Asistencia Nutricional en las trayectorias educativas de los estudiantes. Resultados e impactos que se encuentran indefectiblemente asociados al fortalecimiento o adquisición de ciertas competencias profesionales y académicas en el marco de prácticas de Aprendizaje Servicio Solidario.

La hipótesis subyacente es que la participación en cierto tipo de estrategias extensionistas coloca a los estudiantes frente a situaciones problemáticas reales en las que pueden poner en juego un conjunto de saberes teóricos adquiridos en el aula y reforzados en las capacitaciones de estos proyectos, logrando aprendizajes experienciales. Esto supone que se aprende bajo las condiciones sociales necesarias para la efectiva utilización de los conocimientos y en un marco donde se articulan objetivos comunitarios y educativos (Camilloni, 2013).

Es decir, aquellos alumnos y alumnas, al combinar saberes curriculares con capacitaciones particulares y herramientas complementarias que se usan en el territorio, en un contexto de supervisión de pares y docentes, poseen experiencias formativas singulares que fijan y producen competencias de manera distinta a lo que acontece en el espacio áulico. Esto, finalmente, proporciona a esos estudiantes competencias transversales, profesionales y académicas que no serían posibles sin la concurrencia de esos elementos contextuales y organizacionales que la salida al territorio ofrece (Campo, 2010).

La multiplicidad de elementos que se presentan invitó a optar por una estrategia metodológica que otorgara amplitud de opciones y variados recursos, frente a un objeto que es conocido y desconocido a la vez. Por todo esto, se proyectó un diseño metodológico que articula métodos cuantitativos y cualitativos y que admite, a partir de la triangulación metodológica, un abordaje holístico del fenómeno en estudio. Por un lado, se recurrió al estudio de casos a fin de dar cuenta de perspectivas y significados atribuidos por los protagonistas al voluntariado y a su experiencia en él. Por otro lado, la investigación se sustenta en una aproximación cuantitativa al objeto de estudio que apunta a medir resultados en la trayectoria académica de los voluntarios a partir de encuestas estructuradas.

Asimismo, se trató de generar un diseño cuasiexperimental a partir de la construcción de un grupo de control que admitiera la comparabilidad de trayectorias entre estudiantes voluntarios y no voluntarios. Por último, para complementar los resultados obtenidos y en virtud de problemas que surgieron en el proceso de relevamiento, se procedió al diseño ad hoc de evaluaciones que se conducirán bajo la modalidad de entrevista en profundidad individual con el planteo de situaciones problemáticas.

Al momento de presentar este trabajo se cuentan con datos referidos al relevamiento cualitativo pero el cuantitativo se encuentra detenido debido a las medidas tomadas por las autoridades en la Argentina en virtud de la pandemia COVID-19. Por estos motivos, el presente trabajo se limita a describir las estrategias y técnicas de relevamiento cuantitativas diseñadas y sólo se presentan los resultados preliminares del estudio de casos. Se espera contar con un análisis pormenorizado en futuras presentaciones.

4.a. Diseño y características del relevamiento cuantitativo

En el siguiente apartado se desarrolla la metodología utilizada para la investigación y se describen el diseño del estudio cuantitativo y los instrumentos utilizados para la medición de resultados, impacto e incidencia de la participación de los estudiantes en el programa. Como se estableció, la población en estudio fueron los alumnos que se inscribieron al Voluntariado de Asistencia Nutricional desde el año 2015⁵ hasta el 2018. En tanto se trataba de un grupo reducido, se decidió trabajar con la totalidad de estudiantes (195 casos). Por otra parte, y a fin de lograr un análisis comparativo, se estipuló el diseño de un grupo de control conformado por estudiantes con perfiles similares a los del grupo en estudio en una serie de atributos.

En concreto se optó, en virtud de costos y tiempos de aplicación, por el método de encuesta utilizando dos cuestionarios autoadministrados estructurados y online. El primero releva información socioeconómica y educativa individual y del grupo familiar, sobre la trayectoria académico-formativa en el nivel superior universitario, intereses, y participación organizacional. El segundo contiene preguntas relacionadas a competencias y conocimientos propios de la carrera y el voluntariado.

Cabe aclarar en este punto que, previo al diseño de las preguntas, se elaboraron núcleos de competencias específicas que se referían a habilidades y/o saberes que se trabajan en el voluntariado y que se relacionan con contenidos curriculares de la carrera (Licenciatura en Nutrición) a partir de un relevamiento de los

5 Se toma este recorte temporal puesto que, a partir de 2015, se cuenta con información detallada de las actividades de capacitación e intervención. Cabe aclarar que, justamente, una de las dificultades que se presentó fue la de la falta de sistematización de los registros, sobre todo en las primeras etapas del voluntariado.

programas de las diversas materias que forman parte del trayecto de formación profesional. Esto permitió posteriormente, a través de las preguntas del cuestionario, evaluar si los consultados podían relacionar esas competencias eje con materias específicas que hubiesen cursado o fuesen a cursar.

En lo que respecta al grupo de control, para la selección de estudiantes que formarán parte de éste se procederá a realizar una encuesta a estudiantes de la carrera de Nutrición en diversos cursos del CBC y la Facultad de Medicina. También se utilizarán dos cuestionarios autoadministrados pero de manera presencial con supervisión de un encuestador. El primer cuestionario, en el que se relevan datos vinculados al perfil de los estudiantes, permite seleccionar los casos para el grupo de control. El segundo posee preguntas que tienen el mismo sentido que las aplicadas a los alumnos que hicieron el voluntariado e indagan sobre el núcleo de competencias específicas buscando relevar si los no participantes en el voluntariado consideran que en la carrera han adquirido esas competencias a través de los conocimientos y saberes estudiados y si pueden relacionarlas con alguna o algunas materias del programa de estudio.

Para facilitar la respuesta y evitar errores debidos al instrumento antes del envío de los cuestionarios a estudiantes-voluntarios se decidió contactarlos telefónicamente. Este contacto previo tuvo el objetivo de explicar los fines y condiciones del estudio, recalcar la importancia de las respuestas y facilitar un número de referencia para resolver dudas que se pudiesen presentar a la hora de completar la encuesta.

Una vez hecho el contacto telefónico se procedió a enviar los formularios y se realizó el seguimiento de las respuestas, apuntando a controlar y reducir la no respuesta, sobre todo por parte de los que no se encontraban activos al momento del relevamiento. A pesar de estas precauciones, el porcentaje de no respuesta registrado fue alto dentro de los voluntarios —alrededor del 60%—, lo que comprometía las posibles conclusiones del estudio.

Por tal motivo, se procedió a delinear una estrategia ad hoc que reforzará y complementará los datos obtenidos a partir de las encuestas. En este sentido, se diseñó una evaluación para un subconjunto de los voluntarios encuestados, que se llevará a cabo bajo la modalidad de entrevista en profundidad individual y que consistirá en el planteamiento de situaciones problemáticas —prácticas— de diversos niveles de dificultad. Su resolución implica el uso de saberes y conocimientos pertenecientes al núcleo de competencias específicas trabajadas en el voluntariado. Así, se podrá evaluar la capacidad de los voluntarios de poner en práctica esas competencias y aplicarlas a casos puntuales. Con el objetivo de robustecer los resultados, se aplicará la misma evaluación a un subconjunto de estudiantes del grupo de control que posean los mismos perfiles que los estudiantes voluntarios. Estos resultados complementarán los que se obtengan para este grupo a partir de la administración de los cuestionarios.

Como se estableció en el apartado anterior, es necesario aclarar que al momento y debido a las medidas tomadas en Argentina por la pandemia de COVID-19, se encuentra retrasado el proceso de relevamiento correspondiente a los estudian-

tes no voluntarios potenciales casos para el grupo de control, así como la concreción de las estrategias ad hoc para ambos grupos de estudiantes.

En síntesis, si bien aún no se cuenta con resultados referidos al relevamiento cuantitativo, se entendió que la descripción del diseño metodológico aporta líneas de trabajo enriquecedoras para problematizar sobre las herramientas y técnicas disponibles para la evaluación de proyectos de extensión. Al mismo tiempo, genera insumos que contribuyen a la curricularización de esos programas en el ámbito universitario.

4b- Diseño y características del relevamiento cualitativo: estudio de casos.

Respecto de la línea cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad con cuestionario semiestructurado a siete informantes clave (estudiantes voluntarios, coordinadores y docentes) durante los meses de septiembre y octubre de 2018. A continuación, se presenta un cuadro resumen donde se explicitan las características que justifican la selección de cada uno de los entrevistados⁶.

Entrevista 1 (BD)	Estudiante de cuarto año de la carrera de Nutrición. Comenzó el voluntariado en el año 2015 y participa hasta hoy en día de manera regular en éste y otros proyectos de la SEUBE CBC. Ha transitado gran parte del cursado de su carrera siendo parte del programa.
Entrevista 2 (NA)	Estudiante avanzada de la carrera de Nutrición, forma parte de la segunda cohorte del voluntariado y, a partir de su participación en las intervenciones, fue impulsora de la creación de otro voluntariado vinculado (Voluntariado de Cocina). Actualmente ha asumido roles de coordinación y otras tareas de planificación. No trabaja en temas relacionados a la Nutrición ni a la cocina.
Entrevista 3 (CG)	Estudiante avanzado próximo a graduarse de la carrera de Nutrición. Forma parte de la primera cohorte del voluntariado. Su protagonismo fue muy alto al comienzo, pero su participación fue declinando. Nunca asumió roles de coordinación de manera plena, pero conoce el proyecto desde sus inicios.
Entrevista 4 (ER)	Licenciada en Nutrición en ejercicio y docente de dicha carrera. Se desempeña en tareas de docencia y coordinación en el voluntariado. Se sumó al proyecto en el año 2015 dada la ampliación de tareas que se requirieron con el aumento de voluntarios y de ámbitos de trabajo territorial.

6 Por cuestiones de confidencialidad se nomina a los integrantes del proyecto entrevistados a partir de sus iniciales.

Entrevista 5 (AD) Docente de la carrera de Nutrición con amplia trayectoria y sin una vinculación directa con el Voluntariado de Nutrición. Se encuentra, sin embargo, inserta en espacios institucionales de gestión de la carrera por lo que su mirada aporta una perspectiva institucional al tiempo que docente sobre la implementación de este tipo de proyectos.

Entrevista 6 (MS) Graduada de la carrera de Nutrición. Formó parte de la segunda cohorte de estudiantes del voluntariado, pero su participación ya no es efectiva. Su actividad profesional como nutricionista le impidió seguir dedicando tiempo al proyecto. Se desempeñó como voluntaria y, luego, como coordinadora.

Entrevista 7 (AL) Estudiante de cuarto año de la carrera de Nutrición. Es parte de la primera cohorte del voluntariado y desde hace tres años asume roles de coordinación. Ha transitado toda su carrera vinculada al proyecto.

A partir de los lazos en el voluntariado, se conectó con el mundo de las OSC de manera muy fluida.

En relación con el conjunto de preguntas administradas a los entrevistados, éstas se estructuraron en grupos temáticos o ejes conceptuales que refieren a instancias o momentos dentro de su recorrido en el Voluntariado de Nutrición. Es importante aclarar que se diferenciaron los interrogantes según se tratara de alumnos y profesores-coordinadores. En aquellos casos en los que desempeñaron ambos roles (voluntario y luego docencia y/o coordinación) se aplicó el conjunto de preguntas al mismo entrevistado tratando de rescatar las vivencias en cada una de las etapas del proceso.

Un primer eje de indagación refirió al conjunto de expectativas en relación con el proyecto, es decir, lo que concebían que iba a ser e implicar su participación. Se consultó sobre perspectivas académicas, las razones de elección del voluntariado, las expectativas profesionales previas al ingreso y el grado de cumplimiento de éstas. Un segundo eje apuntó a relevar las experiencias vinculadas a la capacitación inicial. A los estudiantes se les preguntó por los contenidos y características de las clases, las diferencias y similitudes con respecto a la carrera, y el grado de novedad de los contenidos abordados. En el caso de los docentes se hizo foco en las diferencias y similitudes que percibían respecto de los contenidos de la carrera, así como también, en las novedades que podía presentar el voluntariado respecto de la cursada.

En tercer lugar, se indagó sobre aspectos referidos a la intervención en el territorio. En el caso de los alumnos, esta instancia se vincula a la experiencia en el ámbito comunitario, concretamente a las visitas a los barrios, por lo que se los consultó respecto de la correspondencia entre expectativas ex ante y realidad ex post —el imaginario previo frente la realidad encontrada— y sobre los aspectos que más les llamaron la atención en esta instancia. A su vez, se los invitó a evaluar la adecuación de la preparación previa y las herramientas con las que

contaban para el abordaje territorial. Por otra parte, se preguntó a los docentes acerca de las herramientas brindadas a los estudiantes, su grado de adecuación para el abordaje de las realidades encontradas en los barrios y la medida en la que resultan suficientes a tal fin.

En el cuarto y último eje se hizo referencia al momento posterior a la intervención y, puntualmente, a la evaluación. Los estudiantes-voluntarios fueron consultados respecto de la importancia y necesidad de la evaluación como mecanismo para validar las herramientas utilizadas en el territorio y la relevancia del testeo permanente de prácticas y saberes adquiridos. Mientras que, en el caso de los docentes, las consultas tuvieron que ver con el grado de adecuación y efectividad de las estrategias implementadas para trasladar los saberes teórico-técnicos hacia los voluntarios en relación con las prácticas que debían encarar en las intervenciones.

4c. Algunos indicios que arrojan las entrevistas

El análisis pormenorizado de las entrevistas en relación con las áreas temáticas previamente descritas permitió la definición y el relevamiento de cuatro variables, a saber: *experiencia formativa*, *experiencia personal*, *experiencia profesional* y *experiencia social*. Siguiendo a Koselleck (2001) puede sostenerse que “«hacer una experiencia» quiere decir ir de aquí hacia allá para experimentar algo; se trata al mismo tiempo de un viaje de descubrimiento” (p. 36). Por lo tanto, el concepto de experiencia remite a una vivencia temporalizada o historizada, que supone una afectación individual y grupal e implicación personal en aquello que acontece. La experiencia entraña, asimismo, una novedad que “reclama significados nuevos para lo vivido” (Domingo & de Lara Ferré, 2010, p. 25).

Analizar las experiencias de los voluntarios, por lo tanto, implica aproximarse a sus vivencias en su tránsito por el proyecto y los significados que les han atribuido. Se trata de dar cuenta de esos impactos o marcas vivenciales que la experiencia global del Voluntariado⁷ ha dejado sobre los participantes, entendiendo que suponen la adquisición y/o fortalecimiento de ciertas habilidades a la hora de pensar el ejercicio profesional y académico. La desagregación en cuatro ejes (formativa, personal, profesional y social) responde a fines analíticos y busca facilitar la reflexión y comprensión de lo dicho por los sujetos.

En este sentido, y en relación con la *experiencia formativa*, los voluntarios entrevistados que recién comenzaban la carrera cuando se vincularon con el proyecto señalan que la aproximación temprana con contenidos y saberes profesionales les dio una nueva perspectiva de lo que era estudiar esa disciplina y lo que implicaba su ejercicio profesional.

7 En este apartado cuando se habla de Voluntariado se hace referencia exclusivamente al Voluntariado de Asistencia Nutricional.

Asimismo, dicha vinculación con contenidos avanzados y concretos supuso un incentivo positivo para afrontar la cursada de materias iniciales o de contenidos no tangiblemente vinculados a la Nutrición.

Así una de las entrevistadas sostiene,

me llamó muchísimo la atención la propuesta del Voluntariado. Yo estaba cursando el CBC (...) me interesaba conocer la herramienta que te puede dar la extensión para colaborar en los barrios en salud pública. Acercar la Universidad a los barrios. Por eso cuando conocí el Voluntariado me gustó y me aboqué mucho a él. Si bien en la facultad tenés las prácticas, acá en el voluntariado lo estás desarrollando mientras estás en los primeros años de la carrera... mientras estás en el CBC incluso.

También, relacionado con este punto, un entrevistado aporta: “Me acuerdo de que me decían...

«¿Por qué no terminás la carrera y hacés después el voluntariado?» Y no. Ése es el peor error del mundo. Mis compañeros (del voluntariado) están de acuerdo, lo charlo con ellos. Me alegro un montón de haberlo hecho en el CBC”.

De estos discursos emerge el hecho que el Voluntariado se vuelve un espacio que favorece la retenibilidad educativa al brindar estímulos positivos para la permanencia y el refuerzo de la elección profesional. Asimismo, las respuestas permiten aseverar que la participación en el programa admite un pronto acercamiento a contenidos y prácticas propias del desenvolvimiento profesional del nutricionista que es valorado por los entrevistados. En este sentido, uno de ellos afirma que “te enseñaban a buscar información y bibliografía como recién lo hacés en tercer año de la carrera” y a “[...] tomar contacto con los elementos que usamos para hacer antropometrías o un tallímetro”.

También resalta como un aspecto positivo la posibilidad de relacionarse con graduados y docentes con trayectoria y de acceder a sus experiencias profesionales:

Viví las capacitaciones con mucha admiración con los que estaban a cargo: (...) porque lo que estaban diciendo era sobre casos reales, todo lo que estaban comunicando era en base a su experiencia profesional y era muy diferente a todo lo que se veía en el CBC. Era una relación cercana para tener tutores.

A este respecto, los participantes con roles docentes y de coordinación señalan la mayor libertad en la enseñanza al no estar constreñidos a los límites del currículum formal de una materia particular. Una de las docentes y coordinadora también sostiene que “la Facultad es muy teórica, no te tocás con la población jamás hasta que llegás a las prácticas. Llegás lleno de miedo (...)”. Sumado a esto último, los

entrevistados identificaron diferencias entre aquéllos que pasaron por un proyecto de estas características y aquéllos que no. Fundamentalmente, es a la hora de desarrollar las prácticas de la carrera cuando han sentido la impronta de esa experiencia diferencial que ellos tenían.

Por otra parte, los voluntarios resaltan dentro de su *experiencia formativa* las posibilidades de crecimiento y ensayo profesional, así como las de ampliación de conocimientos y competencias. Se presenta, así, la idea de “*estar del otro lado*”, que tiene que ver con el hecho que algunos de los entrevistados comenzaron como parte del grupo de voluntarios para, luego, estar en el grupo de los estudiantes-coordinadores-voluntarios y/o en el de graduados-coordinadores-voluntarios. En este sentido, se habla de un salto cualitativo, de un crecimiento profesional, porque “*(...) te vas metiendo en un mundo que tiene que ver con la docencia y con la comunicación (...) de a poquito vas ganando experiencia con las intervenciones y al final seguridad para dar una clase*”.

Aspectos vinculados a lo actitudinal y lo relacional son temas recurrentes en los dichos de los consultados. Esto refiere a cómo vincularse con un otro tanto desde el ejercicio profesional como desde lo humano. Asimismo, se manifiesta que la participación en el Voluntariado refuerza roles y brinda herramientas para la vida universitaria y profesional. En una entrevista se sostiene que “*el Voluntariado me enseñó a hacer un antropométrico, a hablar con un paciente y ahora me estoy animando a dar clases. (...) En lo personal me dio mucho, me hizo sentir útil y me dieron ganas de seguir en la universidad (...), en lo profesional también porque me ayudó a crecer y (...) empecé a trabajar en una ONG con la que participaba en el Voluntariado*”.

A partir del análisis de las entrevistas surgen un conjunto de apreciaciones menos recurrentes en los discursos que, sin embargo, se entiende merecen ser mencionadas puesto que permiten evaluar la adquisición y fortalecimiento de competencias transversales. En este sentido, como se esbozó anteriormente, se aduce la consolidación de saberes relativos al desarrollo de habilidades de gestión y coordinación de equipos, vinculado a los momentos de planificación e implementación de las intervenciones. También emergen con bastante fuerza las competencias relacionales asociadas al trato y la comunicación con los pacientes y con el público con el que se va a trabajar, sobre todo en lo que respecta a “*hacer una bajada lingüística sobre muchos términos técnicos*”.

Por otra parte, y en conexión con el eje de la *experiencia profesional*, la meta es identificar los distintos elementos o aprendizajes que los participantes del proyecto mencionan y ponderan a la hora de trasladar conceptos y técnicas desde el ámbito académico al terreno de la práctica real. En relación con esto, se menciona la capacidad de adecuación de los conocimientos adquiridos a las realidades sociales con las que se trabaja. Se resalta así que el Voluntariado de Nutrición promueve la habilidad de adaptar las herramientas aprendidas en la Facultad, a partir de su confrontación con una realidad particular. Una voluntaria afirma que “*acá —en la Facultad— tenés todo resuelto, le decís al paciente que se descalce, se ponga derecho, tenés un tallímetro colocado en una pared y la balanza en una superficie lisa y*

nivelada. Y cuando vas a otros lados te das cuenta de que no es todo como en los libritos, en los apuntes que leíste. Y te das maña y en eso está la actitud”.

Por otro lado, se distingue una competencia central en el ejercicio de la profesión, que fue resaltada en las entrevistas con bastante regularidad y que tiene que ver con la escucha. La habilidad de aprender a escuchar al paciente, al otro con el que se vinculan en la intervención desprovistos de preconcepciones y, a su vez, asumiendo una postura de mayor horizontalidad resulta un aprendizaje que remarcan como significativo. A este respecto, una entrevistada destaca que aprendió “(...) a tomar entrevistas, a que no sea listar pregunta por pregunta, una entrevista rigurosa, sino más bien una charla. Me siento a escuchar (...) eso mismo le transmitía a los voluntarios nuevos”.

Cerrando el eje de análisis referido a la *experiencia profesional*, los entrevistados coincidieron en que, en la carrera de Nutrición, el acento está puesto fundamentalmente en el desarrollo profesional de cara al ámbito del consultorio y luego en el Hospital. Siendo de esta forma la Salud Pública la rama menos desarrollada. El Voluntariado, justamente, apunta a reforzar dicho ámbito de acción profesional.

Las últimas variables experienciales que se abordan son las vinculadas a lo *personal* y lo *social*. Éstas se analizan de manera conjunta ya que se busca resaltar algunos aspectos de la subjetividad de los participantes que se vieron impactados por su paso por el Voluntariado sobre todo en relación con el abordaje de problemáticas sociales complejas y movilizantes. Se destaca un enriquecimiento de la mirada personal, una superación de lo “aprendido en los libros” dirán algunos de ellos. En este sentido, se rescata que el Voluntariado

(...) fue una posibilidad de crecimiento profesional y personal (...) muchas de las cosas que viví no las hubiera vivido de no haber participado del Voluntariado. Siento que tengo una mirada distinta sobre la sociedad en general y sobre los pequeños grupos sociales. Tengo otra contemplación frente a situaciones de las que antes hubiera tenido miedo o hubiera hecho la vista gorda, por ejemplo, con chicos que te abordan en la calle, ahora los miro distinto. Todo eso me lo dio el Voluntariado.

También se menciona que la participación en el proyecto promovió cambios de perspectivas y la posibilidad de aprehender y conocer realidades diversas, al tiempo que consolidar cierto compromiso y conciencia social. Una entrevistada sostiene que

es ver la realidad, que la vida no es tan fácil como la suerte que tuve yo (...) llegás a un barrio y los chicos te dicen que, si no tienen la comida del colegio, no comen, o que donde viven no tienen agua potable, o que están metidos en drogas. Te cambia la mirada, te saca de vivir en un tupper para ver otra realidad, en la que no es todo fácil.

Vinculado a algo que se mencionó anteriormente, los consultados también resaltan los aspectos motivacionales y de refuerzo de la elección de la carrera profesional que esta experiencia tuvo: “Sumarme me dio fuerzas y me ayudó a decir «esto es realmente lo que quiero hacer. Nadie me va a ganar y voy a seguir estudiando»”. Es decir, que un componente de refuerzo de la orientación vocacional se manifiesta en los participantes, al tiempo que un incentivo positivo desde lo personal puesto que se consolidan espacios de socialización con pares y grupos de contención. Uno de los entrevistados afirma que,

esto no es ayudar solamente, es crecer un montón en lo personal, te da sensación de pertenencia. También si sos del interior, como yo, te da un lugar, (...) una contención. A mi me ayudó en un montón de momentos difíciles de mi vida, era una recarga de energía, de cariño y afecto. Porque la solidaridad tiene esa cosa doble, que nunca va para un sólo lado. Si lo haces de forma desinteresada, siempre te vuelve algo más lindo todavía.

Otra entrevistada sostiene que “el Voluntariado fue para mí un cambio. Venía de sentirme muy inútil. Hubo un antes y un después en mi vida después del Voluntariado. Me ayudó a incorporarme a Buenos Aires y a volver a tener ganas con la universidad. No tenía ganas de nada, estaba trabada y me dieron herramientas para poder avanzar”.

También emergió un componente vinculado a la función social de la Universidad Pública y lo que supone la Extensión Universitaria en términos de herramienta de vinculación de lo universitario con lo social. En tal sentido, los entrevistados entienden que “(ser parte del Voluntariado) es devolver de lo que recibiste de tus padres, de la Universidad Pública. Llevar un poco de todo eso a los barrios y hacia los que no tuvieron esa misma posibilidad, es un compromiso de que lo que estás recibiendo lo puedas devolver de alguna forma y me parece una linda forma devolverlo a través del Voluntariado”. Aunque la idea de devolución se relativiza cuando los estudiantes asumen que no sólo llevan conocimientos a los barrios, sino que ellos mismos se llevan aprendizajes y experiencias muy valiosas.

Por último, surge un aspecto relacionado con la responsabilidad y el profesionalismo a partir del compromiso con un otro concreto; valores que sin dudas se pueden adquirir a través de múltiples mecanismos pero que, en el caso del Voluntariado, parecen personalizarse a partir del establecimiento de relaciones con aquellos que se convierten en pacientes en los barrios. Los estudiantes vivenciaron esto y manifestaron que “cuando vos vas al barrio, la gente te espera. Vos podés anotarte en una intervención y no ir y no significa nada para vos, pero la gente te esperaba (...) Eso es compromiso con la gente del barrio”.

En tal sentido, esa vivencia personal se convertía en una ética de la participación voluntaria, una forma de hacer las cosas que se transmitía a los nuevos participantes, toda vez que, “nosotros insistimos (en la importancia de que los voluntarios) se comprometan. Les decíamos: «traten de asistir porque hay tareas planteadas, un barrio nos espera»”.

Lo expuesto presenta un breve análisis de los aspectos sobresalientes que emergieron del relevamiento cualitativo y las entrevistas en profundidad. Se plantea, así, una línea de indagación a consolidar y ampliar a fin de desarrollar herramientas y construir sentidos en torno a las prácticas extensionistas que se sustentan en las propias experiencias de los protagonistas, así como en los significados que éstos les asignan.

5. Conclusiones preliminares

A modo de conclusión, y como fue establecido en los apartados antecedentes, es dable afirmar que el futuro lugar que ocupen las prácticas extensionistas en el ámbito universitario dependerá de su ineludible y necesaria jerarquización. La resignificación de la extensión universitaria que se observa en los últimos tiempos acompaña cambios más profundos que se advierten a nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este marco, el diseño de nuevos programas y de técnicas y herramientas de evaluación se vuelve fundamental para dar cuenta de los aprendizajes que ese tipo de proyectos promueven. Esto último con miras a apuntalar el proceso de curricularización de la extensión universitaria.

En este sentido, el Programa CBC+Vos y el Voluntariado de Asistencia Nutricional, en tanto prácticas sociales educativas no formalizadas, se muestran como experiencias novedosas, cuyos resultados e impactos impulsan la jerarquización de las prácticas extensionistas. Se trata de masificarlas y darles una mayor visibilidad a fin de que comiencen a ganar espacios en el currículum formal y se afiance la integración de la docencia, la investigación y la extensión. Particularmente, lo que se pone de manifiesto es que puede condensarse en una única y misma instancia la formación integral de los estudiantes y el abordaje de problemáticas sociales complejas.

El presente análisis buscó presentar el plan de trabajo que se está llevando a cabo desde la SEUBE CBC a fin de lograr la evaluación del Voluntariados en Nutrición. Como se estableció se trata de una experiencia que por su antigüedad y grado de consolidación puede ser pensada como un caso paradigmático. La metodología de evaluación parte de la triangulación de instrumentos de relevamiento cualitativos y cuantitativos con el objetivo de poder captar de manera holística los procesos de aprendizaje, las vivencias y experiencias por las que atraviesan los estudiantes participantes. Si bien la investigación aún no finalizó, se enunciaron hallazgos preliminares en base al relevamiento cualitativo que señalan una serie de resultados y de impactos positivos.

Finalmente, cabe aclarar que estas iniciativas no sólo admiten la concepción de formas de evaluación superadoras de las “tradicionales”, sino que, al mismo tiempo, fomentan la constitución de espacios de debate y reflexión colectivos. Se suscita, así, el intercambio entre una multiplicidad de actores vinculados a la extensión y se fortalece la articulación entre universidades, organizaciones de la sociedad civil y la comunidad en general.

6. Bibliografía

- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2016). La evaluación en proyectos de extensión incluidos en el currículo universitario. + E: *Revista de Extensión Universitaria*, (6), pp. 24-35. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125138>
- Campo, L. (2010). El aprendizaje-servicio en la universidad como propuesta pedagógica. En Martínez, M. (ed.) (2010). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. (pp. 81-91). Barcelona: Octaedro.
- Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). (2004). Enseñanza-extensión, un encuentro necesario. Montevideo. Recuperado de: <https://psico.edu.uy/sites/default/files/8.%20ensenanza%20extension.%20FEUU.pdf>.
- Herrero, M. A. (2010). Una nueva forma de producción de conocimientos: el Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. *Revista Científica TZHOECOEN*, (5), 63-78.
- Kliksberg, B. (2014). "XIII El voluntariado. Ciento cuarenta millones ayudando a los demás." En Kliksberg, B. *¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad?*. San José: Editorial UCR.
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Mato, D. A. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), 38-52. doi: 10.14409/extension.v8i9.Jui-Dio.7837.
- Organización Mundial de la Salud. (2008). La Atención Primaria de la Salud. Más Necesaria que Nunca. Informe sobre la Salud en el Mundo. Ginebra. Recuperado de: www.who.int/whr/2008/08_report_es.pdf.
- Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas – VNU. (2018). *Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo: El lazo que nos une. Voluntariado y resiliencia comunitaria*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Recuperado de: https://unv-swvr2018.org/files/51692_UNV_SWVR_2018_SP_WEB.pdf.
- Service-Learning 2000 Center. (1996). *Service-Learning Quadrants*. California: Stanford University.
- Tapia, M. N. (2000). *Solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- (2018). *El compromiso social en el currículum de la Educación Superior*. Buenos Aires, Argentina: CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Recuperado de: http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/CompromisoSocialEdSup.pdf.

TNS Gallup. (2010). El Voluntariado en Argentina. Recuperado de: <https://vdocuments.mx/rse-el-voluntariado-en-argentina-encuesta-tns-argentina-2010.html>.

Tommasino, H. (2008). *Generalización de las prácticas integrales: los aportes de la extensión para su implementación*. Montevideo: CSEAM

Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *The American Behavioral Scientist*. 40 (5), pp. 620-631.

Emocionalidad y estrés en niños y niñas de una zona vulnerable: propuestas de intervención.

Camila Chávez, Julieta Sindoni, Manuela Almeida, Verónica Salinas.

cami.chavezo826@gmail.com

Resumen

El Neurodesarrollo incluye todos los procesos mediante los cuales el sistema nervioso se organiza como sistema de relación. Para que este desarrollo sea adecuado es fundamental un ambiente familiar que estimule y una sociedad que contenga. Las experiencias negativas que atraviesa el niño en las etapas tempranas influyen en el desarrollo cerebral.

En 2017 y 2018, desde el proyecto “Alerta: Neurodesarrollo y neurocognición en niños y adolescentes”, específicamente en el área de Psicología, se llevó a cabo la implementación del Test Gestáltico Visomotor de Bender y el Inventario de Estresores Cotidianos, que dio como resultado que los niños presentaban un mayor nivel de estrés infantil y una alta predominancia de niveles emocionales “negativos”. Durante este año se aplicó el Cuestionario Argentino de Afrontamiento, observándose estrategias de afrontamiento disfuncionales, probablemente apprehendidas por modelos de familia “disfuncionales”.

Desde el proyecto de extensión multidisciplinario “Alerta: Neurodesarrollo y Neurocognición en niños y adolescentes” se busca prevenir, evaluar y asistir al desarrollo del sistema nervioso expresado a través de las funciones cognitivas en zonas vulnerables, a partir de una experiencia pre-profesional como base en la construcción de conocimientos y prácticas en salud comunitaria.

Objetivos de este trabajo

1. Conocer las relaciones parentales a través del test de afrontamiento.
2. Integrar los datos obtenidos y elaborar actividades orientadas a la familia a partir de talleres.

Muestra: 12 niños entre 8 y 12 años de la Escuela N°192 “Maestro Rural Puntano”, de la localidad de Daniel Donovan.

Metodología: Cuestionario de Afrontamiento para niños (8 a 12 años). Contiene 27 ítems y evalúa nueve estrategias de afrontamiento: análisis lógico, reestructuración cognitiva, evitación cognitiva, centrado en el problema, búsqueda de apoyo emocional, búsqueda de gratificaciones alternativas, control emocional, paralización y descontrol emocional.

Resultados: las dimensiones más utilizadas, en la mayoría de la muestra, son la Reestructuración Cognitiva, con un 23%, y la Búsqueda de apoyo, con un 23%. Se percibe un amplio porcentaje de la dimensión de búsqueda de gratificaciones con un 44%. Asimismo, se puede establecer que los infantes hacen mayor uso de estrategias de tipo funcional, dejando de lado aquellas dimensiones que pertenecen al control/descontrol emocional.

Conclusión: Inferimos que en la muestra analizada los factores de estrés y los tipos de emocionalidad negativa, que resultaron de las herramientas de evaluación, no infirieron en la elección de la estrategia de afrontamiento, siendo ésta la de estilo funcional. Planteamos, por lo tanto, la importancia de implementar talleres psicoeducativos, con ejes en la intervención emocional con los padres y/o tutores para mejorar los vínculos familiares y lograr una tendencia a familias de tipo más funcional, hipotetizando que así mejore el procesamiento afectivo-emocional de los infantes investigados. Sostenemos que los mismos juegan un rol principal en el desarrollo de los niños desde lo nutricional, afectivo-emocional, educativo, cognitivo, conductual, social y psicológico. Por lo tanto, concluimos que brindar encuentros psicoeducativos con padres favorecerá un óptimo desarrollo en las áreas en las que éstos tienen un papel fundamental.

Palabras clave: Estrés / niñez / neurodesarrollo / zona vulnerable / emociones / psicoeducación.

Introducción

La extensión universitaria resulta un compromiso y obligación social para con la comunidad. Creemos que es de particular relevancia, como futuros profesionales, el acercamiento mediante nuestros conocimientos obtenidos en la educación superior, como también la generación de un vínculo de carácter recíproco con la sociedad.

De esta manera, las actividades del presente proyecto se encuentran enmarcadas por la Ley de Salud Mental N°26657, que comprende en su Artículo 11 que:

La Autoridad de Aplicación debe promover que las autoridades de salud de cada jurisdicción, en coordinación con las áreas de educación, desarrollo social, trabajo y otras que correspondan, implementen acciones de inclusión social, laboral y de atención en salud mental comunitaria. Se debe promover el desarrollo de dispositivos tales como: consultas ambulatorias; servicios de inclusión social y laboral para personas después del alta institucional; atención domiciliaria supervisada y apoyo a las personas y grupos familiares y comunitarios; servicios para la promoción y prevención en salud mental, así como otras prestaciones tales como casas de convivencia, hospitales de día, cooperativas de trabajo, centros de capacitación socio-laboral, emprendimientos sociales, hogares y familias sustitutas (Ley de Salud Mental N°26.657, Decreto Reglamentario 603/2013, pp. 20-21).

En decir, pretende el abordaje en una red de servicios con base en la comunidad, que incluye estrategias en la Atención Primaria de la Salud (APS). Esta última es considerada una estrategia idónea para actuar en el proceso de generación y protección de la salud individual y colectiva, ya que aborda la situación de los individuos y las familias como un todo, y considera las circunstancias del entorno en el que se desenvuelven.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1945), “salud no es sólo la ausencia de enfermedad, sino también es el estado de bienestar somático, psicológico y social del individuo y de la colectividad”. Esta definición tiene una perspectiva holística, en el sentido que considera la salud no sólo como un fenómeno somático (biológico) y psicológico, sino también social. La definición reconoce y subraya que las intervenciones salubristas incluyen no sólo los servicios clínicos que se centran en su mayor parte en lo somático y lo psicológico, sino también las intervenciones sociales (consumo, vivienda, trabajo, ambiente).

El sistema de salud proporciona sus servicios a las personas que acuden a éste, sin embargo, existe un gran porcentaje de la población que, por distintas razones, no lo hace, por lo que queda relegado de este derecho. Esta falencia se observa en la actualidad: muchos profesionales sanitarios del país no salen de sus centros, consultorios u hospitales, incumpliendo con el primer propósito de la salud. Esto habla de un desequilibrio en las estructuras y organizaciones del sistema sanitario, que se manifiesta en su ejecución y que concluye en la ruptura del compromiso con la comunidad. Julio Frenk, en 1992, dijo: “La ciencia de la salud pública consiste en que adopta una perspectiva basada en grupos de gente o poblaciones. Esta perspectiva poblacional inspira sus dos aplicaciones, como campo del conocimiento y como ámbito para la acción” (p. 4). El conocimiento en el ámbito de la salud, generalmente, va de la mano del accionar sobre la comunidad; necesitamos de ella para incrementar y/o modificar nuestros conocimientos, y brindar todos los servicios de salud que requiera.

La salud pública no se trata sólo de un campo dentro del conocimiento, sino que también se refiere al campo de su práctica profesional. En tal sentido, como

integrantes del área de Psicología de un proyecto de extensión, tenemos por objetivo participar de manera activa en los programas de ejecución, interdisciplinariamente, generando programas de intervención. Es así como destacamos la importancia de que el psicólogo debe sostener en su práctica una clara posición ética en relación a los derechos humanos, la inclusión social, la no estigmatización, el respeto a la dignidad y la voluntad del usuario del sistema de Salud Mental. En adición, el proyecto de extensión universitaria “Alerta: Neurodesarrollo y Neurocognición en niños y adolescentes” emerge, en 2017, para hacer intervenciones en la comunidad a partir de los conocimientos aprendidos en las diversas carreras universitarias. En sus inicios, el proyecto se llamaba “Alerta: Neurodesarrollo”, con el objetivo de trabajar con niños en edades tempranas y con la fundamentación de que el neurodesarrollo en los infantes de la zona rural de Daniel Donovan (San Luis, Argentina) se encontraba en situación de vulnerabilidad, es decir, estaba en alerta.

En la actualidad, el nombre del proyecto es “Alerta: Neurodesarrollo y Neurocognición en niños/as y adolescentes”, involucrando a otro rango etario —los adolescentes— y trabajando las funciones cognitivas, ya que los períodos sensibles de la plasticidad cerebral pueden ser aprovechados de dos modos: por un lado, para prevenir el desvío fuera de la normalidad y las trayectorias futuras de neurodesarrollo en población infantil; y, por otro, para realizar acciones correctoras o compensatorias mientras sea posible, si se constatan desvíos ya en curso (Alvarez & Wong, 2010).

Sin embargo, no sólo hablamos de *proyecto de extensión*, sino de *voluntariado interdisciplinar*, ya que es un proyecto que abarca la intervención en diferentes niveles de atención de la salud y donde participan varias disciplinas: Psicología, Nutrición, Fonoaudiología, Enfermería y Bioquímica, respetando los objetivos del proyecto, que son “prevenir, evaluar y asistir el neurodesarrollo y neurocognición en niños y niñas de la comunidad escolar”.

Las actividades de este proyecto se encuentran enmarcadas desde un abordaje biopsicosocial, fundamentado desde el pensamiento Aristotélico: “El hombre es un animal racional”. Esta definición alude a la doble naturaleza humana: por un lado, el hombre es un animal biológico con necesidades de supervivencia, conducido primitivamente por los impulsos, y, por otro, como producto de la evolución y de una muy compleja organización de la materia (el cerebro humano); de la existencia biológica ha ido emergiendo en un largo proceso de perfeccionamiento: el ser racional, la conciencia de las cosas, que es la que otorga al individuo la dimensión propiamente humana y espiritual (Fernández Del Valle, 1996).

A lo expuesto con anterioridad, añadimos otro aspecto de particular importancia, como es la necesidad de la socialización. Tan importante resulta este tercer factor de la vida que una segunda definición alternativa —a la ya citada de Aristóteles— es “el hombre es un animal social”, relevando que lo que distingue a la especie humana de las demás especies del reino animal es, precisamente, la asociación de los individuos. En la producción social de su existencia, los hombres establecen determinadas relaciones, necesarias e independientes de su volun-

tad. Es su existencia social lo que determina su conciencia. Es por ello que resulta claro que el hombre es un ser biopsicosocial, que tiene integradas tres grandes dimensiones, estrechamente ligadas y en las que el individuo debe distribuir su atención para desarrollarse de forma armónica (Fernández del Valle, 1996).

Resulta imprescindible mencionar la situación crítica que está atravesando Argentina. Con una inflación que aumenta de manera permanente, trayendo consigo consecuencias económicas, “grietas” políticas y desmanes sociales, son los sectores vulnerables los más perjudicados. Tal es el caso de la localidad rural de Daniel Dónovan, cuyas necesidades básicas no son satisfechas y sus prioridades giran en torno a sobrevivir; muchas familias no poseen viviendas dignas (en algunos casos, sus viviendas son vagones de trenes abandonados), sin servicios de cloacas, ni recolección de residuos. Con respecto a los trabajos que pueden desempeñar los habitantes, se observa que trabajan algunas mujeres de cada familia, debido a que existe una planta recicladora en la zona que sólo contrata al sexo femenino. Los hombres suelen no trabajar o poseen trabajos de tipo informal. Esta situación se complica aún más, ya que no existe transporte público que ingrese a la localidad. Por otro lado, es necesario señalar que las condiciones de salud y educación no son superadoras. La localidad no cuenta con un centro de salud ni hospital en la zona, siendo sólo el presente proyecto el que brinda atención a sus niños y adolescentes, con la desventaja de que sólo abordamos a los que están escolarizados, ya que las tareas se realizan dentro de la institución educativa N° 192 “Maestro Rural puntano”.

Estas desfavorables condiciones se interrelacionan mutuamente. Un empleo productivo, con sus respectivos atributos, posibilita mejor calidad de vida en los diferentes ámbitos, ya sea salud, educación, economía y vínculos familiares. Esta última presenta una función de gran valor por la importancia de la crianza en la vida emocional de niños y niñas, ya que su desarrollo depende de los vínculos primarios y, a la vez, éste repercute en la adquisición de futuras competencias. En relación a ello, Maurice, Stevens y Bryan (1999) se refieren a cómo las experiencias emocionales que surgen por las interacciones familiares constituyen la base del desarrollo mental. En ese sentido, Richaud *et al.* (2013) plantean que el desarrollo de los infantes en el plano emocional y cognitivo conductual se manifiesta en sus recursos para afrontar el conflicto, que, además, depende de la arquitectura del cerebro y de su interacción con el ambiente. Por esto, evaluar el neurodesarrollo y los potenciales cognitivos de la población infantil significa apostar por la promoción de aprendizajes y competencias a largo plazo, construyendo un diálogo entre el neurodesarrollo, sus condiciones y riesgos, que otorga una experiencia científico-social por parte de la participación comunitaria (Álvarez & Wong, 2010).

A partir de nuestra inserción en la comunidad escolar de la localidad, y ante las diferentes necesidades que presentan, desde el área de Psicología se emplearon técnicas psicométricas para indagar niveles emocionales y pesquisar la presencia de estrés infantil, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural de los infantes. Las actividades realizadas y la información recolectada se analizan y justifican a partir de la Gestalt, que considera a la percepción como un proceso

psicológico en el que cada una de las partes se encuentra en conexión con otras, formando un todo. Sin embargo, en el caso de un niño/a puede que la percepción se vea atravesada por el factor estrés, que interfiere tajantemente en su vida. Según la OMS, el estrés “es el conjunto de reacciones fisiológicas que prepara al organismo para la acción”. El estrés diario puede definirse como las frustrantes demandas y las contrariedades que acarrea la interacción cotidiana con el medio ambiente. Es una variable relevante en el desarrollo infantil y adolescente, ya que altos niveles de estrés diario se asocian a importantes consecuencias negativas de inadaptación emocional y psicopatología (Seiffge-Krenke, 2000).

Desde el nacimiento, niños y niñas se desarrollan en un ambiente impregnado de emociones, en la que aprenden a manifestarlas, a recibir las de los demás y a responder ante ellas tratando de controlarlas. Según la forma en que realicen este aprendizaje y en cómo se desarrollen, las emociones repercutirán en su bienestar. Los primeros vínculos emocionales se establecen en el seno de la familia; la escuela supondrá el segundo agente educativo para el desarrollo emocional de los niños. En dicho contexto, es fundamental el potenciar el desarrollo integral de todo el estudiantado, ser una ayuda en la toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un determinado contexto (Bisquerra, 2000). Casassus (2009) expresa que el plano emocional es más importante que la razón en el proceso de aprendizaje, por lo que se hace necesario incorporar en el sistema educativo el desarrollo de habilidades emocionales. A través de esto se mejoraría el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes, proporcionando un clima emocional de aula positivo y posibilitando el compañerismo, la autonomía, la socialización, la mejora de la autoestima y el respeto.

Sostenemos que el afrontamiento al estrés en los infantes es una variable fundamental, que nos permite conocer si tienen un estilo para resolver determinados conflictos, cuál es éste y si resulta funcional para un desarrollo exitoso. En este sentido, es la variable donde se ven reflejados todos los recursos de los que disponen para enfrentar la amenaza, pérdida o desafío, y si éstos alcanzan para mejorar la evaluación primaria y resolver exitosamente el problema (Aldwin, 1994).

Talleres psicoeducativos

Desde nuestro posicionamiento bio-psico-social consideramos que no se puede visualizar a un sujeto de forma aislada, sino que se debe conocer el entorno en el que se encuentra inmerso y aquellos factores que influyen en su desarrollo y subjetividad. Es así que nos proponemos intervenir y actuar en el sistema familiar, ofreciendo y potenciando diversas herramientas para posibilitar el desarrollo y el crecimiento óptimo de los niños y niñas. Creemos que un modo eficaz de alcanzar nuestro objetivo es mediante la implementación de talleres psicoeducativos.

Un taller es una herramienta que cuenta con una metodología de tipo participativa y que crea condiciones para el desarrollo de la creatividad y para la capacidad de investigación. Indica el lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma

algo para ser utilizado. Consiste en una forma de enseñar, pero sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo de forma conjunta. Se trata de un “aprender haciendo”, que sería su aspecto sustancial. En palabras de Bruner, el taller se fundamenta en un “aprendizaje por descubrimiento”, que implica la superación de una clase de tipo magistral por la formación a través de la acción/reflexión acerca de un trabajo realizado en común por todos los participantes, en el que predomina el aprendizaje. Y, por otro lado, conlleva una actitud frente al conocimiento que no se presenta con respuestas definitivas, acabadas o intocables, sino como algo que se está haciendo, no ajeno al sujeto. Es así que se requiere el aporte de todos para resolver problemas y llevar adelante determinadas tareas (Ander-Egg, 1991).

Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico, ya que es un esfuerzo por conocer y operar, asumiendo el carácter multifacético y complejo de toda realidad. Sin embargo, no basta sólo con el carácter interdisciplinario, sino que es necesario desarrollar un pensamiento sistémico. Éste considera una forma de pensar, expresada en la capacidad de entender las interacciones de los problemas, y de tratar de resolverlos mediante acciones que apoyen y refuercen diversos campos de intervención. Asimismo, es un marco de referencia común que busca similitudes a partir de los fenómenos considerados desde y en diferentes disciplinas, por medio de una forma de abordaje común. Otra característica de especial relevancia es que los protagonistas del proceso de aprendizaje son tanto los orientadores como el sistema familiar, que supone la superación de todo tipo de relación dicotómica y jerarquizada. La modalidad operativa del taller posibilita la creación de un ámbito y de las condiciones necesarias para superar las disociaciones que se suelen dar entre la teoría y la práctica, como si fuesen instancias no relacionadas (Ander-Egg, 1991).

Objetivos generales

- Prevenir, evaluar y asistir el neurodesarrollo y las funciones neurocognitivas en niños de la comunidad escolar de la localidad “Daniel Donovan” zona Rural, en el marco del Voluntariado “compromiso social universitario”.
- Indagar los indicadores emocionales, las diversas estrategias de afrontamiento y su relación con el estrés infantil, en niños de 8 a 10 años de una zona rural.

Objetivos específicos

- Indagar los niveles de estrés mediante el Inventario infantil de estresores cotidianos.
- Conocer los niveles de madurez visoperceptiva.
- Visualizar y analizar las estrategias de afrontamiento de los infantes.

- Brindar talleres de psicoeducación, orientado a padres y/o tutores.

El trabajo presentado es de tipo descriptivo-exploratorio. Los niños participantes corresponden a 12 estudiantes del establecimiento educativo N°192 “Maestro Rural Puntano” de la localidad de Daniel Donovan, San Luis, Argentina, cuyas edades van de 8 a 10 años. Para la aplicación de las técnicas psicométricas se recolectaron los consentimientos informados correspondientes, como cumplimiento de los requisitos éticos establecidos.

Instrumentos

1. Test gestáltico visomotor de Bender. Aplicable a niños de 5 a 12 años y 11 meses de edad. El test consta de 4 categorías de puntajes: distorsión de la forma, rotación, integración y perseveración. A partir de éstas se puntúa con el número uno (1), si está presente, y con cero (0), si está ausente. Esto permite evaluar la coordinación visomotora del niño. Ahora bien, es necesario considerar los siguientes indicadores emocionales a la hora de evaluar el test de Bender: orden confuso, línea ondulada, círculos sustituidos por rayas, aumento progresivo del tamaño, gran tamaño, tamaño pequeño, línea fina, repaso del dibujo o de los trazos, segunda tentativa, expansión, marcos alrededor de las figuras, elaboración espontánea o añadidos a la figura.
2. Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC), adaptación española de Trianes y Cols (2009). Consta de ítems dicotómicos referentes a los ámbitos de salud, escuela/pares y familia, que representan problemas de la propia imagen y de salud, conflictos diarios en el dominio académico y en las relaciones con iguales, así como en el dominio familiar.
3. Cuestionario Argentino de Afrontamiento en niños entre 8 a 12 años: contiene 27 ítems y evalúa nueve estrategias de afrontamiento, divididas en tres dimensiones: *centradas en la evaluación* (análisis lógico, reestructuración cognitiva, evitación cognitiva); *centradas en el problema* (centrado en el problema, búsqueda de apoyo emocional, búsqueda de gratificaciones alternativas); y *centradas en la emoción* (control emocional, paralización y descontrol emocional), combinadas en dos estilos o factores: afrontamiento funcional y disfuncional, siendo funcionales: análisis lógico, reestructuración cognitiva, búsqueda de apoyo, acción sobre el problema y control emocional; y disfuncionales: evitación cognitiva, búsqueda de gratificaciones alternativas, paralización y descontrol emocional.

En base a los resultados obtenidos a partir de las investigaciones efectuadas, posteriormente se dictarán talleres psicoeducativos para conocer y reflexionar sobre la calidad de los vínculos entre los participantes de cada familia.

Resultados de las pruebas empleadas

Indicadores Emocionales en Test Gestáltico Visomotor de Bender: los niños presentaron una amplia variabilidad emocional que repercute en su ámbito social, como son los niveles de impulsividad y agresividad (26%), ansiedad (19%), conducta retraída (19%), timidez (19%), baja tolerancia a la frustración (11%) y explosividad (11%).

Percepción de Estrés en Inventario Infantil de Estresores Cotidianos: se puede observar que el 67% de los niños posee un alto nivel de estrés percibido y el 33%, un bajo nivel.

Estrategias de Afrontamiento Funcional en Cuestionario Argentino de Afrontamiento: se observó que las dimensiones más utilizadas en la muestra son la Reestructuración Cognitiva, con un 23% (centrada en la evaluación), y la Búsqueda de apoyo, con un 23% (centrada en el problema), percibiéndose la categoría de Control Emocional como la de porcentaje más bajo. **Estrategia de Afrontamiento Disfuncional:** se pudo observar un amplio porcentaje de la dimensión de Búsqueda de gratificaciones, con un 44%, siendo el nivel más bajo el de Descontrol Emocional, con un 6%. Asimismo, se puede establecer que los infantes hacen un mayor uso de estrategias de tipo funcional, dejando de lado aquellas dimensiones que pertenecen al control emocional (14%/descontrol emocional (6%).

Propuestas de intervención: talleres psicoeducativos para padres y/o tutores

Las propuestas de intervención se encuentran divididas en tres encuentros. El objetivo será lograr un buen rapport, es decir, un óptimo vínculo con los familiares que asistan a dichos espacios, con el fin de que los talleres psico-educativos se realicen en un clima de confianza y expresión emocional. Los encuentros serán realizados en la Localidad de Daniel Donovan, en la Escuela N°192 “Maestro Rural Puntano”. La carga horaria sería de entre 45 y 60 minutos para cada taller.

Primer Encuentro

Objetivos:

1. Generar un rapport con los tutores, posibilitando un espacio abierto al diálogo y a la escucha activa.
2. Facilitar momentos de reflexión y de autoobservación a los familiares de los niños, favoreciendo el acompañamiento integral de sus hijos en sus trayectorias escolares, tanto pedagógica como emocionalmente.
3. Promover actitudes que refuercen vínculos sanos, propiciando y fortaleciendo, desde la institución educativa, una serie de herramientas para que

los padres y/o tutores puedan trabajarlas en su vida cotidiana, lo que repercuta favorablemente en el tránsito escolar.

ACTIVIDADES:

- En un primer momento, se invitará a los padres y/o cuidadores a que asistan a los encuentros, informando que tienen una modalidad de participación libre y voluntaria.
- En segunda instancia, se les solicitará colocarse en ronda y decir sus nombres y una cualidad de su hijo/a.
- En un tercer momento, se propondrá que expresen qué esperan de los talleres y qué temas les gustaría que se abordaran en futuros encuentros.
- Posteriormente, se realizará la actividad “ME PASA SÓLO A MÍ”. En círculo, la/s tallerista/s leerá/n una frase (por ejemplo, “me resulta difícil demostrarle cariño a mi hijo/a”, “me tomo momentos para jugar con mi hijo/a”), por lo que deberán dar un paso al frente los padres que se sientan identificados. Luego, volverán al punto de partida, esperando escuchar la próxima afirmación. Así, continuarán pasando al frente ante cada una. Al finalizar podrán visibilizar cuestiones que todos los padres tienen en común respecto de la crianza: los cuidados, los límites, los modos de expresar amor a sus hijos y las formas de acompañarlos.
- Finalmente, se abordará una Actividad de Cierre, invitando a los tutores a reflexionar: ¿Cómo se sienten luego de haber realizado la actividad anterior? ¿Qué cosas creen que deberían mejorar en el vínculo con sus hijos/as? Así, en pequeños grupos, se les invita a plasmar sus apreciaciones en un afiche.

Segundo encuentro

Objetivo:

Dar a conocer aspectos de la educación como tarea fundamental de la familia, su valor en el momento actual y la necesidad de dedicar el tiempo necesario para capacitarse en la maravillosa tarea de ser educadores de sus hijos.

ACTIVIDADES:

- En primera instancia: en ronda, debatir acerca de las reflexiones del encuentro anterior, su utilidad y brindar espacios de escucha de sus opiniones sobre la dinámica trabajada.
- Luego, se iniciará el segundo taller llamado “El lazarillo”. Éste consiste en dividir al grupo por parejas, en la que una de las dos personas se venda los ojos y actúa como ciego, mientras la otra pone en juego su rol de “lazarillo”.

Cuando todos estén preparados, esperando la señal del orientador, el lazarillo se desplaza por el salón guiando al ciego por unos minutos. Después, cuando el orientador lo diga, se deberán invertir los papeles.

Una vez terminada la experiencia se hace una retroalimentación a partir de estas preguntas: ¿Cómo se sintieron interpretando al ciego? ¿Cómo se sintieron en el papel de lazarillos? ¿En qué ocasiones los padres son ciegos y lazarillos respecto de sus hijos? Las interrogantes se debatirán en grupo. Para finalizar, se trabajará el Compromiso: “¿Qué cosas me comprometo a realizar para mejorar la educación de mi hijo?”. Esto se podría colocar en un afiche.

Tercer encuentro

Objetivo:

Valorar la opción por la “NO VIOLENCIA” y el trabajo por la paz dentro del contexto familiar.

ACTIVIDADES:

- La primer dinámica a realizar se denomina “Juego de los cubiertos”. El animador explica el juego a los tutores, brindando las características que posee cada uno de los cubiertos. El tenedor: pincha, desgarrar, molesta, si se acerca lo hace hiriendo; la cuchara: empuja, anima, lo hace suavemente, sin herir, reúne, facilita las cosas; y el cuchillo: corta, divide, aísla, hiere.

Se invita a reflexionar:

- ¿Qué papel desempeña usted en su familia: tenedor, cuchara o cuchillo?
- En su casa, ¿quién es cuchara, cuchillo o tenedor?

Seguidamente, los participantes se organizan en parejas, manifestando cómo se reconocen. El ejercicio da la posibilidad a cada participante de expresar qué sintió, qué ha descubierto y qué puede concluir de la experiencia. Luego, se le entrega a cada uno un cuestionario, solicitando que respondan las interrogantes planteadas. Deberán formar pequeños grupos y compartir el trabajo, invitando a reflexionar y elaborar conclusiones. Cada grupo comparte las conclusiones de las preguntas 4 y 7 del cuestionario. Finalmente, se les invita a reflexionar en el hogar la forma en que los problemas afectan a la familia y pensar alternativas de solución.

CUESTIONARIO:

1. ¿Cuál es la causa más frecuente de las peleas en mi hogar?
2. ¿Con qué miembro de la familia discuto más y por qué?
3. Cuando discute con su pareja, ¿sus hijos están presentes? Sí ____ No ____
Algunas veces ____
4. ¿Cree que las discusiones con su pareja afectan a sus hijos? ¿Por qué?
5. ¿Qué imagen cree que tiene su hijo de usted frente a la solución de un conflicto? ¿Por qué?
6. Comente un episodio en el que se comportó de una forma agresiva. ¿De qué otra forma habría podido actuar para evitar la violencia?
7. ¿Cómo podemos manejar nuestros conflictos familiares?

Desafíos de la extensión

¿Cuál es el aprendizaje que logra u obtiene el medio?

El medio, en este caso la comunidad de la localidad de Daniel Dónovan, se ve beneficiada. Al ser una zona vulnerable, a través de este proyecto se le brinda atención, prevención y promoción de la salud. Es decir, es un trabajo de APS: se realizan acciones de promoción y protección de la salud, diagnóstico temprano del daño, atención de todas aquellas problemáticas percibidas por la población y la búsqueda activa de las personas que nunca llegan a atenderse en los centros sanitarios —demanda oculta— que, habitualmente, se trata de la población en condiciones de mayor vulnerabilidad social. Estas actividades son desempeñadas en todas las áreas del proyecto. En el caso de Psicología se trabaja, primordialmente, el estrés en niños, sus funciones cognitivas y la emocionalidad como base de cualquier intervención, con el objetivo de incluir a toda la familia de los niños y niñas.

¿Cuál es el aprendizaje que logra u obtiene el estudiante de pregrado?

A los estudiantes de pregrado, en este caso de Psicología, se les brinda un acercamiento a una realidad diferente a la que se encuentran inmersos en el ámbito universitario, donde sólo se dedican a cursar materias. El ejercicio de una disciplina científica y de salud va más allá de lo expuesto en libros, sobre todo cuando trabajarán con personas. Es necesario que conozcan su contexto, su estado biológico y su inserción en la sociedad, esto es, poner en práctica el concepto de Unidad Biopsicosocial, ya que no se trabaja sólo con una parte de la persona, sino de forma integral. Todo ello sería abordado desde un lugar de compromiso, responsabilidad y respeto, considerando las diferencias individuales que nos caracterizan y los derechos que poseemos.

¿Cómo es la integralidad de las actividades desde este proyecto, vinculadas a las diferentes áreas de la Institución de Educación Superior y que benefician a los integrantes del mismo?

Este dispositivo permite integrar en un solo proceso a tres instancias: la docencia, la investigación y la extensión-práctica. Desde la experiencia, y como exigencia de la práctica, se hace la reflexión teórica; desde la teoría se ilumina y se orienta la práctica. Por otra parte, la realización del proyecto exige un conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar, por lo tanto, para adquirir ese conocimiento hay que investigar y se requiere de cierto entrenamiento en la aplicación del método científico.

El proyecto tiene su base teórica sobre los conocimientos neurofisiológicos, neurobiológicos y neuropsicológicos. Los integrantes docentes tienen relación con la temática, ya que pertenecen al área psicobiológica y se desempeñan en asignaturas vinculadas a las temáticas mencionadas. Asimismo, los estudiantes han cursado, regularizado y rendido estas asignaturas, y, a través del proyecto de extensión, pondrán en práctica los conocimientos adquiridos, favoreciendo el mejoramiento y el vínculo con la comunidad.

Este año hemos logrado incorporar el aval con el servicio de niñez, adolescencia y familia del Hospital Escuela de Salud Mental, articulación que favoreció a todos los alumnos que integran el presente proyecto, a partir de tareas que se organizaron con dicha institución.

También, mediante el proyecto se ha realizado actividad en investigación, ya que se aplicaron diversos instrumentos, con previa capacitación, recolección de datos, análisis y obtención de resultados, que fueron presentados en diferentes congresos.

¿Cómo es la evaluación de las actividades propuestas?

Por parte de la comunidad, las actividades son evaluadas a partir de la participación de niños, padres y/o familiares que se acercan en horarios extraescolares, y de la demanda en la solicitud de “ayuda” o acompañamiento en diferentes temas sobre la emocionalidad. Con respecto a los docentes y educadores del establecimiento, el objetivo es poner a disposición de los educadores los avances de las neurociencias, para proporcionarles herramientas para el diseño de enseñanzas, actuaciones y medios de estimulación específicos que favorezcan la capacidad, la comprensión y la ejecución de las funciones cerebrales. Ello implica un trabajo continuo, dinámico y recíproco, que comprende muchas actividades.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades encontradas durante este trabajo con la comunidad?

Como fortaleza destacamos la gran motivación por brindar a la comunidad educativa prevención y evaluación. Se lograron retroalimentaciones y trabajos coordinados para alcanzar los objetivos, beneficiando a gran parte de la comunidad. Se destacan la buena predisposición y el apoyo de la colectividad educativa. Ade-

más, resaltamos cómo año tras año el vínculo entre los compañeros de las distintas disciplinas se ha solidificado, lo que ayudó a mejorar las intervenciones en la comunidad, dada la apertura de comunicación con los grupos.

Resulta menester mencionar que se realizaron reuniones de equipo, de manera continua, para evaluar caso por caso y ajustar las planificaciones con la comunidad, arribando a las siguientes conclusiones: no sólo centramos en el niño, sino en el niño y en su contexto familiar, que resulta ser emergente de gran parte de sus problemáticas. En cuanto a las debilidades, la principal dificultad está dada por la falta de transporte hacia la institución educativa, pues no hay colectivos que lleguen a la localidad. Otra variable que complejizó el proceso de intervención fue la inasistencia de los alumnos para la aplicación y organización de tests y talleres. Esto, ya que las temperaturas eran muy bajas en comparación con el resto de la ciudad. Por otro lado, la presencia de aulas multigrados en la institución también resultó ser un factor que perjudicó, en menor medida, el trabajo. A lo largo de nuestras intervenciones nos hemos encontrado con diversas situaciones, que nos han llevado a posponer nuestras planificaciones para ocuparnos de lo que acontecía en ese momento: por ejemplo, niños desbordados emocionalmente y/o con actitudes agresivas hacia los docentes. Estos últimos ejercen no sólo la función de educar, sino también la de contener, acompañar y proporcionar el afecto que requieran los infantes. En este sentido, los educadores se encuentran muy exigidos por tales demandas, por lo que, como estudiantes de Psicología, hemos logrado un vínculo con ellos, otorgándoles herramientas y trabajando en conjunto en las intervenciones.



Conclusiones

Álvarez y Wong (2010) proponen que el propósito de evaluar el neurodesarrollo y los potenciales cognitivos de la población infantil, en el marco de proyectos para el desarrollo comunitario que prioricen la promoción de aprendizajes y competencias a largo plazo, se valoriza cuando se trata de contextos en vulnerabilidad. La naturaleza compleja de esta intención contiene varias dimensiones: el desarrollo de tecnologías, la interdisciplinariedad en la investigación socialmente comprometida y la comunicación entre investigadores, agentes de desarrollo local y quienes toman decisiones sociopolíticas.

Nin *et al.* (2017) expresan que los factores de riesgo asociados a las condiciones de vulnerabilidad producen desigualdades en el desarrollo cognitivo y emocional del niño y niña, afectando el desempeño educativo y generando efectos a largo plazo en el desarrollo y en las oportunidades de inclusión. Es por ello que consideramos que la implementación de los mencionados espacios nos permite facilitar y potenciar herramientas para la comunidad y para un desempeño más óptimo y saludable en su vida cotidiana; y, por otro lado, obtener de los vínculos recíprocos un mayor conocimiento acerca de la realidad en la que nuestra futura profesión se encuentra inmersa, enriqueciendo nuestra formación con experiencias en el ámbito de la salud comunitaria.

Como futuras profesionales pensamos que ser psicólogos es un doble desafío: no sólo es de suma importancia la formación teórica/académica continua, sino que también la experiencia en el campo, desde el encuentro con otro; sólo así nuestra profesión resultaría completa. Pertenecer al Proyecto de Extensión Universitaria, siendo estudiantes de pregrado, es una de las posibilidades más enriquecedoras que podríamos tener. En este sentido, dichas prácticas no sólo favorecen a nuestras experiencias, sino que atraviesan nuestras emocionalidades, fortaleciéndolas aún más para el trabajo profesional y permitiendo autoevaluar nuestra historia para enfrentar, de manera responsable, nuestra labor, sobre todo aquella vinculada con los infantes.

Bibliografía

- Aldwin, C.M. (1994). *Stress, coping, and development: An integrative perspective*. New York: Guilford.
- Álvarez, M. Á. & Wong, A. (2010). Neurociencias y comunidad: La oportunidad del neurodesarrollo. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(1), 30-33.
- Ander-Egg, E. (1991). *El Taller una alternativa de renovación pedagógica*. Ed. Magisterio del Río de La Plata. Bs. As.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial praxis.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Sociedad Editorial Indigo/Cuarto Propio: Santiago.

- Fernández del Valle, A. (1996). Tratado de la Filosofía Amor a la sabiduría como propedéutica de salvación. Noriega Editores. pp. 169-175. Recuperado de: http://esimerobotica.tripod.com/UNIDAD_2.pdf
- Frenk, J. (1992). La nueva salud pública. En OPS. La crisis de la salud pública. Reflexiones para el debate. Publicación científica N° 540. Washington D.C. OPS/OMS 75-93.
- LEY DE SALUD MENTAL N° 26.657. Decreto Reglamentario 603/2013 Recuperado: <http://fepra.org.ar/docs/Ley-nacional-salud-mental.pdf>
- Maurice, E., Steven, E. T., Bryan, S. F. (1999). Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza y Janés S.A.
- Nin, V., Carboni, A., Goldin, A. (2017). Estimulación a gran escala de procesos cognitivos en poblaciones infantiles de contextos vulnerables. Incorporando conocimiento neurocientífico para el desarrollo de contenido neuroeducativo en plataformas digitales. Montevideo, Uruguay. Colección fundación Ceibal.
- Richaud, M. C., Mestre, M. V., Lemos, V. N., Tur, A., Ghiglione, M. E., Samper, P. (2013). La influencia de la cultura en los estilos parentales en contextos de vulnerabilidad social. Avances en Psicología Latinoamericana, 31(2), 419-431.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal link between stressful events, coping style and adolescent symptomatology. Journal of adolescence, 23, 675-691.
- Trianes V. & Cols. (2009). Evaluación de Estrés Infantil: Inventario de Estresores Cotidianos(IIEC). Psicothema, vol.21,n °4, pp 598- 603.

Espacios de Formación Integral: ¿prácticas instituidas o instituyentes? Una mirada desde la experiencia estudiantil.

Camila Enciso¹, Camila Marquisio².

camilaencisogazzano@gmail.com

1. Resumen

Este artículo tiene como motivación reflexionar sobre los Espacios de Formación Integral, desde nuestra experiencia como estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República, Uruguay (en adelante UdelaR). Es entonces que a partir de algunas preguntas claves y a través de categorías de análisis como integralidad, extensión e interdisciplina, fuimos indagando en los límites y potencialidades de la herramienta EFI para construir nuevos espacios de formación que van más allá del aula, de habilitar formas de diálogo de saberes entre disciplinas y con los actores -universitarios y no universitarios- con los que trabajamos conjuntamente, y a su vez desplegamos una apuesta por comprender los Espacios de Formación en su potencial instituido -en el marco de curricularización de los mismos- y por su capacidad instituyente, en tanto que son propuestas que se llevan adelante con objetivos diferentes a los espacios de formación hegemónicos dentro de la UdelaR.

1 Bachiller. Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Uruguay. Correo electrónico: camilaencisogazzano@gmail.com.

2 Bachiller. Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Uruguay. Correo electrónico: marquisio.cami@gmail.com.

Palabras clave: Integralidad / Extensión / Interdisciplina / Prácticas instituidas e instituyentes.

2. Introducción

Esta producción escrita retoma algunas de nuestras reflexiones que surgen durante el tránsito por nuestro primer año de práctica pre-profesional, desarrollado durante el año 2018 y llevado a cabo en el marco del EFI “Espacio Público, organización barrial y cultura en Punta de Rieles y Villa García”. El mismo surge del acuerdo entre la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), en relación con el Proyecto Integral “Sujetos colectivos y organización popular” de la Licenciatura en Trabajo Social, el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y el Programa Integral Metropolitano (PIM).

Los principales objetivos del EFI “Espacio Público, organización barrial y cultura en Punta de Rieles y Villa García” fueron “contribuir a los procesos de integración barrial desde la promoción del uso y apropiación de los espacios públicos en la zona en los barrios Villa García y Punta de Rieles, [y] Generar propuestas de enseñanza que permitan articular los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas con los procesos de extensión, mediante la realización de instancias de discusión académica interdisciplinarias, que aporten insumos para el desarrollo de la investigación” (PIM, 2018, p. 11).

Nos proponemos entonces tematizar; ¿qué implicancias trae aparejadas nuestro rol de estudiantes dentro del Espacio de Formación Integral? Este cuestionamiento nos interpela a no perder de vista las tensiones que surgen, teniendo en cuenta que nuestra trayectoria educativa se ha enmarcado en dispositivos instituidos donde históricamente ha predominado la verticalidad y la distancia entre educador y educando. Por ello las categorías centrales que guían nuestro análisis son; integralidad y sus múltiples dimensiones, extensión e interdisciplina.

La principal problemática abordada deviene por la dificultad de articular las acciones y los saberes. Lo hacemos bajo el entendido de que los EFIs son una herramienta oportuna para el desarrollo de prácticas pre-profesionales y para el fortalecimiento de la formación, lo que no implica que para ello se deban enfrentar algunos desafíos. Uno de ellos es el choque que se da entre una estrategia integral e interdisciplinaria, en un contexto donde lo instituido es el distanciamiento y la fragmentación del saber, que se refleja en la forma de organización de la UdelaR. Por tanto, aunque los EFIs representan una propuesta instituyente, actualmente está contemplada y aprobada en el marco instituido, que representa las construcciones históricas sobre el modo en que se enseña y se produce conocimiento.

Sobre esta base, exponemos algunos de los cuestionamientos que han orientado nuestro trabajo; ¿cuáles son las estrategias para evitar la reproducción de las formas tradicionales de la enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo estimular el diálogo de saberes articulando las demandas/problemas de los propios actores del terri-

torio y de nosotros como estudiantes?, ¿Cuáles son los desafíos en la adaptación de la herramienta EFI en experiencias de trabajo heterogéneas?, ¿Cómo articular las necesidades de los actores no universitarios y la temporalidad propia de las trayectorias de formación de los estudiantes?, ¿Qué tipo de estrategias podrían desarrollarse respetando los procesos de los sujetos que participan en espacios de formación integral?

Nuestro interés en reflexionar en torno a este tema, surge en tanto que sobre el final del 2018, se evaluó la posibilidad de no renovar el acuerdo EFI para nuestro segundo año de práctica pre-profesional -que se desarrolló en 2019-. En este contexto, nos enfrentamos a la necesidad de evaluar críticamente la experiencia vivida para comprender realmente las implicancias de la continuidad de este acuerdo en específico, dirigiendo nuestros esfuerzos a reflexionar sobre la pertinencia de que nuestra práctica pre-profesional se desarrollara en el marco de un EFI. A su vez, esto dirigió inevitablemente nuestra atención hacia nuevos horizontes, dándonos la oportunidad de ampliar la mirada, abriendo la reflexión a las prácticas estudiantiles y los espacios de formación integral de manera global.

3. Principales categorías de análisis: Integralidad, Extensión e Interdisciplina

A continuación realizamos un breve desarrollo de nuestro posicionamiento teórico, a la hora de definir las principales categorías que orientan nuestro análisis de la experiencia. Hacemos esto dado que entendemos que son categorías sobre las que no hay un acuerdo sobre su definición, hecho que en última instancia resulta positivo, en la medida que enriquece el debate y nos interpela a exponer la siguiente construcción conceptual.

Para este trabajo, es central retomar los postulados del Movimiento de la Reforma Universitaria Latinoamericana -Córdoba, 1918-. En la medida que exponen un ideal latinoamericano de Universidad, que

“(...) apunta a luchar contra la desigualdad en tres dimensiones: (i) el acceso a la Educación Superior, tradicionalmente reservado a minorías; (ii) la generación de conocimientos de alto nivel, tradicionalmente concentrada en algunos pocos países “centrales” en desmedro de las “periferias”; (iii) el uso socialmente valioso del conocimiento, tradicionalmente volcado más al servicio de pocos que de muchos” (Arocena, 2011, p.9).

Este movimiento también luchó por la incorporación de la extensión, como función de la Universidad, además de la enseñanza y la investigación. Sobre todo en lo que entendemos como Segunda Reforma en la Universidad de la República, donde se apuesta a la “(...) incorporación efectiva de la extensión al conjunto de actividades definitorias de nuestra institución” (Arocena, 2011, p.10).

Arocena (2011) expresa que el principal objetivo de la Segunda Reforma Universitaria es

“(…) colaborar a la generalización de la enseñanza avanzada y permanente, conectada a lo largo de toda la vida activa con el mundo del trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura y la mejora de la calidad de vida individual y colectiva” (p. 15).

En esta línea deben enmarcarse nuestras prácticas pre-profesionales -de Trabajo Social-, construyendo intervenciones que den cuenta de la importancia de la democratización del conocimiento y la estrecha relación que debe existir entre éste y la realidad social en la cual se encuentran los sujetos.

Para ello se renueva el debate y se profundiza en la idea de integralidad, por lo que es preciso mencionar las distintas dimensiones que ésta puede asumir y que se complementan. Creemos apropiados los planteos de Romano (2011) cuando expone la idea de integralidad, vinculada a la forma de concebir al estudiante y la integralidad del “otro”, dado que el “otro” no es un ser fragmentado. Es entonces que afirma que “(…) no se puede enseñar de manera fragmentaria porque la vida es una sola (…)” (p. 93), poniendo el acento en el sujeto de la educación.

Esta categoría también puede ser entendida como la integración de las tres funciones universitarias (Extensión, Investigación y Enseñanza), a fin de estimular procesos de formación crítica de los estudiantes, así como la integralidad en el ejercicio de la función docente (Romano, 2011), bregando por una intervención en el medio social desde un enfoque transformador.

Por último, pensamos a la integralidad planteada en el abordaje de los objetos (Romano, 2011), lo que implica la articulación de distintas disciplinas y equipos que enriquecen las intervenciones desde lo interdisciplinario, y a su vez, requiere del diálogo de saberes con los sujetos que forman parte del proceso de Extensión, considerándolos como agentes de cambio, transformadores de su realidad y no como meros receptores de las intervenciones universitarias (Cano, 2014).

Considerando lo previamente expuesto, podemos definir a las prácticas integrales desde:

La perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de intervención (construcción y abordaje de los problemas y conformación de los equipos) (Tomassino, 2011, p. 24).

Entendemos que los Espacios de Formación Integral refieren a la integración de las tres funciones de la Universidad de la República (Investigación, Extensión y

Enseñanza), en el supuesto de desarrollar prácticas interdisciplinarias que promuevan acciones educativas en distintos espacios, al tiempo que posibilite una cierta aproximación a la realidad social. Los EFIs tienen como principal cometido generar cambios en el ámbito de la enseñanza basados en la aproximación e interacción con el espacio social, y en nuevas prácticas pedagógicas acordes a esto. Si bien -como se expresaba previamente- estos Espacios pretenden lograr la integralidad entre las tres funciones universitarias, es importante destacar el rol fundamental que cumplen como herramienta de la Extensión. Desde aquí se considera que el conocimiento universitario no debe quedar relegado únicamente al ámbito del “aula”, tal como se entendía tradicionalmente, sino que deben promoverse acciones que extiendan el mismo a distintos espacios de lo cotidiano. De esta forma, se posibilitan nuevas significaciones de la realidad que podrán traducirse en transformaciones de la existencia social.

Es necesario hacer hincapié en el lugar desde el que miramos a la Extensión, es decir, en las implicancias que creemos trae aparejadas esta función de la universidad. Para ello retomamos los aportes de Arocena (2011), quien define a la extensión

(...) como cooperación de actores universitarios con otros actores institucionales y sociales, en procesos interactivos de fuerte carácter “horizontal”, donde se combinan los saberes de todos y todos aprenden en el curso de actividades orientadas a la expansión de la cultura y al uso del conocimiento para resolver problemas de la comunidad, priorizando las necesidades de los sectores más postergados (p. 21).

Es desde esta perspectiva de la Extensión que reflexionamos en torno a los EFI's y que comprendemos la importancia de formar parte de este tipo de experiencias durante la formación de grado. En primer lugar, porque habilitan una aproximación a la realidad social desde la horizontalidad y el diálogo. En segundo lugar, porque es vital que la universidad renueve constantemente su vínculo con el territorio, para poder mantenerse actualizada sobre las problemáticas que vivencian hoy los sectores populares. En este sentido, los EFI's, representan una rica herramienta para la construcción conjunta de definiciones, de estrategias de intervención y de análisis sobre la realidad desde múltiples miradas que capten lo complejo y lo dinámico de los procesos que enfrentamos. Pensar el vínculo de la universidad con los sujetos desde este lugar, significa entender que la aproximación a éstos, debe estar dirigida a generar espacios en los cuales puedan desarrollar por sí mismos acciones que posibiliten la producción de cultura, al tiempo que se establezcan interpretaciones de la realidad y posibilidades de transformaciones en conjunto con los actores universitarios.

Para que los Espacios de Formación sean realmente integrales, es necesario que estén fundados en la interdisciplina. Entendemos que “La didáctica interdisci-

plinaria se apoya en la preexistencia, en cada uno de nosotros, de un esquema referencial (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa) que adquiere unidad por medio del trabajo grupal (...)” (Pichon-Rivière, 1985, p.151). Generar en el marco del EFI, instancias de diálogo donde se enfrenten y se pongan en común los diferentes esquemas referenciales, que hacen que desde las diferentes disciplinas hagamos diferentes interpretaciones e intervenciones en la realidad es vital para que nuestras acciones estén dirigidas en su totalidad al bienestar y a la procura por el fortalecimiento de los derechos de los sujetos, superando las propias contradicciones que nos constituyen individual y colectivamente, como estudiantes y profesionales que compartimos un mismo marco institucional, pero que nos distinguimos por nuestra heterogeneidad.

4. Marco metodológico desde el cual se realiza el análisis

Todas las reflexiones esbozadas en este documento se encuentran íntimamente vinculadas a la metodología que orientó nuestro accionar a lo largo de la práctica. Por ello, entendemos pertinente exponer que al momento de pensar en la estrategia de intervención fue imprescindible analizar, en primera instancia, cómo es que se delimita el objeto de intervención, ligado a una demanda que se construye en conjunto con el sujeto colectivo con el que estábamos trabajando en ese momento. Resulta fundamental entender que desde nuestra perspectiva, es en el diálogo con los sujetos con quienes trabajamos, que se van evidenciando sus necesidades, lo que posibilita el interjuego de los distintos saberes y permite la elaboración de una estrategia de intervención, que no se separe en ningún momento de lo que los sujetos consideren fundamental para alcanzar una situación deseada.

Este proceso de construcción de la demanda favorece luego la delimitación del objeto de intervención, debiendo desarrollar desde lo dialógico, haciendo evidentes y significando, a partir de la reflexión, aquellas necesidades y problemas no resueltos percibidos por los sujetos, al tiempo que se puedan desde este lugar identificar las potencialidades de los mismos en vista de ciertas estrategias conjuntas. Esto representa un punto de partida significativo para superar dicha demanda, para cuestionar, problematizar, aprender y desaprender, generando así un análisis desde lo colectivo de la realidad particular de los sujetos en estrecha relación con los procesos sociales más generales. (Claramunt, Machado, Rocco, 2014)

Siguiendo la línea de Aquín (1995)

“(…) nuestro objeto de intervención se sitúa en Procesos -expresión con la cual apelamos a la idea de tránsito, de movimiento, de encuentro entre sujetos, hechos, fenómenos y cosas- a través de los

cuales se redefinen situaciones materiales, pero también vinculares y simbólicas” (p.3).

Darle sentido estratégico a nuestra intervención también implica reflexionar en torno a la forma de concebir la delimitación del objeto de intervención y no de construcción del mismo, en la medida que, tal como afirma Aquín (1995), trabajamos con un “proceso-objeto”. Esta idea es esencial también al momento de pensar en el producto de este proyecto de intervención. Decimos esto ya que dicho producto no es estático, así como tampoco lo es el objeto delimitado. Kosik (1967) afirma que

“La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad. La práctica es activa y produce históricamente -es decir, continuamente renueva y constituye prácticamente- la unidad del hombre y del mundo, de la materia y del espíritu, del sujeto y del objeto, del producto y de la productividad” (p. 240).

Es entonces también que nuestra intervención forma parte de la lógica de lo dialéctico, que se puede visualizar a través de la imagen del espiral. Esta delimitación implica plasmar nuestras ideas, previo al proceso de objetivación que implicó nuestra intervención. El producto final del proceso de práctica pre-profesional, parte del contenido previo que fuimos plasmando a lo largo dicho proceso. En ese sentido, lo “nuevo”, luego de desarrollar la propuesta construida conjuntamente, contiene a “lo anterior”, en un proceso que no se detuvo, sino que se sigue moviendo, como una espiral dialéctica.

La delimitación del objeto deviene de la construcción de la demanda, al tiempo que se involucra una postura ética determinada y se supera lo aparente, ligado estrechamente a un proceso posible de transformación de la situación considerada como problemática. Desde este lugar resulta necesaria una intervención profesional que apueste a la problematización de las necesidades explicitadas por los sujetos, que trascienda los pedidos de éstos pero que no pierda de vista el cómo se constituyen desde su propia cotidianeidad. Aquí es donde se hace evidente el aporte fundamental del Trabajo Social: en la construcción de un objeto que parte de un pedido de los sujetos, desde su contexto y sus significaciones, y que, mediado por el diálogo de saberes (con el necesario componente teórico), y en el marco de una problematización imprescindible de lo aparente e inmediato, se construyen posibles estrategias de intervención para alcanzar aquello que se percibe como deseado. En el desarrollo de la práctica profesional, a través de ciertas herramientas teóricas y metodológicas, se posibilitan procesos colectivos de reflexión y acción que se enmarcan en cuestiones societales más amplias, procurando desenmascarar las distintas tensiones existentes, producidas

por las relaciones de dominación social que definen la vida de los sujetos. Así, las estrategias de intervención deben pensarse con la intención de transformar las condiciones de vida de los sujetos, que, acompañadas con lo metodológico, puedan reunir los objetivos, la definición teórica del problema, las acciones y los recursos que se podrán involucrar para alcanzar la transformación (Claramunt et al., 2014).

A su vez, estos sujetos se construyen y reconstruyen en los procesos de acción y reflexión colectiva, y representan un ámbito clave, dado su potencial, para la transformación social y el trabajo en acciones que operen contra la reproducción de la desigualdad y la fragmentación social.

Desde las prácticas profesionales y pre-profesionales se puede trabajar con los sujetos en su movilización y organización, promoviendo aprendizajes colectivos y el empoderamiento de los mismos, no perdiendo de vista en ningún momento su importancia en la construcción y desarrollo de estrategias que promuevan el cambio social. “En estas acciones, aunque pequeñas o internas, radica la posibilidad de la emancipación, como experiencia de igualdad y autonomía, como sostén de lo común frente a lo ajeno, como aprendizaje de lo colectivo en la derrota de la salida individual” (Claramunt et al. pp. 64-65, 2014).

Antes de cerrar este punto, debemos reflexionar en torno a nuestras contradicciones como estudiantes de Trabajo Social, en el marco de nuestra práctica pre-profesional. Esta reflexión surge a partir de las siguientes preguntas: ¿los objetos de intervención delimitados en este tipo de contexto, reflejan realmente las necesidades de los sujetos con quienes trabajamos? y ¿quién realiza el pedido que deriva en este tipo de intervención?.

En primer lugar, no debemos perder de vista el hecho de que nosotros no estamos desligados de un encuadre institucional, que tal como plasmamos previamente, involucra -en términos generales- a la UdelAR, y al acuerdo del EFI del cual fuimos parte. Dicho encuadre institucional forma parte de la constitución de las condiciones dadas para nuestra intervención, por tanto, aunque no dejamos de respetar nuestra autonomía como estudiantes y apostamos a mantener los criterios de una teoría crítica, delimitamos un objeto de intervención que es en alguna medida consonante con los objetivos institucionales.

Con esto dirigimos nuestra mirada al hecho de que realizamos desde el inicio de esta intervención un análisis reflexivo de las necesidades y las problemáticas que atraviesan a los sujetos teniendo siempre presentes sus saberes y su punto de vista, problematizando también la situación del territorio en el que se encuentran con una perspectiva de totalidad. Pero para poder delimitar un objeto de intervención cuyos objetivos fueran “realizables”, junto con los sujetos atravesamos un proceso de “(...) ajuste de expectativas (...) que obliga a recortar el campo de trabajo. En este sentido, obliga a dejar cosas afuera, tomar conciencia de los límites y llevar la intervención al campo de lo posible” (Rodríguez, et al., 2001, p.103). Este proceso significa que, para que nuestra intervención sea “(...) una práctica sociopolítica y educativa con y desde los sectores subalternos, y no al margen de estos o para estos” (Arriagada, 2013, p.13), debemos explicitar que

nuestra delimitación del objeto surge a partir de la oferta (Fernández et al., 2001). La visualización de este factor encarnó un punto de inflexión en nuestro trabajo, que nos interpeló a continuar profundizando en una serie de aspectos que constituyeron la esencia del objeto de intervención delimitado.

Por ello referimos a nuestro vínculo con el PIM a partir del acuerdo EFI, en el sentido de que debimos invertir esfuerzos en superar los problemas de articulación de acciones, desde la reflexión conjunta del para qué y con quiénes trabajamos y a su vez del cómo, es decir, de las estrategias para que los productos de nuestras acciones se fundieran en el diálogo de saberes. Considerando los problemas que se dieron a lo largo del proceso para mantener un diálogo en profundidad sobre las potencialidades y los límites que debíamos enfrentar, se tornó complejo llevar adelante acciones interdisciplinarias.

Sin dejar de tener en cuenta las diversas modalidades de inserción de los actores involucrados en el acuerdo EFI, entendemos necesario develar cómo se articuló la forma de inserción de ISEF con nuestra forma de inserción en dicho acuerdo, ya que esto dificulta la incorporación de las acciones de este servicio de UdeLaR en nuestro plan de acción e incide directamente en las posibilidades de articular las diferentes opciones y posicionamientos metodológicos de cada disciplina. Esta es una tarea esencial para abordar las discrepancias que existen entre el plano de lo plasmado en los documentos y lo que sucede en el territorio. Para ello, al momento en que diseñamos el plan de actividades para ejecutar nuestro proyecto de intervención, contemplamos una serie de instancias para evaluar las diferentes propuestas de trabajo en el territorio y superar los problemas de articulación. En ese momento, partimos del supuesto de que si en el año siguiente planificábamos conjuntamente las actividades a realizar previo al inicio del año lectivo, tal vez podríamos lograr un desarrollo más óptimo de nuestro trabajo. A su vez, entendíamos necesaria una instancia de diálogo con el equipo de estudiantes de Trabajo Social que había desarrollado su práctica en ese espacio previo a nuestra inserción, para poder pensar el proyecto en términos de continuidad. A su vez, porque además de compartir el tipo de inserción en la práctica pre-profesional (acuerdo EFI), considerábamos importante conocer cómo ellos vivenciaron la experiencia y su trabajo en el territorio, cuál era su punto de vista sobre su articulación con el PIM, su trabajo en el marco del EFI y además, la articulación de acciones con ISEF, en aras de problematizar nuestra estrategia en este marco institucional.

Nuestra apuesta articuló las dimensiones técnico-operativa, teórico-metodológica y ético-política del Trabajo Social, en tanto estaba dirigida a “Respetar y promover la autonomía de los movimientos populares y organizaciones de la clase trabajadora, estimulando espacios de encuentro y articulación basados en los principios del (...) Código [de ética del Trabajo Social]” (ADASU, 2001).

5. Reflexiones a partir de la experiencia

En este punto, comenzamos considerando las condiciones necesarias para que los EFI's representen estrategias enriquecedoras para quienes forman parte de los mismos y que a su vez, impliquen el tránsito por un camino no convencional y hegemónico de aprendizaje y formación. Esto lo hacemos en consideración de las principales dificultades que atravesó el EFI del que fuimos parte y que es nuestra referencia en esta instancia. La apuesta va dirigida al esclarecimiento de dichas dificultades, para evitar caer en los mismos errores.

En ese sentido, cabe destacar que los objetivos del EFI son consonantes a las posibilidades que entendemos tiene dicha herramienta, como estructuradora de las prácticas pre-profesionales de grado. Pero para que dichas posibilidades puedan ser reales, en primer lugar, entendemos que es de suma importancia que exista un conocimiento recíproco entre los diferentes equipos que trabajan con un mismo colectivo o en el mismo territorio -de los objetivos de la intervención y del enfoque de los problemas/necesidades que se están abordando-, para de esta forma articular los recursos disponibles y potenciar mutuamente nuestro trabajo.

En este marco, sin negar que cada campo disciplinar genera diferentes *habitus* y diversas formas de comprender la realidad y de intervenir en la misma, debemos apostar por la integralidad de nuestras acciones. Esto es así en el entendido de que si transitamos caminos paralelos, no estamos buscando alternativas a los problemas en conjunto, lo que representa una coartada a la posibilidad de desplegar estrategias conjuntas, donde el diálogo de saberes y el aprendizaje colectivo sean la clave.

Debemos problematizar cómo dicha forma de intervención repercute en los sujetos, apostando a ser creativos y encontrar alternativas de abordaje que posibiliten una mejor llegada al territorio. Es necesario fortalecer el vínculo entre la UdeLaR y la comunidad, pero para ello se deben dar ciertas condiciones previas, como la construcción de redes entre los propios actores de la Universidad.

Nuestra postura se erige sobre la base de que el trabajo en colectivo fortalece las potencialidades de cada uno, pero para que ello suceda, tenemos que transitar un proceso donde a partir del diálogo y de la búsqueda de acuerdos, logremos construir horizontes en común que le den coherencia a nuestras acciones. La falta de articulación y coordinación genera -por el contrario- acciones que se despliegan en paralelo por lo que se ven mermadas las posibilidades de transformación de este tipo de procesos.

En segundo lugar, entendemos importante que se incluya a los estudiantes en los diferentes ámbitos de decisión de los Espacios de Formación Integral. Nuestra perspectiva debe ser considerada si se quiere generar procesos de integralidad y retroalimentación. Representa una contradicción al concepto mismo de integralidad y a las implicancias de ser parte de espacios de formación de esta índole que seamos convocados a participar de los diferentes espacios con un rol restrin-

gido a la escucha, ¿acaso no se da una reproducción de las formas tradicionales de la educación?

Hacemos esta crítica, partiendo de la base de que es también responsabilidad nuestra desplegar estrategias para transformar la situación, para contribuir desde nuestra vivencia a enriquecer los diferentes proyectos, en aras de fortalecer la integralidad en las acciones cotidianas que realizamos tanto docentes como estudiantes.

De igual manera, valoramos positivamente que se convoque a participar de dichos espacios a los sujetos, colectivos y organizaciones. Entender la importancia de que sean los protagonistas de los procesos quienes expongan sus vivencias y sus puntos de vista, y a su vez mostrar sus condiciones materiales y subjetivas, da cuenta de la forma de entender la Extensión desde la Universidad. Realizar acciones en el territorio, comprometidas con los sectores populares, es también estar abiertos a una devolución sobre sus percepciones de la Universidad y de las formas de intervenir de la misma.

En tercer lugar, y para el caso concreto del Trabajo Social -nuestra disciplina-, cabe destacar que históricamente la profesión ha sido reducida a un rol operativo-instrumental, de intervención directa en la realidad. Es por ello que desde nuestro posicionamiento como estudiantes, día a día desplegamos acciones dirigidas a la búsqueda de un “nuevo rol”, donde se amplíe el campo de acción, considerando nuestro potencial de reflexión y problematización sobre lo que ocurre en el territorio, con la ventaja de estar en contacto directo con los sujetos.

Para poder fortalecer nuestras acciones y acercarnos a este objetivo, es vital que el marco institucional en el que estamos, sobre todo desde el punto de vista de la UdelaR, abra los espacios para que los futuros profesionales del Trabajo Social incorporen en sus prácticas las competencias necesarias que nos permitan ser profesionales que hayan transitado por espacios que habiliten la integralidad entre extensión, investigación y enseñanza.

6. Conclusiones

Es importante traer al debate la relación entre los universitarios y los actores sociales, y cómo se da la construcción conjunta del saber. La Universidad tiene la posibilidad de construir junto a los sujetos una propuesta participativa que aporte a la construcción de mejores condiciones de vida. Es central trabajar con los sujetos el objetivo de fortalecer y profundizar las condiciones de organización, en el entendido de que atraviesan procesos de construcción de la ciudadanía.

Cabe destacar que se apuesta a desestructurar el modelo educativo hegemónico, trabajando en pos de un proceso educativo transformador, sin roles estereotipados, con el objetivo de producir conocimiento que vincule de forma crítica el saber popular con el saber académico. Cómo expone Rebellato (1996), apostamos a

“(…) producir un nuevo saber y un nuevo conocimiento en contacto vivo con las experiencias de la gente, impulsados por una actitud de servicio y sabiendo que estamos colaborando, con la mayor rigurosidad posible, en la construcción de un mundo donde el protagonismo de los sectores populares ya no sea una excepción, donde sea posible terminar con el escándalo de la injusticia y de la exclusión” (p. 41).

Para esto, debemos bregar por la construcción de espacios que busquen la democratización de la enseñanza, el conocimiento y la cultura, a partir del intercambio con los actores de la comunidad. Es menester centrarnos en el intercambio de saberes, la gestión participativa, el aprendizaje a través de la acción, los procesos de enseñanza inclusivos y el trabajo en red.

Un eje fundamental de nuestro análisis radica en la contradicción inherente al hecho de que una propuesta como la de los Espacios de Formación Integral se encuentre en el marco de lo instituido. Esto es, nos encontramos frente a una propuesta que implica poner en cuestión conceptos como el de Enseñanza/Aprendizaje/Formación, que significa una postura contrahegemónica, dado que implica una salida del aula como espacio privilegiado para el aprendizaje y que además, comprende la integralidad de todos quienes forman parte de estos procesos y representa una apuesta por la articulación del aprendizaje de la teoría y del desarrollo de la práctica profesional.

Entendemos lo instituido como aquello que limita y aprisiona al hombre en sus márgenes (Barriga, 1979). “Lo instituido es el deber por cumplir, el modelo a seguir, la norma a que ajustar su conducta. Pero, a su vez, lo instituido es cauce de facilidad, sendero hecho para un caminar orientado a metas bien precisas” (Barriga, 1979, p.25-26). En el caso de las trayectorias universitarias, el marco instituido viene dado por aquel “(…) modelo áulico transmisivo en el cual el docente transmite conocimiento” (Tommasino y Rodríguez, 2011, p.23). A su vez, parte de lo instituido es también la fragmentación y el distanciamiento del saber. Afirmamos esto en la medida de que aunque hace 10 años se creó el Espacio Interdisciplinario de la Udelar, dirigiendo esfuerzos a evitar el distanciamiento de los saberes, nuestra universidad se separa en diferentes servicios, en función de las diferentes disciplinas que allí se imparten. Por ende, la propia forma histórica de organización de Udelar, representa un desafío a la hora de llevar adelante propuestas interdisciplinarias.

Pero no debemos perder de vista el hecho de que “La institución, pues, no se define sólo como un conjunto de reglas exteriores al individuo y alienantes para el mismo, sino que incluye la dinámica del instituyente (…)” (Barriga, 1979, p.26). Los postulados de la Segunda Reforma vinculados al fortalecimiento de la Extensión y a la mayor articulación de esta función con las ya clásicas enseñanza e investigación, representaron una dinámica instituyente, dado que se puede comprender como un “(…) rebelarse contra el aprisionamiento de la norma” (Barriga, 1979, p.26).

En este impulso por modificar las reglas de juego impuestas por lo instituido y de construir otra universidad, un hito fundamental tiene que ver con la “curricularización” de la Extensión, línea central en la Reforma de la Udelar impulsada en el año 2009 y que implica su incorporación en todos los planes de estudio. Cuando nos remitimos a la historicidad de esta función universitaria en nuestro país, podemos identificar que se desarrolla desde una fuerte dimensión pedagógica, donde se apuesta a una integración curricular de la misma en los procesos de formación de los estudiantes, procurando vincularla con la investigación (Cano, 2017). La curricularización de la Extensión no sólo apela a una experiencia educativa integral, supone además una contribución a una formación ética de los estudiantes en estrecha relación con el tipo de experiencias que allí se desarrollan. Esto trae aparejado lo valioso de la Extensión al momento que involucra una cierta retribución de la Universidad a la comunidad (Arocena, 2011). La función de Extensión permite generar compromiso universitario con la sociedad, involucrándose con la resolución de problemáticas significativas a nivel social, apostando a procesos de transformación generales.

El reconocimiento de las prácticas de extensión en la currícula de los estudiantes a través de mecanismos como la creditización de dichas prácticas es realmente importante, en la medida que significa la institucionalización de las mismas y un reconocimiento al esfuerzo que significa asumir la complejidad de este tipo de propuestas. Además de que da cuenta de la voluntad institucional por asumir el compromiso ético de construir conocimiento con los sectores populares y al servicio de éstos. Pero siguiendo a Barriga (1979) “(...) la capacidad de recuperación de lo instituido es tan grande que incluso se institucionalizan las efemérides de los acontecimientos revolucionarios. Al ritualizarse aquellos hechos pierden su fuerza vivencial, para ser meros recuerdos ahistóricos y desadaptados” (p.26). Es en este sentido, que el hecho de que se incluyan en la currícula las prácticas de extensión como los Espacios de Formación Integral representa un incentivo a formar parte de este tipo de experiencias y también representa una amenaza a los principios sobre los que se erigen estas prácticas. Al decir esto, dirigimos nuestra mirada hacia el hecho de que se hace obligatoria la defensa y actualización constante de los principios éticos que orientan el trabajo con los territorios y con los sujetos, evitando formas instrumentalizadas de llevar adelante la extensión, dado que la curricularización de la misma, puede llegar a permear de manera negativa las formas en que se planifican y desarrollan las actividades con los sujetos.

Barriga (1979) expone que “La institucionalización se explicará como la resultante entre la dinámica entre lo instituyente y lo instituido” (p.26), por lo que al preguntarnos si los Espacios de Formación Integral son prácticas instituidas o instituyentes no encontramos una respuesta definitiva, sino que dichos Espacios se encuentran en el interjuego dialéctico que se da entre estas categorías.

Este análisis en base a nuestra vivencia no está dirigido a deslegitimar la herramienta EFI -en un sentido general-, sino que por el contrario, lo hacemos desde el entendido que los objetivos y los procesos que tenía como cometido alcanzar,

son acordes con nuestro horizonte ético de la acción profesional. Pero si entendemos pertinente la visibilización de las fallas que existieron, de las cuales todos somos parte, y en este punto también reside nuestro deber ético. A su vez, considerar las ventajas y desventajas de la curricularización de las prácticas de extensión, entendiendo este proceso como institucionalización de la misma, se da bajo el entendido de que

“El saber y el querer no son puro asunto de saber y querer (...) Se trata de que las instituciones están ahí, en la larga lucha que representa cada vida, para poner a todo instante topes y obstáculos, canalizar las aguas en una única dirección, obrando a fin de cuentas con severidad contra lo que podría manifestarse como autonomía (...) Lo imaginario individual... encuentra su correspondencia en un imaginario social encarnado en las instituciones; pero esta encarnación existe como tal y es también como tal por lo que debe ser atacada” (Castoriadis en Rebellato, 1996, p.39).

Entendemos importante explicitar este trabajo de reflexión, lo realizamos bajo el entendido de que es sólo a través de la generación de procesos de autocritica colectiva que nos acercaremos a la integralidad y a la interdisciplina. De esta forma es que podremos hacer viable el buen funcionamiento de los EFIs. Más allá de que estemos frente a dispositivos legitimados por el ámbito instituido, es nuestro deber no transitarlos bajo los parámetros de la racionalidad instrumental, es decir, con el único objetivo de aprender una profesión. El rol del estudiante en estos procesos es político, es de compromiso con su tarea, pero también de compromiso con los sujetos con quienes trabajan. En este punto revive aquel discurso de Allende, que nos interpelaba a los universitarios a comprender que serlo es un inmenso privilegio. Es entonces que aunque las prácticas de extensión y los EFIs formen parte de nuestra currícula, es central no ver nuestras carreras con un criterio estrictamente liberal, que haga de nuestras profesiones un medio honesto para ganarnos la vida, en función de nuestros propios intereses (Allende, 1972).

Realizar prácticas de Extensión, apostando políticamente por las clases populares, significa llevar adelante una “(...) práctica social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político conciente y organizado” (Di Mateo, Michi, Vila, 2012, p.88). En un contexto como el actual, donde el empuje del conservadurismo y de la derecha se manifiesta con más fuerza en los países de la región, exige a la universidad y a los actores que somos parte de la misma, mantener vigentes las luchas por una sociedad más justa y más igualitaria, actualizándolas de cara a los procesos macrosociales y macroeconómicos en los que estamos insertos. Es muy ambicioso esperar que los EFIs por sí solos respondan a estos postulados, pero es necesario que quienes participamos de estas experiencias no olvidemos que constituyen nuestro horizonte orientador y

que es fundamental, que nuestros objetivos de aprendizaje sean a su vez praxis “(...) como práctica que tiene la intención de transformación de la realidad y de los sujetos (...)” (Di Mateo, Michi, Vila, 2012, p.92).

Como decíamos previamente, la herramienta EFI es de suma relevancia para que desde la UdelaR se puedan realizar acciones transformadoras en el territorio, pero es una herramienta a la que le dan vida las personas que en ella se insertan. Es decir que el éxito de cada EFI, depende del compromiso de quienes formamos parte del mismo y a su vez, depende de la confianza en el trabajo con los demás y para los demás. Hacer de cada EFI un espacio compartido de fortalecimiento mutuo debería ser el objetivo común, en la medida que

“(...) esta búsqueda del *ser más* no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se de en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos” (Freire, 1970, p. 94).

7. Bibliografía

- ADASU (2001). Código de Ética profesional del Trabajo Social y/o Servicio Social en el Uruguay”. Montevideo.
- Allende, S. (1972). Discurso en la Universidad de Guadalajara.
- Arriagada, L. A. V. (2013). El trabajador social y su función de intelectual orgánico. *Revista Regional de Trabajo Social-ISSN, 27(59), 0797-0226*
- Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez, E., & Romano, A. (2011). Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de extensión.
- Aquín, N. (1995). *Acerca del Objeto del Trabajo Social*. Argentina: Revista Acto Social IV/ N°10.
- Barriga, S. (1979). El análisis institucional y la institución del poder. Comunicación leída, en la Tercera Semana de Psicosociología . mayo Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cano, A. (2014). Integralidad en la Universidad de la República. Apuntes para el debate universitario. Montevideo, Uruguay: Espacio interdisciplinario de la Universidad de la República.
- Claramunt, Machado, Rocco (2014) Cuaderno de investigaciones No 1. Sujetos colectivos populares, disputas hegemónicas y Trabajo Social.
- Di Matteo, A. J., Michi, N., & Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social, 2(3), 83-96*.
- Rodríguez, A.; Giménez, L.; Netto, C; Bagnatto, M.J. y Marotta, C. (2001). “De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria”.

En Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. 10, No 2: 101-109. Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Kosik, K. (1967). Dialéctica de lo concreto, ed. Grijalbo, México.

Rebellato, J.L., (1996). Aspectos éticos y metodológicos del trabajo a nivel barrial. En Canetti, A., Rudolf, S., Garay, M., Gonzalez, P., Maltegni, R., & Miraballes, M.. Salud Mental en Atención Primaria de la Salud. Evaluación de los impactos de una praxis interdisciplinaria a nivel poblacional (pp. 37- 41). Montevideo, Uruguay: Oficina del libro-AEM.

Romano, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la universidad. Una perspectiva pedagógica. R. Arocena y otros. Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión.

Pichon Rivière, E. (1985) Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales en Pichon Rivière, E. El Proceso Grupal. Bs. As. Ediciones Nueva Visión.

PIM (2018). Acuerdo de trabajo para la intervención de servicios universitarios en el Programa Integral Metropolitano.

Tommasino, H., Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. R. Arocena y otros. Integralidad: tensiones y perspectivas. Cuadernos de Extensión.

Gauss Pré-Vestibular: Caracterização de um Cursinho Popular em Florianópolis.

Gustavo Feller, Pedro Correa, Tiago Cucco, Lima Yuri.
tiagovotacucco@hotmail.com

Resumo

O trabalho intitulado de *Gauss Pré-Vestibular: Caracterização de um Cursinho Popular em Florianópolis* foi realizado por pessoas que estiveram presentes na posição de coordenadores desse cursinho e, ao passar dos anos, presenciaram e foram responsáveis por diversas mudanças citadas nesta pesquisa. Foi feito um recorte entre o período de 2018/2019, com o intuito de aprofundar teoricamente o contexto que envolve a extensionalidade do projeto como um cursinho social (também conhecidos como *cursinhos alternativos*, *cursinhos comunitários* ou *Pré-Vestibulares Populares - PVP's*). Para tanto, foi pesquisado, historicamente, o surgimento dos PVP's no Brasil e, paralelamente, foi traçado um perfil que contempla as características mais recorrentes desse conceito. O estudo foi direcionado para a realidade de Florianópolis e, nesse sentido, foi tomado o estudo de caso deste PVP, que subsidia a produção deste trabalho, tendo como norteador o trabalho de Luana Lopes (2015) por ser o único documento oficial encontrado nas pesquisas a respeito do Gauss e que apresenta diversos pontos de problematização. O problema de pesquisa elencado foi: em quais aspectos o Gauss Pré-Vestibular pode ser caracterizado como um cursinho comunitário?; cuja hipótese é de que grande parte dos indivíduos que atuam nesse PVP (professores e estudantes) não compreendem, em sua totalidade, o que constitui um cursinho comunitário e com objetivo de analisar em que aspectos o Gauss se enquadra nesse conceito. Os métodos empregados foram a observação diária dos autores, entrevistas semiestruturadas com 11 professores, questionário com 41 alunos e pesquisa bibliográfica. Os materiais utilizados foram gra-

vadores (de celular) para registro das entrevistas com os docentes, computadores para fazer o compilamento dos dados e livros acerca do conteúdo. As conclusões foram que os envolvidos com o projeto não sabem o que é um PVP e que o Gauss pode ser entendido conceitualmente como cursinho alternativo.

Palavras-chave: Cursinho Social / Ingresso na Universidade / Participantes dum Pré-Vestibular.

1. Introdução

O Ensino Superior brasileiro só veio a adquirir cunho universitário por volta da década de 1930, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Perú, ou no pós-independência, como o Chile (Sampaio, 1991). Um reflexo disso, inclusive nos dias de hoje, está atrelado ao fato de que o Ensino Superior nacional foi reservado para uma parcela privilegiada da sociedade, tendo como principal função a formação das elites (Silva & Calaça, 2015).

Há que se levar em consideração que o Ensino Superior brasileiro registrou uma ampla expansão a partir da segunda metade dos anos 90, acompanhando um processo de ampliação também registrado noutras partes do mundo. Pesquisadores como Maria Isabel de Almeida, no livro *Formação do Professor do Ensino Superior, desafios e políticas institucionais*, e Valéria Cordeiro Fernandes, em sua tese intitulada *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária*, apontam que esse crescimento tem ocorrido graças ao ingresso de alunos pertencentes a camadas mais pobres da população, advindos da escola pública, que muitas vezes enfrentam grandes desafios para continuarem seus estudos no nível superior (Costa & Dias, 2016).

Considerando as urgências presentes no âmbito da educação do país, houve, em 2014, a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei nº 13.005 de junho de 2014. Neste documento consta a meta 12, a qual propõe “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público” (Lei n. 13.005, 2014). Como muitas outras legislações brasileiras é evidente a desconexão entre o que se coloca como meta por políticas públicas e a sua efetivação no cotidiano dos cidadãos.

Freitas et al. (2017) evidenciam essa desigualdade no âmbito educacional porque, no momento duma possível entrada no nível superior, muitos desistem de prestar provas para estudar em instituições públicas por não acreditarem que a universidade é um espaço acessível.

Não obstante, o ingresso no Ensino Superior público brasileiro se dá por mérito e as condições de escolarização básica da população brasileira apresentam distâncias abismais entre o ensino oferecido nas escolas privadas e o oferecido às camadas populares. Não se pode esquecer, também, o dilema enfrentado por es-

tudantes pobres que têm por obrigação iniciar no mundo do trabalho muito cedo, buscando complementar a renda familiar (Freitas et al., 2017).

Tendo por base a preocupação em levar estudantes da Educação Básica para o Ensino Superior é que surgem os *cursinhos populares*. Esses espaços estão diretamente ligados às iniciativas coletivas em prol da democratização do ensino brasileiro (Zago, 2009).

Nacionalmente, os cursinhos comunitários têm sua origem promovida pelo cursinho do Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, que entrou para a história da luta pela democratização da universidade com o nome de *Cursinho da Poli*, em 1950 (Castro, 2011). Anos depois, em 1990, após a abertura política, os Pré-Vestibulares Populares ganham expressão no cenário sociopolítico brasileiro somente como estratégia dos movimentos populares para alcançar a educação superior. Constituem-se, originalmente, opondo-se às lógicas excludentes, elitistas e mercantilizadas de educação. Foram diversas iniciativas no país organizadas pelos movimentos negro, estudantil, sindical, Igreja e Organizações Não Governamentais - ONG's (Castro, 2011).

Espíndola (2017) propõe diversas características comuns que apresentam os cursinhos comunitários, tendo por base os trabalhos de *Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas*, de Nadir Zago em 2009; *Universidade e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares*, de Alexandre do Nascimento em 2001; e *Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos*, de José Carmelo de Carvalho em 2006. A seguir, serão destacados os principais pontos abordados no texto:

- a. São gratuitos ou cobram taxas mínimas dos estudantes, dependendo dum corpo de trabalhadores voluntários e/ou financiamento por parte de instituições filantrópicas, doações individuais e/ou empresas privadas (a incluir instituições religiosas, ONG's e sindicatos);
- b. Seu quadro de professores é composto por alunos de licenciaturas, estagiários de docência e professores formados;
- c. Majoritariamente, não possuem sede própria, funcionando em espaços físicos diversificados e/ou concedidos por instituições de ensino;
- d. Por consequência dessas características, a organização é mais instável/sazonal;
- e. Procuram atender a pessoas socialmente vulneráveis, discriminadas e desfavorecidas;
- f. Muitas vezes possuem relação com movimentos sociais estudantis, sindicais, religiosos e/ou de recorte étnico-racial;
- g. Sofrem influência metodológica de ensino e da abordagem sociopolítica freireana, bem como de correntes pedagógicas sociocríticas e multiculturalistas;

- h. Cumprem papel educativo consolidador de conhecimentos da educação básica e fornecem ensino propedêutico;
- i. Procuram viabilizar o acesso a elementos da cultura popular e de conhecimentos gerais, incentivar o pensamento crítico, explorar questões ligadas à cidadania e formar pessoas com capacidade de intervenção política;
- j. Têm frente na atuação política junto ao poder local, reivindicando políticas inclusivas, de promoção de igualdade social, de fomento ao acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como, por exemplo, negociações de descontos na tarifa do transporte público;
- k. São espaços de fortalecimento da autoestima, construção de identidade, afirmação grupal e pessoal.

Levando em consideração o exposto a respeito da trajetória dos cursinhos populares no Brasil, se faz necessário entender como esse crescimento se pauta na realidade regional dos estudantes, nesse caso localizados no município de Florianópolis. Deste modo, por questões de logística, será evidenciada uma análise mais detalhada dum cursinho que opera sob essa perspectiva.

Sendo assim, o presente trabalho tem seu olhar voltado para o Gauss Pré-Vestibular. Se trata duma atividade de extensão e de caráter voluntário coordenado por bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET)-Matemática da UFSC, Campus Florianópolis. Esse projeto anual (que funciona de segunda à sexta-feira, das 13:30 até às 18:50) acontece no Centro de Ciências Físicas e Matemáticas da referida universidade e tem como principal objetivo oferecer aos estudantes de escolas públicas um Curso Pré-Vestibular gratuito de qualidade, procurando oportunizar ao estudante um espaço de estudo para que esse aprimore seus conhecimentos e, conseqüentemente, obtenha a aprovação no vestibular (Pré-Vestibular Gauss [GAUSS], 2019).

Historicamente, o Gauss está sob a coordenação do PET-Matemática desde o ano de 2013; contudo, esse cursinho alternativo já existia com um nome diferente: *Pré-Vestibular PET*, desde 2005. Esteve sob a tutela de diferentes cursos de graduação da UFSC e, com isso, a prática da saída não programada pelos dirigentes do projeto era um grande entrave para que o curso pudesse ser pensado de forma mais contínua. O título de exemplo, durante essas readaptações do projeto, muito se perdeu duma coordenação para a outra, já que o registro não era feito (Lopes, 2015). Anos depois, em 2018, houve a produção do edital (o qual é seguido atualmente) que consta os objetivos e o funcionamento do mesmo.

Um aspecto que é contemplado no referido documento relaciona-se com o fato de que todos os docentes são voluntários. Vale frisar a relevância de ter estudantes que já estudam na universidade, de modo que estes mais recentemente passaram pelo que os vestibulandos estão enfrentando, assim como sabem os possíveis caminhos para entrar e permanecer na graduação duma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

Nesse sentido, o Gauss, por situar-se na região florianopolitana, busca preparar os estudantes para dois grandes testes: vestibular da UFSC, o qual se trata de uma prova mais regional, contando com alguns conteúdos específicos do estado de Santa Catarina; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de caráter nacional (o qual é a principal porta de entrada gratuita para o Ensino Superior brasileiro).

Nesse sentido, entra em perspectiva o protagonismo dos administradores do cursinho, que em poucas pessoas, em geral em torno de 5 bolsistas do PET-Matemática¹, são designados para gerenciar a coordenação do Gauss. Além disso, também é de incumbência desses promover articulações com entidades da universidade, como a Pró-Reitoria de Extensão, a direção do CFM e a Imprensa Universitária, no que tange a conseguir recursos financeiros (para provas, simulados e divulgações) e para alocação de espaços físicos para a execução do projeto. Cabe expor que acontecem aulas de caráter extracurriculares que ocorrem aos sábados, eventualmente abertos a estudantes doutros espaços que também buscam o ingresso no Ensino Superior.

Tendo em vista o que foi discutido até então, se faz necessário entender minimamente a relevância de promover um espaço, que para muitos é a primeira experiência de lecionar para uma turma de 40 pessoas, com estudantes de diferentes instituições, idades e culturas num período equivalente a um ano letivo; assim como adianta essa primeira experiência com a sala de aula e promove um espaço com maior flexibilidade, como estágios de docência para estudantes que cursam algum bacharelado (Grando, 2019).

Nesse sentido, entra em discussão o “aprender como aluno e ensinar como professor”, já que os estudantes trazem consigo experiências como discentes, mas vivenciaram pouco a experiência/responsabilidade da docência. Logo, observa-se a importância da formação inicial em espaços não curriculares, pois são neles que ocorrem reflexões singulares, as quais articulam saberes de ordem profissional, disciplinar e curricular, que vão significando-se e ressignificando-se cada vez mais durante o processo de ser professor num PVP (Cardim & Grando, 2008).

Por outro lado, não se pode esquecer o quão difícil é promover práticas diferenciadas nessa modalidade de ensino (propedêutico), até mesmo porque a formação dos professores é fortemente marcada pela perspectiva tradicional. Conquanto seja, também, nesses mesmos espaços não tutelados que ocorre uma quebra com a dicotomia entre teoria e prática, orientando o futuro professor a ver-se professor enquanto graduando, assumindo a responsabilidade dos ofícios da profissão (Cardim & Grando, 2008).

Considerando todo o exposto, suscita-se o seguinte questionamento em meio a constituição dum ambiente tão complexo e que envolve tantos agentes educa-

1 O Programa de Educação Tutorial é instituído pelo Ministério da Educação de forma a promover, para estudantes de graduação, oportunidades de vivenciar práticas de ensino, pesquisa e extensão, podendo contar com até 12 bolsistas. Vale ressaltar que apesar de cada bolsista receber R\$400,00, não configura um vínculo empregatício.

cionais nesse espaço-tempo. Em quais aspectos o Gauss Pré-Vestibular caracteriza um cursinho comunitário? A hipótese que norteia essa pesquisa é que grande parte dos indivíduos que atuam nesse PVP (professores e estudantes) não compreendem, em sua totalidade, o que constitui um cursinho comunitário.

2. Objetivos

2.1 Geral

Analisar em que aspectos o Gauss constitui-se num cursinho Pré-Vestibular Popular.

2.2 Específicos

- Apresentar uma conceituação de cursinho alternativo;
- Dialogar com os diferentes agentes envolvidos no Gauss Pré-Vestibular, a fim de aferir o que se entende por cursinho comunitário;
- Entender a forma como o cursinho comunitário se constitui perante seus objetivos sociais e a relação que o projeto Gauss possui com estes.

3. Materiais e métodos

Os materiais utilizados para a produção do trabalho foram computadores com acesso a internet e gravadores de celular. Os métodos para produzir essa pesquisa estão alicerçados em três pontos: pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e questionário. Além disso, há de se considerar a observação diária dos autores, dado que o trabalho é composto por 3 ex-coordenadores que trabalharam por volta de 2 anos neste cursinho comunitário e um coordenador que atua há 1 ano no projeto, já que estes sabem como é o funcionamento do Gauss “por trás dos bastidores”, na posição de coordenadores.

A pesquisa bibliográfica foi feita com base principalmente em publicações acadêmicas. Ademais, o trabalho de Lopes (2015) foi um dos principais que nortearam este projeto. Vale dizer que esta escolha se justifica pelo fato de ser o único documento oficial que tratava a respeito desse PVP, de modo a tentar reconstruir a sua identidade, além de trazer “provocações” quanto a forma que o PVP se organizava.

“Nesse tipo de pesquisa, a coleta de informações é feita a partir de um fichamento das leituras. A ficha de anotações ajuda a organizar de maneira sistemática os registros relativos às informações” (Fiorentini & Lorenzato, 2006, p. 102). Tomando por base essa compreensão conceitual, e após a leitura do trabalho citado no parágrafo anterior, a busca perpassou por outros trabalhos acadêmicos de modo a trazer elementos que conceituam um cursinho comunitário.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com base nas etapas descritas na obra de Fiorentini e Lorenzato (2006). Seu emprego tinha como público alvo professores que lecionam/lecionaram no Gauss nos últimos dois anos, procurando entender, brevemente, a atuação deles enquanto professores e saber o que eles pensam sobre o Gauss caracterizar um PVP.

Para a produção desta pesquisa foram escolhidos 11 professores, dentre os quais 6 permanecem lecionando no Pré-Vestibular, cabendo ressaltar que o projeto recebeu mais de 50 professores entre os anos de 2018 e 2019. Com isso, em termos quantitativos, cerca de 20% dos colaboradores que formaram o corpo docente do cursinho foram entrevistados.

Levando em consideração o exposto, foi elaborado um roteiro com as seguintes perguntas:

1. Qual disciplina ministra ou ministrou enquanto professor do Gauss?
2. Quanto tempo leciona/lecionou no Gauss?
3. Qual o seu nível acadêmico?
4. O Gauss foi sua primeira experiência como professor?
5. Como você ficou sabendo do projeto?
6. O que você tem a dizer a respeito da oportunidade de lecionar sem que seja necessária experiência prévia?
7. Você caracterizaria o Gauss como um Pré-Vestibular de caráter popular? Justifique.
8. Qual é a sua opinião a respeito da postura adotada pelo Gauss esse ano (e ao longo dos anos) em situações de cunho político? Dado que tivemos um ano politicamente agitado.
9. Qual sua opinião a respeito das atitudes tomadas pelos alunos? Era o esperado?
10. Você acredita que de alguma forma o Gauss como instituição incentiva a prática do neoliberalismo na educação?
11. Dado o processo seletivo do Gauss, você acredita que estaríamos tentando partir de uma equidade e obter disso diferentes desempenhos que culminam na classificação ou reprovação do aluno?

Percebe-se que a entrevista permite uma retenção mais direta e imediata dos dados, além de aprofundar o estudo a produzir. No que se refere à entrevista semiestruturada, mais precisamente, observa-se que essa propicia uma abordagem histórico-dialética, isto é, leva em consideração o caráter dinâmico, contraditório e histórico dos fenômenos escolares, fato que fica oculto por outros tipos

de abordagens metodológicas de pesquisas educacionais (Fiorentini, 1989²² apud Fiorentini & Lorenzato, 2006).

Agora, quanto à pesquisa realizada com os alunos, optou-se pela produção e aplicação de formulário/questionário, que se embasou no Trabalho de Conclusão de Curso de Espíndola (2017). A escolha se deu por diversas razões, focando no fato do cursinho integrar também ser em Florianópolis e atuar numa perspectiva semelhante à do Gauss, querendo dar suporte aos alunos das escolas da rede pública da região como um PVP.

Dessa forma, o formulário produzido por essa pesquisa teve o intuito de levantar dados qualitativos e quantitativos dos alunos que frequentaram/frequentam o Gauss nos anos de 2018 e 2019. Dentre essas informações estão: a idade, endereço de residência no período em que participava do projeto, o tempo de deslocamento no trajeto residência-Gauss, a possibilidade de arcar com uma taxa de adesão ao cursinho (e qual seria o possível valor a ser pago); quais aspectos eles acreditam serem mais e menos indispensáveis para o que caracteriza um cursinho comunitário, quais aspectos eles acreditam estar mais e menos presentes no cotidiano do Gauss e como o Gauss influenciou/influencia a sua vida. Essa escolha se justifica apoiada nas caracterizações propostas por Espíndola (2017), já comentadas neste mesmo trabalho.

4. Resultados e discussão

O momento de conversa com os professores acabou por comprovar a hipótese de que os professores que passaram pelo Gauss não sabem todos os elementos que constituem um cursinho social, embora “atuem” em um. Por outro lado, nas falas são perceptíveis, em média, duas características por professor, as quais vão ao encontro do que a literatura diz ser um PVP.

Destacam-se quatro pontos principais nas falas dos professores para caracterizar um PVP: atender pessoas de baixa renda, não possuir nenhum tipo de taxa, corpo docente ser composto por voluntários e fortalecer a autoestima do aluno (isto é, tornar a universidade um sonho possível). Um outro ponto para além dos que foram comentados é o auxílio que o cursinho presta nessa transição de Ensino Básico para Ensino Superior, por meio de seus coordenadores e professores. Estes possibilitam uma visão plena da vida universitária, caminhando desde a fase preparatória, no tocante a como fazer a prova de ingresso na universidade, conseguir auxílios para se manter no projeto (por exemplo, apoio psicológico e meio de transporte, entre outros) até a fase em que há a efetiva entrada na faculdade (conseguir algum tipo de fonte de renda por meio de auxílios e bolsas, busca de imóveis perto da universidade e outras demandas que porventura possam surgir e que estejam ao alcance dos professores e coordenadores).

22 Tendências temáticas e metodológicas da pesquisa em educação matemática. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., 1989. Campinas: Anais... SBEM, 1989, p. 186-193.

Um ponto de problematização que surgiu nessa compreensão de cursinho alternativo está relacionado com a fala do professor A, o qual entende a preparação feita por qualquer cursinho para os vestibulares como popular. Isso não vai ao encontro da discussão histórica tecida ao longo deste trabalho, que mostra o surgimento dos PVP's como uma forma de entrada numa população até então sem acesso ao Ensino Superior público.

Os docentes entrevistados têm o referido pré-vestibular como a primeira experiência em sala de aula como professor (e, para uma grande maioria, é a primeira vivência num cursinho social), embora alguns já tivessem tido experiências na posição de estudante que estuda com outros discentes (a título de exemplo, monitorias, aulas particulares e estágios). Nesse sentido, Grando (2019), em entrevista, explana que o Gauss é um rico ambiente de práticas docentes, uma vez que possibilita experimentar “ser professor” antes dos estágios e afins, além de ser um espaço para dar um retorno à sociedade enquanto projeto de extensão.

Sob a perspectiva dum professor não precisar vir dum curso de licenciatura ou nem mesmo ter experiência prévia em sala de aula, Grando (2019) comenta que “o cursinho constitui-se como ‘um espaço intersticial’”, isto é, um lugar onde há uma liberdade curricular para se trabalhar os conteúdos, assim como insere pessoas interessadas na docência, em experimentar a sala de aula como professor voluntariamente, não levando em conta a titulação acadêmica do sujeito nem experiência.

Nesse sentido, a entrevistada B também comenta que o Gauss “é um laboratório para os professores que estão iniciando” e complementa afirmando que quem inicia como docente não começa sabendo, enquanto que o professor C defende que a experiência na sala de aula do Gauss é “um jeito mais orgânico de você aprender a dar aula do que os métodos mais burocráticos, técnicos, idealizados ou ideologizados”, fornecidos ao longo da formação do futuro professor. Por fim, o professor D explicita que, no início de suas práticas como docente, se inspirava em professores que lhe foram de grande referência, tanto no modo como interagiam com a turma, quanto no modo como trabalhavam a disciplina.

Contudo, há ainda a responsabilidade do cumprimento dum ofício (que envolve um termo de compromisso assinado pelos professores e pelos coordenadores, como apontado pelo professor E): o professor tem que fornecer um estudo base necessário para que os alunos possam realizar a prova confiantemente e que estejam bem preparados para a mesma. Isso significa que, embora erros possam ocorrer na postura e na prática de professores enquanto docentes, não há um prejuízo significativo no ponto de vista da formação básica, como apontou Grando (2019). Mas, mesmo assim, existe também o peso de lecionar em função dum exame que pode mudar drasticamente a vida dos alunos que estão se preparando para o mesmo. Nesse sentido, é necessário que o professor seja sensível para proporcionar essa preparação para o exame, se abdicando muitas vezes de trabalhar com conceitos que o mesmo possa achar importante e que não são cobrados diretamente no exame.

Ainda nesse assunto há que se considerar que a docência está presente independente da formação e da habilitação (Bacharelado ou licenciatura), porque, dado o modelo de pesquisa brasileiro, o pesquisador na maioria das vezes também está inserido no ambiente universitário, necessitando assim de certa vivência no âmbito da docência (Grando, 2019). Tal observação também é feita durante a entrevista com o professor F, que coloca essa observação em perspectiva ao entender o Gauss como uma possível alternativa frente à problemática de inserção no mercado de trabalho.

Geralmente, os professores ingressam no projeto ainda na graduação nas mais diferentes fases; o contato com o projeto ocorre mediante os diversos meios de divulgação da universidade, pelas redes sociais e/ou por outras pessoas que já participaram do mesmo. O corpo docente também conta com professores já graduados e com outros que estão no mestrado na UFSC. Nesse âmbito, é recorrente o afastamento de professores por conta da falta de tempo, pois, nas fases finais de seus respectivos cursos, os mesmos devem produzir seu TCC, realizar estágios, encontram trabalhos em suas áreas, entre outros motivos, e por isso não conseguem conciliar seu tempo com o PVP.

Sobre outro enfoque, o debate político brasileiro vem crescendo gradativamente ao longo dos anos e esta tendência também vem se apresentando no dia-a-dia do Gauss. Observando historicamente o período que essa pesquisa contempla (2018-2019), esse é significativo quando se trata de discussões políticas, uma vez que está fortemente ligado a uma certa mobilização nacional em volta da temática, contando com protestos em massa desde 2013. Depois de 3 anos houve o *impeachment* da presidenta Dilma, o qual teve forte apoio popular em diversas manifestações (Singer & Loureiro, 2016).

Nesse contexto, já se criou um ar de polarização (entre os que diziam que o *impeachment* foi um golpe de Estado e os que diziam o contrário). No ano de 2018 aconteceram as eleições presidenciais, as quais acabaram por acirrar, ainda mais, o clima de divisão política nacional, como mostra pesquisa realizada pelo Instituto Ipsos com cerca de mil pessoas no Brasil (e quase 20 mil pessoas noutros 27 países) no ano de 2019, em que tem-se dados a respeito da opinião política e social do brasileiro. Dos questionamentos feitos, podem ser concluídos fatos como o de que 32% dos entrevistados acreditam que não vale a pena tentar conversar com pessoas que tenham visões políticas diferentes das suas e 39% das pessoas concordam com a frase “Quem tem visão política diferente de mim foi enganado” (Ipsos, 2019).

Nesse cenário, o Gauss acabou por ser, também, um local onde as diversas opiniões tornaram-se públicas, podendo ser justificado, em primeiro lugar, por causa da sua localização (UFSC); esta que possui mais de 80 cursos de graduação, os quais promovem as mais diferentes ações políticas. Assim, a vivência diária dos alunos nesse espaço, politicamente ativo, suscita diversos questionamentos nos mesmos, haja vista que pretendem ocupar esse ambiente na posição de graduandos. Por outro lado, há a defesa de que o cursinho social em questão não

quis tomar lado nessa polarização (como apontado pela professora G), mas que, ao mesmo tempo, deixou o debate acontecer de forma democrática.

Outro fator que acarreta essas questões políticas na sala de aula é o fato dos alunos serem de diferentes localidades escolares e nessas já atuarem politicamente (grêmios estudantis, rodas de conversa, entre outros). Nessa direção, as entrevistas dos professores confirmaram essa tendência (de os discentes, ao passar dos anos, tornarem-se cada vez mais ativos politicamente antes de serem alunos do Gauss) já previamente observada pelos autores deste trabalho e que, de modo geral, esperava-se uma vontade dos alunos de se engajarem nos atos políticos.

Por fim, é importante frisar a participação dos professores nesse processo de discussão, principalmente por meio dos professores de disciplinas de humanidades, através das reflexões intrínsecas à própria área do conhecimento humanístico. Nesse sentido, as demandas por debates políticos vieram também devido às muitas insatisfações e dúvidas desses estudantes, as quais ligam-se com a preocupação de como estará a universidade que se pretende ingressar (Mancebo, 2017).

Ademais, é visível os diferentes modos como os professores encaram as distintas atitudes quanto a participação dos estudantes do projeto nas manifestações. A título de exemplo, durante as entrevistas o professor A afirma que os alunos estão colocando o foco mais em participar de atos do que em estudar para o vestibular, enquanto que o professor C menciona em sua entrevista que até se dispôs a participar dos mesmos juntamente com os estudantes. Em meio a essa pluralidade de ideias, o professor H reforça a importância de exercer o seu ofício enquanto professor de modo pleno, uma vez que não existe assunto de estudo que não possa ser exibido em sala de aula, assim como não são impostas regras de como transmitir os conteúdos de cada matéria.

Paradoxalmente, existem professores que atuaram/atuam no Gauss, os quais não têm a mínima noção do momento histórico e político que estamos passando, o que pode ser observado na entrevista das professoras I e J. O reflexo imediato desse não entendimento político pode ser visto neste trabalho, quando essas mesmas docentes foram questionadas sobre as perguntas 8 e 9. Ora, se a própria pessoa não entende o contexto político que impacta diretamente a educação, ela não vai compreender porque os alunos vão a atos em prol da mesma.

Com respeito a pergunta (talvez) mais emblemática deste trabalho, a saber, a pergunta 9, dado que o trabalho de Lopes (2015) não se propôs a dissertar conceitualmente sobre o que seria ou não o neoliberalismo na educação (mesmo se tratando dum trabalho na área de Ciências Sociais), tampouco os autores desta pesquisa propor-se-ão a fazê-lo, dado que esses são acadêmicos da Matemática.

Em linhas gerais, o que pôde ser extraído do entendimento de neoliberalismo na educação, conforme o referido trabalho, é que o mundo atualmente vive sob um regime socioeconômico, político e cultural fortemente influenciado pelo capitalismo. Dessa forma, as pessoas buscam capacitação para adentrar no mundo do

mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, o Gauss seria uma “ponte” que levaria aos jovens de baixa renda no final do Ensino Básico para o Ensino Universitário.

Por outro lado, Lopes (2015) discorre a respeito de dois grandes momentos históricos que articulam o neoliberalismo na educação. Primeiro, quando afirma que o surgimento desse ideal ocorreu a partir dos anos 1980 com o declínio do “Estado de Bem Estar Social” no Ocidente, esse que, aos olhos dos liberais, era visto como um fracasso econômico e uma invasão no livre arbítrio dos indivíduos. Dessa forma, a autora conclui que, dado o rumo que a economia ocidental estaria tomando, necessariamente a educação caminhará pelo mesmo viés.

Num segundo momento, ainda tratando a respeito da historicidade do ideário liberal no sistema educacional, Lopes (2015) analisa a situação agora com menos extremismo e comenta que ainda não tinha sido atingido uma padronização que regesse tão definitivamente o futuro da educação ocidental. A autora frisa que “não devemos enxergar a escola neoliberal como um modelo acabado e sim como uma tendência” (pp. 49-50). Dessa forma, fica nítido de como se trata dum discurso inconclusivo e com uma infinidade de percepções possíveis, onde nesse trabalho é evidente que todas essas percepções foram desconsideradas ao ponto de desrespeitar a singularidade dos indivíduos participantes do Gauss.

Essa pluralidade na conceituação também aparece nas entrevistas aos professores, de forma que não há um consenso a respeito do Gauss incentivar ou não a prática do neoliberalismo. Um ponto a se notar durante a pergunta foi que os professores D e F acreditam que o PVP em questão não incentiva diretamente a prática do neoliberalismo, embora sua prática tenha elementos que possam configurar como neoliberais, a título de exemplo: grandes quantidades de conteúdos, funcionamento durante um período inteiro e ensino voltado majoritariamente para os vestibulares, entre outros.

Outro fator que aparece nas respostas, ainda na pergunta 9, está na própria estrutura social na qual a sociedade está inserida e, por conseguinte, a UFSC e o Gauss. Ou seja, inconscientemente o Gauss opera numa esfera que é sim neoliberal, quando prepara estudantes para ocuparem um espaço que os tornará mão-de-obra qualificada.

Por outro lado, como percebe-se nas respostas dos demais professores, há uma defesa de que o Gauss não opera sob essa lógica, haja vista que os estudantes que participam do projeto configuram pessoas da classe popular e têm o referido projeto como a principal oportunidade de ingressar no Ensino Superior gratuito. Os professores que defendem essa perspectiva observam com otimismo o funcionamento do projeto ser parecido com um cursinho pago, já que possibilita um ensino aos alunos que não tinham condições de realizar a prova e obter um bom resultado, capaz de tornar o discente equiparado com aqueles que tiveram uma trajetória sem tantas perdas de conceitos que são cobrados nos testes.

Com respeito a última pergunta efetuada aos professores durante suas entrevistas, percebeu-se um breve desconhecimento a respeito do processo seletivo, o qual se baliza em três momentos, conforme GAUSS (2019), sendo que todos são

de caráter eliminatório (dado a grande procura dos alunos em participar do projeto), o qual pode ser visto no edital já mencionado do projeto.

De modo geral, ao responder a pergunta em questão, houve outro momento de divergência de ideias entre os professores, pois alguns professores entendem como impossível partir duma equidade para realizar as avaliações com os alunos, isso justificado porque cada aluno tem sua própria vivência antes de entrar no processo de seleção (por exemplo, estudantes que ficam nervosos ao realizar uma prova, alunos que criaram um hábito de estudo, discentes não habituados com uma rotina que envolva mais dum período, entre outras coisas).

Os professores que defendem a ideia de existir sim uma igualdade no processo seletivo pautam-se no fato de que os conteúdos trabalhados são extremamente elementares para o decorrer dos conceitos que serão vistos futuramente, além do que a resposta ao formulário presente no processo seletivo revela certo envolvimento do candidato com o projeto, bem como o comparecimento nas aulas implica numa inserção do cursinho comunitário na rotina do aspirante e lhe impõe uma rotina de estudos mais acentuada. A observação da participação dos alunos é algo que é levado em consideração pela coordenação na última etapa, pelo fato de que nesse período os candidatos podem tirar dúvidas com os professores das disciplinas ministradas (durante os três dias da segunda etapa), manifestando assim mais disposição para permanecer no projeto.

Por fim, quanto a entrevista, professores mais antigos apontam que eleger alunos somente por critério de vulnerabilidade socioeconômica implicava, em anos anteriores, em muita dificuldade por parte dos professores em trabalhar minimamente com os conceitos que são cobrados nos exames, porque, dessa forma, os alunos desistiam mais precocemente do projeto, acarretando, assim, em prejuízo para os poucos alunos que acabavam persistindo no Gauss. Os autores defendem que essa etapa mais pessoal com os estudantes é importante para conhecê-los, dar-lhes direcionamentos para escolhas profissionais, além de aferir as principais dificuldades dos futuros discentes do cursinho social.

Direcionando a discussão para os questionários, 41 estudantes o responderam, sendo que 70% dessas respostas são de alunos do ano vigente. Ademais, foi notado um perfil discente, isto é, a maior parte dos alunos possui idade entre 17 e 19 anos, os quais possuem certo apoio familiar para participarem do projeto no turno vespertino, pois a maioria ainda se encontra no último ano do Ensino Médio. Também demandam/demandavam entre 30 e 90 minutos para chegarem até o cursinho, haja vista que residem nos diversos bairros da Grande Florianópolis, cabendo expor que o retorno para casa certamente aumenta pelo trânsito intensificado nas redondezas da universidade.

O possível pagamento de taxas para a entrada no PVP em questão foi um fator que chamou a atenção dos autores. Apesar do Gauss não realizar nenhuma cobrança monetária, notou-se que aproximadamente 25% dos que responderam disseram que não seria possível realizar nenhum pagamento, enquanto que o restante disse que estaria apto a pagar uma certa quantia de dinheiro (que corresponde entre 5% e 10% dum salário mínimo brasileiro), a qual estaria destina-

da ao pagamento de despesas básicas do cursinho, como simulados, apostilas e listas de exercícios.

Com respeito a quais características os estudantes acreditam ser essenciais para um cursinho comunitário, os discentes poderiam assinalar até três características dum rol já estabelecido pelos autores. A grande maioria das indicações aponta que é imprescindível a familiarização dos professores com os conteúdos exigidos nos exames, seguido por preparar para além do vestibular. Cabe frisar que a resposta mais importante foi também a mais visível no Gauss, na opinião dos estudantes do projeto.

Sabe-se que muitos dos professores que acabam entrando no Gauss têm essa como sua primeira experiência docente. Nesse sentido, chama a atenção dos autores a defesa que os alunos fizeram, na qual os professores apresentam os conteúdos como se tivessem já uma vasta experiência em sala de aula e com conteúdos direcionados para as provas de vestibular.

As respostas quanto às características menos importantes para um PVP (segundo a lógica da questão anterior) não tiveram contradições com as já expostas, cabendo ressaltar que, por serem politicamente ativos, assinalaram mais respostas que não precisavam vincular o cursinho com movimentos sociais. O que é menos importante para os participantes e, o mais importante, o que eles menos veem no decorrer do projeto é que o cursinho tenha características individualistas, fato que vai de encontro à perspectiva de que o Gauss promove a permanência do neoliberalismo, como apontado por Lopes (2015).

Com respeito à influência do Gauss na vida dos estudantes, as respostas mais elencadas trazem um sentimento de gratidão por parte dos alunos que se envolveram no projeto, por causa do apoio pedagógico e por vezes psicológico nele fornecido, assim como os impulsionou a desenvolverem um hábito de estudo, o qual tem se mostrado efetivo para além do vestibular. Um exemplo da extensividade do projeto é que nesse período (2018-2019), duas alunas do Gauss tornaram-se professoras em cursinhos alternativos, multiplicando, assim, o ofício de ser professor voluntariamente.

A elevação da autoestima e da perseverança também estiveram presentes, haja vista que os discentes passaram a vislumbrar, de modo mais concreto, a realização do seu sonho de ingressar numa universidade. Paralelamente, houve o aumento da criticidade por parte dos alunos, principalmente nos assuntos ligados a questões políticas e educacionais, situação que vai ao embate do que foi argumentado por Lopes (2015) em seu TCC.

Por outro lado, há o apontamento por parte dos estudantes no que tange as melhorias que podem ser feitas no projeto, pois as questões administrativas já citadas devem sofrer uma readequação periódica. Por exemplo, no processo de saída/entrada de alunos e no processo de troca de professores (cuja sazonalidade implica fortemente no caminhar do projeto), dado que esse fato tem se mostrado mais frequente nos finais de cada semestre, que costumam ser os pontos críticos por antecederem as provas de vestibular, embora seja uma situação que não ten-

ha muito como a coordenação intervir, dado que é um serviço voluntário e que acaba por se repetir semestre após semestre, fato atrelado ao mencionado por Espíndola (2017) no item (d).

5. Considerações finais

É importante ressaltar o momento político o qual a universidade que o Gauss está inserido enfrenta. Ressaltamos esse, pois muitos dos estudantes da UFSC entraram em greve por causa dos contingenciamentos impostos pelo Governo Federal. Concomitantemente, o referido período persiste enquanto a presente pesquisa está sendo construída. Tal cenário, por si só, influi diretamente no andamento do projeto de extensão, já que a verba foi reduzida drasticamente e isso acarreta, por exemplo, no fato de que os professores não contam mais com custeio para impressões ao longo de suas aulas e existem alunos que não conseguem acessar conteúdos extraclasse via plataforma *moodle* (que se trata duma ferramenta de apoio pedagógico em forma de *software* livre). Além disso, a Pró-Reitoria de Extensão deixou de custear simulados, comprometendo, assim, o orçamento do PET-Matemática.

Há de se considerar, também, a própria dificuldade em manter um cursinho social como este, haja vista que os estudantes demandam muita energia para continuar no projeto. Isso, porque muitos acabam exercendo outras atividades nos períodos restantes (embora, majoritariamente, os alunos estejam ainda no terceiro ano do Ensino Médio, existem aqueles que também trabalham enquanto não se encontram em aula com o cursinho). Também nota-se que nem todos os estudantes que são afetados pelo Gauss têm consideração pelo esforço que é empregado pelos coordenadores e professores do projeto (mesmo que existam muitos momentos de diálogo entre a coordenação do projeto com os alunos). Nesse sentido, como mencionado pelos professores B e H, às vezes emerge um sentimento de desânimo do projeto pela falta de comprometimento dos estudantes, devido, a título de exemplo, às faltas não justificadas e à falta de estudo no decorrer do mesmo.

Cabe expor, também reconhecido pela professora B, que o PET-Matemática não possui apenas o referido projeto como atribuição. Logo, os bolsistas ficam sobrecarregados ao conciliar os projetos do programa com a graduação. Esse fator, aliado com a baixa remuneração, acaba expelindo diversos bolsistas. É raro um bolsista permanecer no PET por um período maior do que 2 anos; por conseguinte, isso reflete no andamento do cursinho comunitário ao longo dos tempos, já que este fica sem identidade na coordenação.

Uma observação é que o Gauss, embora seja um projeto de extensão vinculado à universidade, ainda não conta com um bolsista exclusivo para organizar questões burocráticas relativas ao seu andamento. Isso poderia ser um fator que corroboraria para uma construção duma identidade mais forte do projeto, mas que também depende dum professor titular da universidade colocar-se como coordenador do projeto.

Outra dificuldade do projeto se dá no processo de divulgação no início do ano, porque os coordenadores devem ir a todas as escolas públicas (em torno de 20) localizadas no município de Florianópolis, a fim de expor a figura da universidade e do referido projeto para estudantes que estão no último ano do Ensino Básico. Essa dificuldade é acentuada por conta das grandes distâncias que devem ser percorridas pelos bolsistas do PET, que ainda por cima devem abdicar de dias de férias para que a divulgação seja feita de forma efetiva. Em meio a isso, outra forma de alcance de pessoas que é realizada é a divulgação por meio de redes sociais, mas que acabam sendo custeadas pelos próprios coordenadores (isso para que os posts alcancem um número máximo de pessoas).

Apesar de todas as barreiras apresentadas para a permanência institucional do Gauss, o cursinho social exposto nessa pesquisa acaba por cumprir seu objetivo de fazer com que estudantes de baixa renda adentrem no Ensino Superior, de modo gratuito. No ano de 2018, por exemplo, foram 23 alunos aprovados em 31 cursos (majoritariamente em universidades públicas), o que mostra que existiram alunos que tiveram aprovações duplas e triplas nas mais diversas instituições.

Vale ressaltar que, na data vigente desta pesquisa, já aconteceram aprovações da turma de 2019 nos vestibulares do meio do ano, fruto do trabalho desenvolvido no PVP em conjunto com os estudantes. Por questões de logística da coordenação do Gauss, tais dados ainda não foram contabilizados, visto que o Gauss é um projeto de caráter anual.

Quanto às entrevistas realizadas com os professores, acredita-se que a quantidade de professores foi significativa, pois foram escolhidos professores que permaneceram no projeto por mais dum semestre, além de serem professores que representam as diversas áreas do conhecimento científico (ciências humanas, ciências exatas, ciências linguísticas e ciências biológicas), a fim de trazer uma pluralidade de pensamento a respeito das perguntas apresentadas.

Ressalta-se ainda que os professores B e C foram os primeiros a lecionar as matérias de sociologia e filosofia no Gauss, no ano em que as referidas disciplinas passariam a serem cobradas nas provas da UFSC (2017). Por serem os primeiros professores das disciplinas, estes acabaram por demandar muito mais tempo em 2017, em relação a outros professores, para preparar suas aulas (10h/semana), já que não havia material focado para o exame.

Cabe expor que nos anos-recorte dessa pesquisa os alunos do Gauss conseguiram a meia passagem de ônibus (isto é, o desconto de metade da tarifa dos ônibus públicos da cidade de Florianópolis) por meio do atestado de matrícula no projeto. Além disso, em 2019, uma estudante teve as passagens para ir e vir gratuitamente ao cursinho, embora essa prática, por parte da empresa que promove o transporte público, não seja comum para com os PVP's da região.

Por fim, considerando toda a discussão tecida no trabalho, observa-se que o Gauss configura teoricamente um cursinho popular, conforme os pontos elencados por Espíndola (2017), sendo um espaço que promove contato com a sala

de aula para jovens professores de modo significativo, embora não tenha relação com movimentos sociais (desconsiderando-se o PET enquanto um movimento social). Assim como não se vale da perspectiva freiriana enquanto abordagem teórico-metodológica para as práticas de ensino, tampouco, durante o processo seletivo, são considerados fortemente fatores sociais, como por exemplo, o fato de alguém ter um familiar encarcerado como critério de seleção da terceira etapa do mesmo.

6. Referências

- Cardim, V. R. C. & Grando, R. C. (2008). *Saberes sobre a docência na formação inicial de professores de matemática*. Recuperado de <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt19-4149-int.pdf>
- Castro, C. A. de. (2011). *Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito à cidade* (Tese de Doutorado). (303 p.). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/287082/1/Castro_ClovesAlexandrede_D.pdf
- Costa, S. L. da. & Dias, S. M. B. (2016). A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de políticas educacionais*, 51-60. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=https%3A%2F%2Frevistas.ufpr.br%2Fjpe%2Farticle%2FviewFile%2F38650%2F28125#page=1&zoom=auto,-16,800>
- Espíndola, L. M. (2017). *Motivações e contradições do trabalho docente voluntário: o caso do pré-vestibular do projeto de educação comunitária Integrar* (Trabalho de Conclusão de Curso). (124 p.). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/179597/TCL%20Luciane%20Manika%20Espíndola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2006). *Investigação Em Educação Matemática*. (pp. 81-124). São Paulo: Autores Associados.
- Freitas, M. G. P., Lobo, L. G., Diniz, M. A., Amorim, E. da S. & Menocchi, L. M. (2017, outubro). Os desafios da entrada e permanência da universidade por estudantes da classe trabalhadora. *Ciência que aproxima, ciência que liberta*, São José dos Campos, São Paulo, Brasil, 1. Recuperado de http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2017/anais/arquivos/RE_0523_0602_01.pdf
- GAUSS, Pré-Vestibular. (2019). *Edital Gauss Pré-Vestibular 2019*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1bH8YQlN-fKSRs5CNqkjQhMBvsribyaAU/view>
- Grando, R. C. (2019). Áudio Regina PVP. Entrevistado por Y. F. Limas. Recuperado de <https://drive.google.com/open?id=1RcsdOwSlEMjamC5gi11vQsEaqsmZj4Rf>

- Ipsos. (2019). *Populist and nativist sentiment in 2019: a 27-country survey*. São Paulo: Autor. Recuperado de: https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-08/populism-and-nativism-2019_0.pdf
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Lopes, L. (2015). *Cursinho popular e ideário liberal: um estudo de caso sobre o Pré-Vestibular Gauss* (Trabalho de Conclusão de Curso). (70 p.). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências Sociais, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/159789/Luana%20Lopes%20TCC.pdf>
- ?sequence=1&isAllowed=y
- Mancebo, D. (2017). *Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior*. *Revista Educação & Sociedade*, 38, 875-892. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>. doi:10.1590/ES0101-73302017176927
- Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990*. Recuperado de <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>
- Silva, T. C. A. da. & Calaça, M. S. (2015, outubro). Dificuldades dos alunos de origem popular no acesso ao ensino superior. Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2. Recuperado de http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD4_SA2_ID7317_07092015142534.pdf
- Singer, A. & Loureiro, I. (Orgs.). (2016). *As contradições do lulismo: a que ponto chegamos?* São Paulo: Boitempo.
- Zago, N. (2009). Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. *Revista Contemporânea de Educação*, 260-279. Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585/1433>.

Institucionalización de la extensión universitaria desde la curricularización de prácticas comunitarias.

Lía Norverto.

lnorverto@gmail.com

Resumen

En este trabajo presentamos un análisis del proceso de implementación de prácticas comunitarias acreditables, como espacios de aprendizaje, en la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. En 2018 se conmemoró en el seno de las universidades nacionales, a lo largo del territorio argentino, el centenario de la reforma universitaria, ocurrida en Córdoba. En los orígenes de la extensión universitaria se encuentra el compromiso social como una de las funciones sustantivas que caracterizan a las universidades en Latinoamérica. Desde allí la extensión es sinónimo de inclusión, de diálogo, de democratización del saber y de los conocimientos.

Revalorizar las experiencias prácticas de formación en todo el currículo, desde el ingreso a la vida universitaria, se convierte en otro de los desafíos de las universidades latinoamericanas. Consideramos que la implementación de prácticas comunitarias acreditables, implica un aporte sustantivo a la formación integral en las universidades públicas y es una forma de institucionalizar la extensión universitaria. También se constituyen en terrenos fructíferos de articulación de la enseñanza, la extensión y la investigación.

En esta ponencia analizamos la reglamentación sobre la curricularización de las prácticas comunitarias en nuestra universidad y, en particular, en la Facultad de Ciencias Humanas, como una alternativa formativa innovadora, atravesada por diversas tensiones intra y extrauniversitarias. La propuesta se enmarca

en la línea del Compromiso Social Universitario (CSU) y cuestiona los formatos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, al poner en valor el aprendizaje experiencial. Esta perspectiva incluye la integralidad de funciones universitarias y propone la prolongación del aula a diversos espacios de la comunidad. De esta manera, tanto organizaciones gubernamentales como comunitarias se constituyen en ámbitos de producción, circulación e intercambio de saberes.

Para evaluar las acciones iniciadas, recurrimos a técnicas de la investigación acción participativa: observaciones, trabajo en terreno, voces de estudiantes, docentes, trabajadoras universitarias no docentes, y miembros de las organizaciones extrauniversitarias involucrados en la experiencia. Desde este abordaje, se redefine la relación entre personas que investigan e investigadas y, de esta manera, las narraciones sobre el mundo social elaboradas por los/as investigadores/as se entrelazan en una urdimbre de saberes que poseen quienes participan de la indagación. En segundo lugar, la investigación es un proceso que no separa *a priori* el momento de conocer y el de intervenir.

El trabajo mancomunado de construcción de relaciones más equitativas y sociedades más autónomas exige la distribución social del conocimiento y la reflexividad crítica y compromiso social de todos los profesionales que se gradúan en las diversas disciplinas de las universidades nacionales. Esta comunicación dialógica es lo que distingue e identifica la función extensionista, que es un pilar fundamental en el proceso de formación integral y de producción de conocimientos.

Introducción

En 2018 se conmemoró en el seno de las universidades nacionales, a lo largo del territorio argentino, el centenario de la reforma universitaria, ocurrida en Córdoba. Esta referencia histórica señala los orígenes de la extensión universitaria, que alude al compromiso social como una de las funciones sustantivas que caracterizan a las de las universidades en Latinoamérica. Desde allí la extensión es sinónimo de inclusión, de diálogo, de democratización del saber y de los conocimientos (Menéndez, 2016).

La extensión ha sido un concepto polisémico, que ha adquirido diferentes formas de nominación, con la correspondiente diversidad de maneras de concebir la democratización del saber. Desde lógicas más verticales, conceptos como transferencia, vinculación, difusión y divulgación científica, han sido comprendidos dentro de su polisemia. Sin dejar de reconocer la importancia de las prácticas de difusión de los saberes que surgen de los espacios académicos, nos posicionamos en una perspectiva dialógica y de mayor horizontalidad. Aprender a relacionarnos con las organizaciones de la comunidad, escuchar sus demandas, diseñar acciones compartidas y modificar nuestras agendas, para adaptarnos a sus prioridades y necesidades, no tiene registro en los currículos universitarios.

Las prácticas comunitarias para estudiantes de grado se constituyen en espacios de aprendizaje y su acreditación de carácter obligatorio pone de manifiesto un

posicionamiento en relación con el potencial transformador del aprendizaje experiencial (Camilloni, 2013). Revalorizar las experiencias prácticas de formación en todo el currículo, desde el ingreso a la vida universitaria, se convierte de esta manera, en otro de los desafíos de las universidades latinoamericanas.

Esta perspectiva incluye la integralidad de funciones universitarias y propone la prolongación del aula a diversos espacios de la comunidad. Así, tanto organizaciones gubernamentales como comunitarias se constituyen en ámbitos de producción, circulación e intercambio de saberes.

Consideramos que la implementación de prácticas comunitarias acreditables implica un aporte sustantivo a la formación integral en las universidades públicas, y es una forma de institucionalizar la extensión universitaria. También se tornan terrenos fructíferos de articulación de la enseñanza, la extensión y la investigación.

En este trabajo presentamos un análisis del proceso de implementación de prácticas comunitarias acreditables en la Universidad Nacional de La Pampa, ubicada en el centro de Argentina y, en particular, la Facultad de Ciencias Humanas. Al instaurar una alternativa formativa innovadora, que da sus primeros pasos, se encuentra atravesada por diversas tensiones intra y extrauniversitarias. En primer lugar describiremos las características de la casa de estudios y su zona de inserción. Posteriormente nos centraremos en la reglamentación de la universidad que data de 2011, seguida de la normativa interna de la facultad aprobada en 2017. Finalmente, reflexionamos sobre las tensiones y desafíos iniciales.

Algunas características regionales

La provincia de La Pampa, ubicada en el centro de la Argentina, está conformada por una población joven, distribuida en forma diferencial, con una baja densidad poblacional y una manifiesta concentración en los dos centros urbanos más desarrollados. En el año 2010 –último censo nacional realizado– contaba con una población de 318.951 habitantes (0,80 del total del país), en una superficie de 143.440 km². Su densidad poblacional es una de las más bajas del país, alcanzando 2,2 h/km².

En la región noreste de la provincia, se ubica la mayor cantidad de habitantes, sobre todo en los departamentos Capital y Maracó, donde se localizan las dos ciudades principales, Santa Rosa y General Pico. En ambas localidades, la Universidad Nacional de La Pampa tiene presencia, sedes en las que se ponen en práctica nuestras actividades de investigación, docencia y extensión. La universidad cuenta con seis facultades, en las que se ofrecen más de sesenta carreras de grado y posgrado.

La principal actividad es la agrícola ganadera, que ha permanecido concentrada en el este provincial. En la región oeste, las condiciones ambientales dificultan el sostenimiento de una actividad económica sustentable que permita aumentar el asentamiento humano y evite las migraciones. En la ciudad capital la estructura

ocupacional cuenta con una importante proporción de empleo público, ya que la organización administrativa del gobierno provincial radica allí.

La oferta de la UNLPam atiende las necesidades locales y regionales, sobre todo en carreras vinculadas al sistema educativo y administrativo provincial, así como al desarrollo agropecuario y de servicios. Su ámbito de influencia se extiende a las provincias vecinas, ya que muchos/as de sus estudiantes provienen del oeste de Buenos Aires, Sur de Córdoba y Santa Fe, de la región de Cuyo y del norte patagónico. (Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional de la UNLPam 2016-2020, PE y PDI)

La autoevaluación institucional señala que desde la última década se produjo un importante incremento en la matrícula universitaria. También aumentó el presupuesto universitario –con una reducción notable generada por la escalada inflacionaria de los últimos años–, creció la formación de posgrado de la planta docente, se profesionalizó la actividad de gestión y se incrementaron las funciones de investigación, transferencia y extensión. Pero muchas de estas mejoras no se reflejan en forma directa en las tasas de graduación. Así, el desafío es pasar del acceso a la permanencia, a la graduación y a la garantía de una formación de calidad que permita una inserción laboral acorde a las expectativas individuales y sociales, que potencien el desarrollo regional.

Aunque a la universidad uno de los actores significativos de la comunidad, se requiere profundizar dichos vínculos y hacer duraderas y efectivas las acciones frente a una sociedad en transformación continua. Con este propósito, el financiamiento de iniciativas de extensión en sus diversos formatos –programas, proyectos, proyectos estudiantiles y acciones de extensión– han visto incrementados sus montos anualmente.

Coordenadas conceptuales y metodológicas

Pensar las prácticas comunitarias como espacios formativos implica un posicionamiento epistemológico que revaloriza las experiencias directas y cuestiona la concentración de saber y conocimiento en determinados centros de producción. Planteamos la articulación de teoría y empiria en forma dialéctica como metodología de trabajo, coincidiendo con Jara (2012). El acercamiento de los y las estudiantes a los espacios comunitarios facilita articular lo particular con lo general, lo concreto y lo abstracto; la práctica con la teoría. Estas prácticas de formación se plantean a lo largo de toda el currículo, y no al final de la carrera, como compartimentos estancos. Durante muchos años, y en diversos planes de estudio, hemos experimentado la división entre teoría y práctica. Los primeros años están nutridos de transmisión teórica, a modo de armazón conceptual para luego ir al campo de práctica y poner allí en ejercicio los saberes y herramientas teóricas en situaciones concretas (residencias y prácticas docentes, prácticas profesionales de los distintos campos disciplinares). Fundamenta esta secuenciación la idea de *aplicación* de saberes, y evidencia una de las tensiones con las que debatimos.

La propuesta también apunta a propiciar espacios que configuren comunidades de aprendizaje. Acordamos con Cecchi y Pérez (2014) con que es necesario generar ámbitos de reflexión y mecanismos de acción que acompañen los procesos de formación de las prácticas comunitarias, para colaborar en una genuina articulación entre todos los actores participantes, transformando los escenarios de interacción en verdaderas comunidades de aprendizaje. De ese modo, asumimos una visión integral y sistémica de lo educativo, que posibilita aprender intersubjetivamente, entre todos los actores involucrados, y potencia el intercambio de roles de enseñanza y aprendizaje. La noción de Comunidad refuerza la concepción de construcción colectiva del conocimiento (Bourdieu, 2002), que refiere a un conocimiento que se genera colectivamente y que por lo tanto debe distribuirse de la misma manera.

Además de su potencial como práctica formativa, la iniciativa también se fundamenta desde un posicionamiento ideológico y político. Es aquí donde entra en juego la noción de compromiso social universitario (CSU) (Cecchi y otros, 2009) quien desafía a las universidades a diseñar acciones de intervención y transformación directa de situaciones inequitativas, que den un paso más allá de su estudio y análisis. Hablar de universidades socialmente comprometidas nos conduce a una revitalización de tareas de extensión focalizadas en los diversos grupos sociales que sistemáticamente tienen sus derechos básicos vulnerados, y pone en cuestión el paradigma científico-tecnológico dominante (Norverto y Martín Lorenzatti, 2017).

Esta revitalización no se debe producir de cualquier manera, ni el vínculo con los diversos sectores de la comunidad se plantea en forma neutra. Acordamos con la perspectiva de la extensión crítica que, según Tomassino y Cano (2016), tiene dos objetivos centrales. Un objetivo se vincula con las características endógenas institucionales y refiere a la formación de graduados y graduadas que supere la impronta profesionalista. Procura una formación integral, que se comprometa con los procesos de transformación social. El otro, se propone contribuir con procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos, e impulsar la generación de poder popular. Ambos propósitos tienen estrecha vinculación, y son pilares de nuestra perspectiva de abordaje en relación con las prácticas comunitarias. La curricularización de las prácticas es una forma de incorporar en el currículo la extensión universitaria y de apostar a una formación integral. Y esta formación de profesionales con compromiso social tenderá a construir relaciones sociales democráticas, inclusivas y equitativas.

Las normas que regulan (o anticipan) prácticas

En el año 2011 se aprueba en la UNLPam el Programa de Prácticas comunitarias (Resolución 297-CS-2011), inspirado en experiencias de otras universidades nacionales de la región. Entre sus fundamentos, dicha norma sostiene:

Que los programas de prácticas sociales de carácter obligatorio, implementados con éxito en otras universidades del país y de América Latina, son una importante herramienta de extensión universitaria. Que las prácticas sociales ayudan a los estudiantes a desarrollar los valores de ciudadanía, adquirir diversas visiones del mundo y desarrollar una mirada reflexiva de la realidad en la que se hallan inmersos. Que las prácticas sociales constituyen una propuesta pedagógica que privilegia tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto de la sociedad, lo que las convierte tanto en actividades de aprendizaje como de servicio. Que la iniciativa contribuye a formar ciudadanos participativos y solidarios, y simultáneamente desarrollar una metodología motivadora para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el aula. (Res. 297-CS-2011)

Los propósitos del programa están explicitados en su artículo 2:

- Consolidar la integración de la universidad con la sociedad
- Contribuir al fortalecimiento de la formación integral de grado de los estudiantes

Y también sus objetivos:

- Enriquecer la formación profesional y humanística de los estudiantes
- Otorgar beneficios a los ciudadanos de las zonas de inserción de la UNLPam
- Fortalecer vínculos de la UNLPam con asociaciones civiles y organizaciones sociales sin fines de lucro, ONG, cooperativas, e instituciones públicas.

A modo de cláusulas transitorias, se previó en el artículo 8 que:

Las prácticas comunitarias se implementarán en todas la carreras que se dicten en las facultades de la UNLPam, con carácter voluntario durante los ciclos lectivos 2012 a 2016. A partir del ciclo lectivo 2017 serán de carácter obligatorio en todas las carreras, adecuándose en ese tiempo los respectivos diseños curriculares (...) Las prácticas comunitarias se incorporarán en cada una de las carreras presenciales o a distancia, cuyos diseños curriculares se presenten para su aprobación y/o modificación a partir del 1 de enero de 2013. (artículo 9)

En esos años de transición, fueron escasos los equipos docentes que iniciaron este camino y generaron espacios de prácticas comunitarias en forma volunta-

ria, hasta el año 2016. A partir de 2017, se determinó que cualquier estudiante que ingrese a la UNLPam deberá acreditar cuarenta horas de prácticas comunitarias para obtener su título de grado. Esto generó tensiones y cuestionamientos tanto en el cuerpo docente como en el claustro estudiantil, especialmente en quienes estaban en etapa avanzada de la regularización de las asignaturas en su plan de estudios, y se imponía una nueva obligación.

En la Facultad de Ciencias Humanas se acordó que aquellos y aquellas estudiantes que a diciembre de 2016 no contaran con el 50% de la carrera aprobada, también estaban comprometidos con esta disposición. La medida entonces abarcó a cohortes de varios años, que debían contemplar la búsqueda de espacios donde realizar sus prácticas, aunque algunos/as ya tenían muy avanzada la regularización de los espacios curriculares. En el caso de estudiantes ingresantes, ya está contemplado junto a los espacios curriculares como instancia de acreditación, pero para quienes son de cohortes anteriores, se tornó en una preocupación para no demorar en su cronograma la graduación. Entre las tensiones –más allá de discursos de compromiso social universitario de los distintos claustros involucrados– estaban los reclamos estudiantiles por la probabilidad de extender el tiempo previsto para su graduación y del claustro docente por sumar una nueva carga laboral en sus funciones y tareas.

Por ello decimos que en este caso, la norma antecedió a la práctica, ya que no se institucionalizó una práctica pedagógica de aprendizaje y servicio, sino que se reglamentó desde el órgano superior de la universidad; con el fin de intervenir en propuestas docentes de mayor integralidad y con fines socio-comunitarios.

En la Facultad de Ciencias Humanas, se aprobó en 2017 la Ordenanza que reglamenta estas prácticas. Son definidas como “Propuestas pedagógicas, dirigidas a sectores en condiciones de vulnerabilidad, que privilegian la adquisición de conocimientos como la contribución a generar procesos concretos de transformación en el campo social, constituyéndose de esta manera en actividades de aprendizaje y de servicio” y también se definen como un “medio adecuado para colaborar en la integración de las actividades de docencia, investigación y extensión”¹.

Así se constituye el campo de las prácticas comunitarias de la Facultad de Ciencias Humanas como el espacio institucional responsable de la coordinación y acreditación de las prácticas. Depende de la Secretaría Académica de la Facultad y se integra con un/a coordinador/a por sede (uno/a para Santa Rosa y otro/a para General Pico), designado/a por decanato, y un integrante de cada departamento, designado/a por el/la decano/a a propuesta de su director/a (artículo 4). Las funciones de este campo de prácticas son: “proponer proyectos institucionales de Prácticas Comunitarias, evaluar cada una de las propuestas de Prácticas Comu-

1 La Ordenanza o83-CD-17 aprobó el Reglamento de las Prácticas Comunitarias de la Facultad de Ciencias Humanas, el 10 de marzo de 2017.

nitarias y avalar los informes de Prácticas Comunitarias que presenten las y los estudiantes al momento de su finalización” (artículo 5).

Las y los estudiantes deberán acreditar un mínimo de cuarenta horas de Prácticas Comunitarias, durante la trayectoria de su carrera (artículo 8). Estas horas se distribuyen en formación conceptual y prácticas en territorio. El estudiantado debe acreditar los contenidos del espacio Curricular Prácticas Comunitarias, equivalente a diez horas; y la realización de prácticas comunitarias en territorio, equivalente a treinta horas (artículo 9).

Para la acreditación del espacio curricular, se dicta un taller por cuatrimestre, que está a cargo del coordinador de la sede y colaboran los y las representantes departamentales. Hemos observado que muchos/as estudiantes acreditan las horas teóricas sin haber comenzado a realizar prácticas en territorio, debido a que aún son escasos los espacios que las ofrecen.

Las PC pueden ser de cuatro modalidades:

- Institucionales
- En programas o proyectos de extensión, investigación o voluntariado acreditados
- En cátedras
- Específicas: son aquellas que surgen a partir de la petición del/la estudiante

Todas las modalidades deben contar con el aval y coordinación de un/a docente responsable. Podrán acreditar en hasta dos de las modalidades (art. 10).

Si bien desde la fundamentación del programa se expresa que “son una importante herramienta de extensión universitaria”, tanto en la universidad como en facultad, se dispuso la dependencia institucional en la órbita de la Secretaría Académica. Estas segmentaciones propias de las organizaciones burocráticas en las instituciones universitarias, se contraponen con la búsqueda de articulación e integralidad de funciones. En nuestra casa de estudios la curricularización de las prácticas comunitarias no deviene en sí misma en una forma de curricularizar la extensión, sino que en forma indirecta se logran acreditar prácticas extensionistas. De esta manera adquieren reconocimiento y valoración como prácticas formativas.

Tensiones y desafíos en los primeros pasos de la acreditación

Al pasar de la normativa a su implementación, podemos detenernos en algunas tensiones. Como hemos planteado, la vinculación y articulación de las secretarías de extensión, investigación y académica es uno de los desafíos para lograr una efectiva integralidad. Esto también debe revisarse en relación con la gestión administrativo-burocrática de las prácticas de intervención (seguros, traslados, cobertura de personas en actividades territoriales).

Otro aspecto que genera fricciones es el carácter de espacios profesionalizantes en su sentido integral, sin reducirlas a lo estrictamente disciplinar. En el debate entre prácticas profesionales y comunitarias, se cuestiona muchas veces la falta de conexión directa con el campo disciplinar específico y el área de incumbencia del campo profesional. Sin embargo, las voces de estudiantes que han pasado por la experiencia, valoran la vinculación teoría-empiría, la conexión con la realidad, y la oportunidad de acercarse a problemas concretos de la comunidad. Por ello se plantean como prácticas profesionalizantes, que aportan a la formación de cualquier estudiante de una universidad pública, sin distinción disciplinaria. Ante la consulta de cómo evalúan las prácticas en espacios comunitarios expresan:

“Súper interesante, una experiencia nueva. Me gustaría que este-
mos más tiempo realizando las prácticas”; “fue un espacio enri-
quecedor que me permitió conocer otras realidades, normalmente
estigmatizadas. Además de que fue significativo poder relacionarlo
con la teoría”; “espectacular porque lleva lo teórico a un espacio
concreto, ayuda a comprender mejor los contenidos teóricos, así
como también vincular la universidad con la comunidad, resaltan-
do el compromiso social de la universidad”.

Al referir acerca de lo que aprendieron, destacan la empatía y solidaridad:

“Aprendí a comprender mejor a los demás y a valorar mucho más
lo que tengo, lo que no me sirve o ya no utilizo donarlo porque hay
mucha gente que lo necesita”; “Aprendí a entender a los otros y
entender cómo su realidad social y económica les afecta en su vida
diaria, a esto se le suma el material teórico brindado por la mate-
ria”; “me gustaría que estemos más tiempo haciéndolas. Que sea
todo el año y que entre todos ayudemos a quienes no tengan tanto,
que hagan hincapié en elegir algo que los motive e interese para
que no se termine cuando se termina la materia”; “Que se sigan ge-
nerando espacios de vinculación y una universidad comprometida
socialmente”.

En las organizaciones involucradas, hemos encontrado que mayoritariamente se muestran reticentes a modificar sus lógicas de trabajo. En efecto, se dificulta establecer un trabajo más cooperativo y no de mera respuesta a las demandas. Esto produce otra tensión entre el trabajo voluntario y las prácticas de aprendizaje y servicio. Es necesario renegociar en forma permanente aquellas cuestiones que requieren las organizaciones, y las que capitalizamos como aprendizajes, para efectivizar los diálogos y el trabajo colaborativo.

Las dificultades para afrontar un trabajo colaborativo también se evidencian en las necesarias interrelaciones entre disciplinas, claustros y cátedras. La extensión implica un abordaje interdisciplinario, y esto es otro de los desafíos a recorrer. El trabajo interclaustros, intercátedras, entre departamentos y facultades, produce nuevas posiciones, aperturas y modos de hacer que potencian las estrategias de acción.

En cuanto a la potencialidad como prácticas de formación, que impactan directamente en las funciones endógenas que señala la extensión crítica, nos parece fundamental destacar el protagonismo que adquiere el estudiantado mediante una construcción más activa de sus aprendizajes. También el apuntar a una formación transversal, a lo largo de la carrera, posibilita instancias evaluativas grupales y procesuales.

Finalmente, y en relación con estas instancias procesuales, debemos prestar atención a que no se realice la acreditación de prácticas en forma instrumental. Pensar en innovar prácticas formativas de integralidad, no implica acreditar horas para cumplir con una nueva obligación curricular (tanto para estudiantes como para docentes). Apostamos a revolucionar las formas de aprender, investigar y trabajar, que se realicen en forma colectiva con una multiplicidad de actores; y que materialicen en prácticas de mayor horizontalidad la vinculación efectiva con la comunidad.

Bibliografía

- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. y otros, *Integración docencia y extensión. Otra forma de aprender y de enseñar*. Santa Fe: Ediciones UNL
- Camilloni, A. (2015). Docencia, investigación y extensión: un vínculo necesario, *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 1 (1).
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cecchi N. y Pérez D. (2014). Pertinencia Social de la Universidad: algunos ejes para pensar las experiencias académicas en comunidad, en III Jornadas de Extensión del Mercosur, Unicen, Tandil 11 y 12 de abril de 2014.
- Cecchi, N., Lakonich, J., Pérez, D. y Rotstein, A. (2009). *El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI. Entre el debate y la acción*. Buenos Aires: IEC- CONADU.
- Jara Holliday, O. (2012): *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. San José: CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Menéndez, G. (2016). Desafíos presente y futuro de la extensión. Camino a los 100 años de la reforma universitaria de 1918. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 2 (2), 13-41.

- Norverto L. y Martín Lorenzatti M. (2017). Prácticas comunitarias como espacios de aprendizaje y de compromiso social en el ingreso a la vida universitaria, en III Congreso de Extensión Universitaria de AUGM, *Democracia, derechos humanos e inclusión social. Camino a los 100 años de la reforma universitaria*. Santa Fe, Argentina, 7 al 9 de septiembre de 2017.
- Tommasino H., Álvarez, M., Berger, M., Cardozo, D., Santos, C. y Stevenazzi F. (2011). *Monitoreo y evaluación de los espacios de formación integral en la Universidad de la República, Uruguay*. XI Congreso Iberoamericano de Extensión en Santa Fe, Argentina.
- Tommasino Humberto y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay, *Revista Masquedós*, 1 (1).

La extensión en los niveles grado y postgrado: prácticas extensionistas en escuelas rurales de la provincia de San Luis.

Celene García-Carvajal¹, Mario Díaz², Javier Young³, Daniela Curvale³, María Barroso⁴.

mmarthabq1@gmail.com

Resumen

El arsénico (As) es un semimetal altamente tóxico presente en aguas de consumo humano que produce enfermedades como el Hidroarsenicismo Crónico Regional Endémico. Comunidades rurales, como las presentes en el sur de la provincia de San Luis, Argentina, están totalmente expuestas al consumo sistemático de este contaminante natural ya que no poseen plantas potabilizadoras completas que puedan retirar este semimetal del medio, adicionalmente a la falta de conocimiento sobre las consecuencias en la salud por la ingesta diaria de As.

En el presente trabajo se reportan las experiencias y actividades realizadas por estudiantes de grado y de posgrado, docentes y

- 1 Laboratorio de Sólidos Porosos, Instituto de Física Aplicada-CONICET-Universidad Nacional de San Luis, Alnte. Brown 869, (5700), San Luis, Rep. Argentina.
- 2 Instituto Multidisciplinario de Investigaciones Biológicas-CONICET-Universidad Nacional de San Luis, Av. Ejército de los Andes 950, (5700), San Luis, Rep. Argentina.
- 3 Toxicología y Química Legal, Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, Universidad Nacional de San Luis, Av. Ejército de los Andes 950, (5700), San Luis, Rep. Argentina
- 4 Departamento de Minería, Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales, Universidad Nacional de San Luis, Av. Ejército de los Andes 950, (5700), San Luis, Rep. Argentina.

graduados de la Universidad Nacional de San Luis en escuelas rurales del sur de la provincia, donde se realizaron talleres en las escuelas sobre la problemática existente por la presencia de arsénico en aguas de consumo, así como también muestreos y caracterización de aguas de estas comunidades. Los niveles educativos en los que se realizó la experiencia fueron: inicial, primaria y secundaria. Los talleres tuvieron como finalidad transferir el conocimiento para el armado de un filtro casero de remoción de arsénico dado que se detectaron concentraciones por encima de los valores recomendados por las normativas nacionales e internacionales. De esta manera, la universidad interviene con la sociedad en una relación dialéctica constructiva. Para la sostenibilidad de la temática, se les brindó adicionalmente a los docentes de las escuelas, material didáctico para articular el taller con diversas materias, de acuerdo al nivel educativo permitiendo así la continuidad en el tiempo y consolidando un vínculo transdisciplinar. El escolar actúa como 'extensionista' ya que cuando llega a su hogar divulga el problema y la solución en su entorno familiar, como también a personas que ocupan espacios de decisión.

También se muestra el análisis de resultados obtenidos mediante encuestas anónimas a estudiantes y docentes de escuelas del sur de la provincia de San Luis, zona en la que se determinó presencia de arsénico en aguas subterráneas utilizadas para consumo humano y ganadero en altos porcentajes. Las encuestas pretendían informar el grado de conocimiento de los afectados acerca de este elemento y las consecuencias por el consumo prolongado de estas aguas.

Palabras clave: Extensión universitaria / poblaciones rurales / vinculación / arsénico / HACRE.

Introducción

Se comienza a hablar de extensión universitaria, como la acción educativa de la Universidad en sectores de la sociedad que no pueden acceder a ella, en las universidades inglesas hacia el último tercio del siglo XIX, inicialmente en Cambridge en 1867 con el primer programa de extensión y en la Universidad de Oxford donde se empezaba a discutir sobre la responsabilidad de la academia con los sectores populares (Serna, 2004). En los años siguientes se fue implementando paulatinamente el concepto en Estados Unidos y luego en el resto de Europa y América Latina (Barbosa, 2010). Inicialmente fue por medio de la docencia popular con conferencias sobre temas pertinentes a la comunidad a la que se le impartía la charla, luego llevando la cultura a los barrios y siempre con carácter voluntario (León, 2013).

En la Argentina, como en México y en Brasil, se siguió el planteo desarrollado en Europa. Se tuvo como objetivo primordial la educación de los trabajadores. Los valores que orientaron estas actividades de extensión fueron fundamentalmente dos:

- la solidaridad de los docentes y estudiantes universitarios con los sectores trabajadores, y;
- la confianza en el valor emancipador del conocimiento; se parte de la idea de que el conocimiento libera a la sociedad y libera a los hombres.

Las estrategias pedagógicas aplicadas para llevar adelante estas actividades han sido:

- realización de cursos libres insertos en una formación partidaria o ideológica que sirva a los sectores obreros, y
- creación de universidades obreras.

Por otro lado, la extensión universitaria, si bien constituye una de las actividades fundamentales del que hacer de la universidad, ha recibido muy poca atención si se la compara con otras áreas de este que hacer, como son la docencia y la investigación. Muchos confunden la extensión con la difusión. Otros tantos no distinguen entre extensión académica, educación continua o extensión artístico-cultural. Algunos consideran la actividad de los servicios como extensión, otros no. Pocos son los que reconocen en las labores de extensión, no sólo un instrumento y una plataforma para la proyección de la reflexión o la creación universitaria, sino también como un espacio y una instancia de contacto con las necesidades y los requerimientos de la sociedad. Se entiende, por lo mismo, que la extensión es un proceso esencialmente comunicativo, en el que se produce una interacción centrífuga y centrípeta entre la universidad y la sociedad. También se entiende que la extensión es un servicio: servicio a la cultura, servicio a las personas, servicio a las instituciones, y servicio a la comunidad. En definitiva, la extensión universitaria es difusión, comunicación, servicio y contribución activa a la resolución de problemáticas que la comunidad requiere.

Según Fresán Orozco, catedrática de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, “la extensión universitaria es una de las tres funciones sustantivas de la Universidad; sin embargo, históricamente ha sido la función menos atendida en las instituciones de educación superior” (Orozco, 2004). Este pensamiento certero y realista, expone la ausencia de programas universitarios que promuevan este tipo de actividades y la falta de incorporación de esta función en las aulas universitarias, no teniendo en cuenta el impacto directo que esto puede y debe generar para la comunidad.

Actualmente, la formación en el nivel de grado y postgrado dentro de la universidad comprende principalmente actividades relacionadas con la adquisición de conocimientos y saberes tradicionales, dentro de un diseño curricular y bajo determinadas políticas educativas, que no siempre contemplan el vínculo social; a nivel postgrado, adicionalmente se desarrollan tareas vinculadas con la investigación. Sin embargo, es necesario que se repiense el estatus de la función sustantiva de la extensión universitaria en dichos niveles educativos, ya que su ejercicio no sólo le otorga significación social a los conocimientos adquiridos dentro de la

universidad sino que también le permite a los estudiantes desarrollar aspectos formativos que de otra manera no podrían adquirir, tales como realizar diálogo de saberes entre la población y la comunidad universitaria, realizar una adecuación de dialéctica para poder comunicarse, generar empatía y establecer vínculos de cooperación y solidaridad. Es así como López en su investigación sobre la influencia de esta actividad en Argentina concluye que se debe “considerar a la extensión universitaria como impulsor de la necesidad de conocer la realidad local para lograr una mejor vinculación e integración universidad-sociedad y dar respuestas apropiadas y transformadoras”, siendo ésta una vía para el correcto vínculo de las aulas con la comunidad (López, 2016).

Por otro lado, hay que señalar lo relevante que es el trabajo interdisciplinario en extensión universitaria, ya que esto conlleva a dar una solución inmediata a los problemas que se presenten según el caso. También debemos mencionar lo valiosa que es la presencia de diversidad entre los integrantes de un proyecto de extensión, esto es vital para el crecimiento de cada miembro, ya que los docentes aprenden de la interrelación con sus pares y el grupo, los jóvenes investigadores tienen la oportunidad de demostrar sus conocimientos y poner en práctica sus habilidades y por último, y no menos importante, la presencia de los estudiantes que generan la movilidad, puesto que ellos son los que nos ponen a prueba con sus consultas y a su vez van viendo que ellos como protagonistas pueden generar un cambio.

En este contexto, la población universitaria, con el fin de ampliar los vínculos con las comunidades rurales del sur de la provincia, ha desarrollado prácticas de extensión donde se involucra el estudio sobre problemáticas presentes en estas comunidades y el desarrollo de metodologías que puedan potenciar la resolución de éstas o que marquen un camino a seguir.

Dentro de las problemáticas que se pueden enumerar en las comunidades rurales del sur de la provincia, una que se puede resaltar debido a su vínculo directo con la salud pública, es la presencia de manera natural de arsénico (As) en las fuentes de aguas de consumo humano y para riego, ya que la ingesta sistemática de agua o alimentos con alta concentración de este metaloide puede producir enfermedades como el HACRE; esta problemática es ocasionada por la falta de plantas potabilizadoras o tecnología adecuada para la remoción de este metaloide, adicional a la falta de información en las comunidades sobre el carácter toxicológico de este, intensificando así las consecuencias del no tratamiento de esta problemática. El arsénico es considerado un contaminante prioritario, clasificado por la US EPA entre las 20 sustancias químicas más peligrosas para la salud humana (EPA, 2002) y clasificado como una de las 10 sustancias químicas más preocupantes para la salud pública según la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2016).

Se define como Hidroarsenicismo Crónico Regional Endémico (HACRE) a la enfermedad producida por el consumo sistemático de arsénico a través del agua y los alimentos. Esta enfermedad se caracteriza por presentar lesiones en la piel y alteraciones sistémicas cancerosas y no cancerosas, luego de un período variable

de exposición a concentraciones mayores de 10 ppb en agua de consumo diario. Estudios recientes han demostrado que la población infantil expuesta durante el período prenatal y posnatal puede tener menor desempeño neurológico que los niños no expuestos (Argentina, 2006). En el presente trabajo no se hablará de “contaminación de aguas subterráneas con arsénico”, sino más bien de presencia del metaloide en “altas concentraciones”, ya que no se debe a la acción del hombre, sino que está presente de manera natural por la disolución de minerales, la erosión y desintegración de rocas en muchas regiones del país.

Objetivos

Concientizar sobre los riesgos de la exposición a aguas con alto contenido de arsénico (respecto a lo normado tanto por el Código Alimentario Argentino (CAA) como por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés) a través de talleres teórico-prácticos dictados en distintas escuelas primarias y secundarias de poblaciones rurales del sur de la provincia de San Luis, y posibilitar una adecuada atención de estas comunidades.

Lograr un mejoramiento del abastecimiento público de agua, la implementación de métodos alternativos de remediación, desarrollo de programas de salud y campañas de prevención que brinden información a la población, mediante el traspaso del conocimiento generado, adquirido por los estudiantes, a sus progenitores y por ende a las autoridades pertinentes de la zona a trabajar.

Crear conciencia social en todos los integrantes del proyecto, sobre todo en los estudiantes próximos a obtener un título de grado, ya que en ningún plan de estudio se contempla la extensión universitaria como actividad.

Materiales y Métodos

Con el fin de realizar una caracterización de las fuentes de agua en las zonas rurales de la provincia de San Luis, se tomaron muestras de agua de la red pública de ocho pueblos puntanos, Lavaisse, Río Quinto, Buena Esperanza, Nueva Galia, Unión, Fortín el Patria, Batavia y Fortuna.

La formación del grupo de trabajo es interdisciplinar, contamos con estudiantes de diversas carreras (farmacia, biología molecular, ingeniería en minas, bioquímica, licenciatura en nutrición, licenciatura en comunicación social) también docentes investigadores formados en Ingeniería química, ingeniería en minas, Bromatólogos, Nutricionistas, Licenciados en química, y un equipo que se encarga en los aspectos de comunicación que poseen título de productores de cine y televisión.

Se contó con la colaboración de la intendencia de Unión, la sede en Unión del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), profesionales de la sede de Concarán del INTA, docentes y estudiantes de distintas Facultades de la Univer-

sidad Nacional de San Luis y profesionales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Previo al dictado de los talleres, se les pedía a los estudiantes que completaran una encuesta anónima en las que debían informar edad, sexo, conformación de la familia directa, incluía edades y parentesco, grado alcanzado en educación de cada uno de ellos, situación laboral, si algunos de ellos fuma o no, sufren de alguna patología, practican algún deporte, también se preguntó acerca de la frecuencia con que lo estudiantes realizaban actividades físicas fuera del establecimiento educativo, sus hábitos alimenticios, origen del agua de bebida, cantidad diaria ingerida, otros usos de esa agua; se indagaba en las enfermedades producidas por exposición al arsénico en el grupo familiar y finalmente se les consultaba directamente sobre su conocimiento respecto al arsénico y su efectos en la salud. La realización de estas encuestas de carácter epidemiológico, nos permitió recolectar y analizar la información de la población para poder tener una visión más amplia de la situación de cada pueblo y/o ciudad. La metodología empleada no pretendió en ningún momento inducir al miedo generalizado, sino más bien transmitir tranquilidad en cuanto a que, si seguían las instrucciones detalladas posteriormente en los talleres, podían acceder a agua segura construyendo un dispositivo casero. Una solución a muy corto plazo. Los talleres constaban de una presentación PowerPoint en el cual la primera parte estaba referida a la historia del arsénico y su mala fama por el uso como “veneno” en la realeza de antaño. Con notas de humor se mantenía la atención de la audiencia para luego introducirlos ya en los síntomas que pueden evidenciarse por el consumo de agua conteniendo arsénico, así como los aspectos moleculares de la toxicidad de dicho metaloide. Acto seguido, cambio de expositor mediante, se presentaban las distintas técnicas de remoción con sus ventajas y desventajas, introduciendo el concepto de adsorción (técnica ampliamente investigada en la remoción de metales pesados presentes en agua, lográndose muy buenos resultados con materiales de bajo costo), para finalizar mostrando y explicando cómo se pueden fabricar dispositivos caseros para purificar el agua de red.

Para llevar el dictado de los talleres se entrenó previamente a los estudiantes que participan dentro del proyecto, para formarlos en detalles de carácter didáctico y cuidados en la comunicación, en especial porque este tema involucra una enfermedad terminal pero que es muy sencilla de prevenir al mismo tiempo. En cuanto a la formación en didáctica de la enseñanza, se les mostro como usar la voz, desde el tono a los silencios, para generar en los interlocutores tiempos breves de reflexión. Como también el uso de diferentes expresiones según la edad de los estudiantes, estos conocimientos que escapan a la formación de los futuros profesionales que no pertenecen a carreras de profesorado, les permitió también aprovecharlos para la preparación de exámenes orales de sus carreras.

Otro punto sobre los talleres es la realización de un par de actividades (crucigramas, expresiones artísticas) que le permitieron expresar lo que estaban comprendiendo de la temática y la retención de la información que se les brindo. Otras tareas adicionales se les pasó a los docentes vía mail para que se pudiese

dar continuidad y transversalizar la temática del taller propuesto, involucrando a los docentes y directivos de las escuelas para que se incluyera en la programación escolar.

Un efecto colateral del desarrollo de estos talleres sobre arsénico en poblaciones rurales, es que los estudiantes no tenían conocimiento sobre que es la Universidad, pública y gratuita, tampoco porque era importante continuar una carrera. Por lo que, todos los integrantes del proyecto de extensión participamos en conversaciones sobre cada una de las carreras y como asistir a la Universidad, notamos que, aunque para nuestro círculo y en las ciudades más grandes todos entienden que la universidad es pública y gratuita, en las zonas rurales aún se mantiene la creencia de que “solo asisten quienes tiene promedios altos o son becados”, que “la universidad no es para cualquiera”. Pudimos dimensionar en estos viajes al interior de la provincia, la carencia cultural y social respecto de la capital y al mismo tiempo la riqueza de sus valores en cuanto a humildad, solidaridad y conciencia ecológica, que nos permitieron ser empáticos y proactivos para continuar brindando nuestros conocimientos e ingenio a las necesidades de la comunidad. Este rico intercambio fue reforzado por quienes gobiernan en dichas comunidades (intendentes, concejales, etc.), así como también la sociedad rural y el INTA de las zonas regionales.

Resultados y Discusión

Analizadas las encuestas, los resultados son contundentes a la hora de cotejar los conocimientos sobre arsénico en agua y sus efectos en la salud, con un porcentaje superior al 80% de desconocimiento y el resto sólo con un saber superficial.

En algunos pueblos el desconocimiento es del 100%. Cabe destacar que, en entrevistas realizadas por los integrantes del proyecto a habitantes de algunas localidades, reconocen que el agua “tiene algo”, refiriéndose al arsénico como “bichos”, “salitre”, que el agua “es salada”, etc. También con que “irse a más de 25 metros (de profundidad en los pozos) se encuentra mejor agua”, siendo esto no del todo cierto ya que el lixiviado del terreno, debido al agua de lluvia, arrastra distintos compuestos hacia las napas más profundas.

La media de edad de los encuestados es de 16,93 años ya que se incluyeron los docentes. Si se toman sólo los estudiantes, la edad promedio desciende a 13,67.

Algo que llamó poderosamente la atención también fue la casi inexistencia de habitantes mayores de 60 años (sólo el 3,05%).

En cuanto al nivel educativo alcanzado por los padres, en las localidades más alejadas de grandes urbes el 50% no logró terminar el nivel primario, respecto del 17% obtenido en pueblos de mayor población. En ningún caso se observaron valores superiores a 18% en cuanto a la posibilidad de haber conseguido un título universitario.

Respecto a las costumbres alimenticias, sólo el 23,38% ingiere los 2 litros diarios de agua recomendados, la carne más consumida es la vacuna (74,36%), seguida de la porcina (39,74%) y luego la de pollo (29,49%), con un gran porcentaje en los pueblos de mayor población. Con el consumo de pescado sucede algo similar, las poblaciones remotas prácticamente no consumen esta carne, posiblemente por inexistencia de bocas de expendio. En cuanto al arroz, alimento que tiene la propiedad de adsorber el arsénico del agua de riego, el 76,92% de los encuestados lo consumen de manera semanal, llegando a un máximo de 88,88%.

El 59,3% de los encuestados consume agua de red como bebida, mientras que existe un 33,72% que bebe agua embotellada y un 4,65% que consume agua de pozo. Asimismo, para el aseo personal un 90,91% declara usar agua de red, al igual que un 40,91% lo hace para cocinar. Se deduce de estos valores que la exposición al arsénico es de moderada a alta.

Otros hábitos como el fumar o la realización de cualquier tipo de actividad física que repercuten en la salud mostraron que el 50% de los encuestados tiene un mayor en la vivienda que fuma, llegando a 4 fumadores en algunos casos. Respecto a practicar un deporte fuera del ámbito escolar, el 83,33% de los encuestados realiza alguna disciplina deportiva, mientras que los padres (y madres) sólo el 23,07%.

Indagando acerca de enfermedades sufridas o que sufren en el seno familiar, el 7,14% de los encuestados declara tener o haber tenido un familiar enfermo de cáncer (siendo el de pulmón el más frecuente), y el 6% reconoce haber sufrido, sufrir o tener un familiar con dermatitis.

Estudios realizados en habitantes de cuatro estados de Taiwán reportan un exceso de mortalidad por diabetes debido a exposición a arsénico presente en agua de bebida (Tseng, et al., 2000; Tseng, 2004) en el sur de la provincia de San Luis el porcentaje de enfermos por diabetes informado por encuestas realizadas por este grupo se posicionó en 38,46%.

La evidencia para la asociación entre la exposición a largo plazo al arsénico y la prevalencia de hipertensión está sólo limitada a unos pocos estudios, dos de ellos ambientales y uno ocupacional. Sin embargo, los tres estudios encontraron elevaciones en la tensión arterial con la exposición al arsénico. Se encontró que los residentes expuestos al arsénico tuvieron una prevalencia mayor (1,5 veces, ajustada por edad y sexo) de hipertensión comparada con residentes en áreas no endémicas (Chen, et al., 1995). Los datos recabados en el sur de San Luis indican un 16,66% de hipertensos.

Si bien las personas diabéticas y/o los hipertensos reportados en las encuestas no necesariamente deberían adjudicarse al arsénico, ya que, seguramente, patrones genéticos también los provocan, los valores son por lo menos importantes como para realizar tareas de capacitación, y desde luego tomar medidas y generar alertas en entes estatales de salud.

Sabiendo que las poblaciones rurales se autoabastecen en cuanto a carnes, que los animales faenados beben agua proveniente de pozos practicados en la zona,

consumen pasturas regadas con esa misma agua, y que los tejidos blandos tienen la capacidad de bioacumular el arsénico, al igual que el arroz, la exposición de la población del sur de la provincia de San Luis es por lo menos alarmante.

Los talleres fueron atendidos y comprendidos por toda la comunidad educativa, reflejándose en la participación activa de cada estudiante a las actividades propuestas, la demanda de preguntas con las que nos abordaron y las solicitudes de talleres más extensos.

Los datos de las encuestas nos permitieron obtener una visión global tangible de la situación de cada comunidad y de modo general sobre las zonas rurales de la provincia, y también poder reflexionar al respecto como profesionales inalienables de la sociedad. Pero también pudimos destacar lo asertivo y bien aprovechado el taller por parte de la comunidad al entregarle material didáctico para trabajar, así como una vía de comunicación virtual.

Y no es poca cosa el aporte hacia los propios integrantes del proyecto por parte de la comunidad entendiendo que “no es un cuerpo ni un alma lo que se educa, lo que se educa es un hombre”, tal como decía Pestalozzi -pedagogo del siglo pasado- (Pestalozzi y Cabanas, 1982), entendiendo que se educa a una persona en su totalidad y no sólo saberes. Involucrarse con la comunidad despertó entusiasmo en nuestros estudiantes universitarios quienes quieren continuar con este trabajo en equipo y seguir siendo participes directos de los beneficios a la sociedad.

Conclusiones

El impacto social que se tuvo a partir de las actividades desarrolladas superó las expectativas, se hizo una difusión de la problemática del arsénico a través del dictado de los talleres en las escuelas, se sensibilizaron cinco escuelas rurales de los pueblos Fortín El Patria, Fortuna, Buena Esperanza, Nueva Galia y Unión, a más de 100 estudiantes de primaria y secundaria. Los estudiantes por iniciativa propia y acompañados por los docentes de diversas asignaturas realizaron sus propias encuestas y panfletos para difundir en sus respectivas comunidades la problemática del arsénico en el agua. Adicionalmente, se logró la sensibilización de la sociedad en toda la provincia a través de la difusión de nuestras actividades dentro del proyecto por diferentes medios masivos de comunicación (diario local, radios locales y televisión provincial).

Se promovieron múltiples vínculos entre la Universidad y municipios, otras Universidades y entidades gubernamentales, generando la redacción de convenios marco para el trabajo en conjunto.

Los estudiantes universitarios mejoraron sus capacidades de comunicación entre sí, liderazgo e iniciativa, estas actividades impulsaron el potencial educativo conectándolas con el aprendizaje formal. Como grupo extensionista, se tiene la convicción de que los saberes generados y promulgados en las aulas de clase deben tener un vínculo directo con el apoyo y solución a problemáticas que atañen

a la comunidad, y más cuando se sabe de antemano la ausencia de información y seguimiento en las comunidades rurales aisladas, siendo ésta otra problemática a abordar. También se debe tener en cuenta que, si bien intervenir en el campo de las necesidades sociales puede ser una elección, para quienes estamos en las universidades públicas es también un deber.

Estudiantes, investigadores o docentes expuestos a una situación como la que se observó en las visitas a los distintos pueblos, no pueden al menos sentir empatía por estas poblaciones (aproximadamente 8500 habitantes según el censo de 2010), visión que no se tiene si no se es miembro de un proyecto de extensión universitaria. Por último, debemos remarcar que estos proyectos permiten también la vinculación de docentes, jóvenes investigadores y estudiantes universitarios de grado y postgrado, dejando de lado las divisiones jerárquicas, siempre que se trabaje en forma conjunta con un mismo objetivo, en forma colaborativa y multidisciplinar.

Estas prácticas en escuelas rurales por parte de los integrantes de la universidad permitieron visualizar que las actividades realizadas promueven no sólo los vínculos de cooperación Universidad-Sociedad, sino que ello puede llegar a generar una transformación social, mejorar la calidad de vida de las poblaciones, y revalorizar la educación superior desde la participación, el diálogo de saberes y la construcción comunitaria.

Bibliografía

- Argentina, A. T. (2006). Epidemiología del Hidroarsenicismo crónico regional endémico en la República Argentina: estudio colaborativo multicéntrico. In *Epidemiología del hidroarsenicismo crónico regional endémico en la República Argentina: estudio colaborativo multicéntrico*. SAyDS.
- Barbosa, F. (2010). La Extensión Universitaria en España e Iberoamérica desde la Constitución de Cádiz (1812) a las Universidades Andaluzas. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. XXIV. Pp. 25-53. ISSN: 1316-0648
- Chen, C. J., Hsueh, Y. M., Lai, M. S., Shyu, M. P., Chen, S. Y., Wu, M. M., Tai, T. Y. (1995). Increased prevalence of hypertension and long-term arsenic exposure. *Hypertension*, 25(1), 53-60.
- EPA (Org). (2002) *Arsenic Treatment Technologies for Soil, Waste, and Water*. EPA-542-R-02-004. United States.
- León, A. L. (2013) *La extensión universitaria en américa latina desde sus orígenes a la actualidad*. León. Tesis de Maestría en Ingeniería Industrial. Universidad Nacional de Colombia.
- López, M. L. (2016). Extensión universitaria y salud pública en Argentina como caso testigo en la región. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 119-132
- Orozco, M. F. (2004). *La extensión universitaria y la universidad pública*. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, (39), 47-54. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México.

- Pestalozzi, J. H., Cabanas, J. M. Q. (1982). Cartas sobre educación infantil. Humanitas.
- Serna, G. A. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. ANUIES-Revista de la Educación Superior 131, 26-32.
- Tseng, C. H., Tai, T. Y., Chong, C. K., Tseng, C. P., Lai, M. S., Lin, B. J., Chen, C. J. (2000). Long-term arsenic exposure and incidence of non-insulin-dependent diabetes mellitus: a cohort study in arseniasis-hyperendemic villages in Taiwan. *Environmental Health Perspectives*, 108(9), 847-851.
- Tseng, C. H. (2004). The potential biological mechanisms of arsenic-induced diabetes mellitus. *Toxicology and applied pharmacology*, 197(2), 67-83.
- World Health Organization (WHO). (2016). Arsenic descriptive note. Virtual press center. Available in: < <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs372/es/>>. Access in: 20 de enero de 2020.

Recuperando el derecho a la salud de personas en situación de calle del Gran Mendoza.

Adriana Defacci, Guillermo Funes, Natalia Vidal.

adefacci@gmail.com

Resumen

El presente trabajo muestra el recorrido de una práctica de extensión iniciada en el año 2014, por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo y personas con derechos vulnerados a la salud pública. El objetivo primario partió de la necesidad mutua de encuentro y diálogo, en donde se acordó acompañar en la recuperación de derechos y en el acceso al sistema de salud pública, a personas en situación de calle del Gran Mendoza.

A partir de esto se generó un espacio de co-construcción colectiva de aprendizajes situados y significativos, desde un enfoque de salud basado en derechos humanos y desde un diálogo de saberes, el cual continúa hasta el día de hoy.

El tiempo ha pasado y aquello que parecía una gran utopía nos fue permitiendo materializar los objetivos planificados; con marchas y contramarchas con logros alcanzados y con algunas frustraciones, consideramos que es más lo que hemos aprendido que lo que hemos aportado. A partir de las reflexiones en primera persona, pueden visualizarse los resultados e impactos logrados en este transitar, evidenciándose la importancia y trascendencia del trabajo situado, colaborativo y en red, así como también, la transformación de todos los actores, en un mutuo diálogo enriquecedor.

Palabras Claves: Personas en Situación de Calle / Exclusión Social / Atención Primaria de la Salud / Acceso a la Salud / Diálogo de Saberes / Derechos Humanos.

Introducción

En los últimos años, los estudios sobre pobreza y exclusión social han presentado un importante incremento en nuestro país. Más allá de la pobreza por ingresos o por necesidades básicas insatisfechas, existe un amplio número de personas que presentan una diversidad de privaciones. Las personas en “situación de calle” o “sin techo” forman parte de este grupo. Este tipo de situaciones puede considerarse como la manifestación más extrema de la “desafiliación social” (Castel, 1997).

El Gran Mendoza no cuenta con un registro actualizado de personas en esta situación, el último registro oficial del año 2013 estimaba que en la provincia había alrededor de 4.000. En el 2019 se estima que alrededor de 600 personas deambulan en las calles del Gran Mendoza, siendo ésta sólo una parte de lo que a diario se puede encontrar.

En un sentido más amplio, la “situación de calle” comprende a una población heterogénea y diversa en cuanto a su procedencia, sus hábitos, creencias y nivel educativo. Pero a su vez genera un grupo humano, con una identidad particular que no se fundamenta en los mismos ejes que otros y que comparten la carencia de vínculos sociales y redes familiares, lo que los hace aún más vulnerables.

En lo que respecta a la salud, por sus propias trayectorias de vida, este grupo de personas encuentran barreras al momento de acceder a los efectores públicos, como también dificultades para poder adherir a tratamientos, dada su condición social, económica y cultural. Viéndose vulnerado su derecho a la salud.

Los estudiantes de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Cuyo, junto a alumnos y docentes colaboradores de distintas disciplinas, reconocemos dicha situación y decidimos actuar acompañando y acercando a las personas para que sean incluidas en el sistema sanitario, enmarcando nuestras acciones en la Atención Primaria de la Salud (APS), en la medida que la misma se orienta a resolver y canalizar los principales problemas de salud de la comunidad, prestando servicios de prevención, promoción, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación necesarios. Es un abordaje que implica una relación continua con la comunidad de la que surgen inquietudes, necesidades y así mismo, opciones para resolverlas.

Estas actividades se hacen en un marco intersectorial, donde trabajamos junto a organizaciones sociales y algunas dependencias del Estado. Es a partir del trabajo comunitario, intersectorial e interdisciplinario de más de 5 años que venimos trabajando de manera integral con este colectivo que sigue luchando por una inclusión efectiva dentro del sistema público de salud.

A continuación, presentamos algunas consideraciones teóricas que constituyen el marco de nuestro trabajo, luego describimos cómo se constituyó la “Unidad de Atención Primaria de Salud Itinerante” (UAPSI).

Finalmente, compartimos algunas reflexiones en relación al camino recorrido en estos años a través de relatos de las distintas personas que formamos parte de este recorrido, relatos que comprenden a todos y cada uno de nosotros, las personas en situación de calle con las que trabajamos día a día, los estudiantes y los docentes, a partir de un diálogo de saberes.

Breves consideraciones teóricas

Hablar de personas “en situación de calle” o “sin techo”, no implica pensar en un grupo homogéneo, sino todo lo contrario, se trata de personas heterogéneas, que han llegado a esta situación a partir de distintas trayectorias.

La reducción del problema a la dimensión estrictamente residencial que sobreviene del uso irreflexivo del término “situación de calle” o “sin techo”, oculta las distintas formas en que la “exclusión residencial” puede manifestarse. No es casualidad que, habida cuenta de este debate, la literatura internacional utiliza términos diferentes para referirse a situaciones residenciales también distintas, y que por tanto suponen realidades sociales diferentes.

Así, el mismo error de precisión que acarrea el uso vulgar del término “situación de calle” o “sin techo” ha sido ya hace tiempo diagnosticado en los países más avanzados, en donde el término inglés *homelessness* refiere a un conjunto variable de categorías que tienen como denominador común ciertas privaciones en el acceso a una vivienda (Chouhy, Filardo, 2006).

En el idioma inglés, el término *homelessness* (sin hogar) se distingue claramente (al menos en su acepción más literal) del término *houselessness* (sin casa): mientras que el primero involucra aspectos emocionales, sociales y psicológicos (propios de un hogar), el segundo considera estrictamente la dimensión residencial (en relación a una casa). No obstante, a pesar de que evidentemente todos estos términos diferentes aluden también a situaciones diferentes, se utilizan muchas veces, no sin caer en imprecisiones conceptuales, de manera indistinta. (Fitzpatrick, 2000 citado en Chouhy, Filardo, 2006). Esta imprecisión en la definición de esta categoría, repercute metodológicamente en la precisión del universo, sesgando también el abordaje del fenómeno.

Al interactuar con las personas denominadas en “situación de calle” que se encuentran en el Gran Mendoza, se puede advertir una diversidad de situaciones, algunas efectivamente se las podría denominar *houselessness* (sin casa), otras, sería más apropiado enmarcarlas dentro de lo que se denomina *homelessness* (sin hogar). Esta clasificación, es sólo un punto de partida, es necesario advertir en su interior, las situaciones disímiles que presentan cada una de ellas, como también las distintas trayectorias que las condujeron a este lugar.

Como bien señala Chouhy, Filardo (2006), más allá de la pobreza de ingresos o la precariedad laboral, la carencia de un lugar estable, seguro y privado para vivir y entablar relaciones es percibida como la expresión aguda y generalizada de un conjunto amplio y diversificado de privaciones humanas. Más que una cuestión de cantidad, este fenómeno alude a situaciones cualitativamente diversas y por demás complejas.

Otro elemento muy importante es el “espacio público” y las distintas concepciones sobre el mismo. Paradójicamente, el espacio público de la ciudad es el lugar en donde esta comunidad habita en forma permanente y en donde muchas veces se produce un apropiamiento del mismo.

El concepto de espacio público es complejo, se asocia a diferentes representaciones como lo colectivo, cívico, funcional, físico, urbanístico, simbólico y representativo, y puede ser abordado desde distintas perspectivas.

Desde una perspectiva jurídico-legal, el espacio público suele pensarse desde lo normativo con sus regulaciones establecidas por la administración del Estado. Esta mirada desde la propiedad (detenta el dominio del suelo público) y garantiza la accesibilidad al espacio público por parte de todas y todos los ciudadanos, fijando condiciones de utilización del espacio y de instalación de actividades (Borja y Muxí, 2000). Claramente se realiza una separación entre la propiedad privada urbana y la propiedad pública.

Para Duhau y Giglia (2004), el espacio público constituye el medio físico que permite poner en relación a los diferentes espacios privados. El espacio físico entre las casas particulares donde se encuentran los servicios y vialidades disponibles para todos los habitantes, definido a partir de un criterio de tipo jurídico.

Borja y Muxí (2000) identifican una dimensión sociocultural del espacio público, en tanto, ámbito de relación y contacto entre personas. En ese sentido, estos autores coinciden con la incorporación de esta dimensión y señalan la dificultad de definir, a priori, el tipo y contenido de las relaciones sociales que allí se despliegan. Sostienen esto intentando diferenciarse de las perspectivas que entienden la noción de espacio público como sinónimo de un tipo específico de relaciones sociales, como son las de anonimato, de heterogeneidad, etc.

Hay otros autores que consideran que el espacio público puede ser accesible y utilizado equitativamente por todo los habitantes a pesar de la diversidad social y diferencias en el estatus socioeconómico, socio-geográfico y sociocultural. Para otros autores esto supone un pasado ideal y un presente idealizado ya que no ocurre efectivamente en todos los grupos sociales (Bourdieu, 1999; Frank, 2003; Wilson, 1991; Wüst, 2004).

Por otro lado, es posible vincular el concepto de espacio con el de “territorio” en el contexto de personas en situación de calle. Hernández García (2005) señala al respecto, que el territorio hace referencia a aquello que significa algo para alguien, es decir, cuando una comunidad le da significado a través de la acción de habitar.

Los habitantes de la calle entablan una relación con el entorno y establecen vínculos e interacciones con diferentes personas y grupos que se encuentran en su misma situación, como con otros que no (vecinos, comerciantes, transeúntes, etc.). Este espacio público donde desarrollan sus vidas, posee un significado particular para esta población, ya que allí realizan actividades consideradas como pertenecientes al mundo de lo doméstico o privado: preparar alimentos, comer, dormir, higienizarse, etc. A partir de las prácticas efectuadas y los sentidos que les otorgan, resulta evidente que los habitantes de la calle realizan un proceso de apropiación del espacio público en el que habitan. En este proceso se le otorga sentido al espacio y se generan elementos que favorecen la identificación y la pertenencia.

El espacio público no es neutral, es un escenario de conflictos y negociaciones sociales a diversas escalas que lo redefinen continuamente y que, si bien el Estado es el garante para su uso, los grupos sociales concretos establecen estrategias específicas para su utilización, su organización y su significación.

En lo que respecta al acceso a la salud como derecho humano, se puede advertir en el grupo de personas en situación de calle, como se ve vulnerado este derecho, ya que dadas sus condiciones sociales, económicas y culturales, les resulta complejo transitar las lógicas de recorrido impuestas por el sistema de salud.

Unidad de atención primaria de salud itinerante (UAPSI)

La UAPSI es un espacio de salud horizontal, participativo y de carácter interdisciplinario destinado a facilitar el acceso a la salud de las personas en situación de calle del Gran Mendoza. Este espacio de salud es uno de los resultados del trabajo de un proyecto de Extensión Universitaria de la Cátedra de Medicina Preventiva y Salud Pública, de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo.

Esta Unidad de Salud comienza a funcionar en Agosto de 2016, fruto de la articulación entre la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo, el Ministerio de Salud de Mendoza y la Iglesia “Nuestra Señora de la Merced”. La cual se encuentra ubicada en el área de Capital, calle Córdoba 554, en coalición directa con el Centro de Atención Primaria N°2 “San Antonio” de Capital.

Esta unidad de APS tiene una perspectiva de Derechos Humanos y está basada en el abordaje de los Determinantes Sociales de la Salud, para dar una respuesta coherente en forma Interdisciplinaria con el trabajo de Agente Sanitaria, Psicóloga, Trabajadora Social y Médico. Este efector de salud pretende tener una visión holística del proceso salud-enfermedad-atención así como también entender sus múltiples dimensiones. De igual manera uno de los pilares fundamentales del espacio es la participación comunitaria, como requisito fundamental para la construcción de la salud.

Paralelamente se abordan las diferentes problemáticas en forma intersectorial y se articula principalmente con la Subsecretaría de Salud, la Subsecretaría de De-

sarrollo Social, Contingencia Social, Casa de la Mujer, Dirección de Discapacidad, Dirección de Infancia, Adolescencia y Familia (DINAF), Dirección de Adultos Mayores, un aula satélite de educación de nivel primario y secundario para adultos, Facultad de Ciencias Médicas de la UNCUYO” distintos Hospitales y Centros de Salud, así como también se articula con el tercer sector, específicamente Fundaciones como “Ayuda Urbana”, “REMAR” y otras organizaciones sociales de la “RED CALLE”.

La caracterización del modelo prestador del servicio de salud de esta Unidad está basada en la estrategia de Atención Primaria de la Salud, fortaleciendo el primer nivel de atención y situándonos en un abordaje Integral con enfoque de derechos, como filosofía que subyace al trabajo en este espacio. Desde esta mirada las acciones que se implementan van dirigidas a facilitar la accesibilidad, la equidad y la inclusión.

De igual manera se trabaja en forma participativa, en contraposición de los modelos prestadores hegemónicos, integrando al paciente o al colectivo en todos los procesos. Se incorporan los distintos saberes en pos de una construcción colectiva de la salud, trabajando en forma horizontal. Esta idea se fundamenta en el proceso de fortalecimiento de su propia vida.

La horizontalidad de este espacio de salud permite que este grupo social se haya apropiado del lugar, de esta manera se facilitan procesos que fomentan la cohesión social, los vínculos y la participación social. Estos procesos contribuyen a la recuperación de la autoestima, la convivencia y la confianza en sí mismos como procesos transformadores de su realidad.

En el espacio de salud se llevan a cabo talleres de arte, funciona una pequeña biblioteca popular y se realizan asambleas semanales, con el objetivo de democratizar la palabra, identificar problemas, priorizarlos, proponer colectivamente posibles líneas de acción o proyectos participativos locales.

En relación al tipo de abordaje de la problemática de la comunidad, el equipo de salud ha ido construyendo un encuadre teórico que permite tratar una realidad compleja, trabajando desde la interdisciplina como pilar fundamental. En esta Unidad de APS trabajan actualmente 4 profesionales con distintas formaciones entendiendo que la salud y los problemas de la sociedad no tienen fronteras disciplinarias. Un espacio de encuentro e intercambios disciplinarios y de saberes que genera un enriquecimiento mutuo y poder transformador.

Gestión de la UAPSI

En la macro gestión como papel del Estado, el Ministerio de Salud facilitó la apertura de la Unidad de APS Itinerante destinada a personas en situación de calle, con la intención de dar una respuesta adecuada en aquellos aspectos en los que el mercado y la burocracia estatal no garantiza el derecho a la salud de los ciudadanos. El Estado financia el recurso humano y los medicamentos.

En la gestión Institucional se realiza una labor de gestión de redes, comprendiendo la articulación de distintos establecimientos de complejidad diferenciada. Esto incluye la coordinación de la Unidad de APS con distintos Hospitales de Mendoza, Centros de Salud, Ministerio de Salud y Desarrollo Social, OSC, y la Facultad de Ciencias Médicas de la UNCUYO.

La Facultad de Ciencias Médicas es la creadora del proyecto y cuenta con un grupo de 15 estudiantes avanzados de medicina y profesores (sociólogos y médicos) que trabajan tanto desde la Universidad como en el terreno, realizando recorridos por el microcentro, distintas plazas de la ciudad y puntos donde esta población suele habitar, con el objetivo de crear un puente al sistema de salud, así como también la realización de acciones concretas en calle, articulando con distintas Instituciones para el abordaje adecuado de los casos.

Además, desde la Universidad se trabaja en la enseñanza-aprendizaje desde un diálogo de saberes, la construcción teórica y la investigación. Paralelamente, la Iglesia de la Merced aporta la estructura edilicia donde funciona la UAPSI, como también un trabajo coordinado y de asistencia para esta población con distintos servicios como desayuno y servicio de baños y duchas 3 días por semana en forma ininterrumpida, además de articularse con otros organismos que abordan esta comunidad.

En este entramado de redes se realizan acciones preventivas, promocionales, curativas y de rehabilitación, para así contribuir con las metas sanitarias del País y con los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 a nivel global.

En la gestión clínica se asignan los recursos, basados en las decisiones diagnósticas y terapéuticas dentro de la Unidad de APS.

Por último, cabe mencionar que los registros de la UAPSI se alejan de una historia clínica convencional, con el grupo de estudiantes e integrantes del proyecto, estudiantes de Medicina de UNCuyo de cuarto y quinto año, se elaboró una historia socio-sanitaria que contempla distintas dimensiones de las personas, como aspectos socio-demográficos, socioeconómicos, culturales, de salud, así como también las historias biográficas de este grupo poblacional. Este instrumento visibiliza los determinantes sociales de la salud y aspectos y circunstancias esenciales para el entendimiento de la problemática y su adecuado abordaje.

Actividades en terreno

El abordaje comunitario en terreno se realiza semanalmente y está basado en diversas estrategias de salud comunitaria. El objetivo es facilitar el acceso a la salud creando un puente directo al sistema de salud, a través de la UAPSI, así como también acciones en prevención de enfermedades y promoción de la salud. El equipo de salud está compuesto por distintos profesionales y 15 estudiantes avanzados de medicina, en articulación con la Fundación Ayuda Urbana, logrando así aportar distintas miradas a las diversas problemáticas de la realidad de este grupo poblacional.

Se diagraman distintos recorridos en el centro de la ciudad, donde las personas en esta situación mayormente habitan. Estos recorridos están basados en estrategias para la captación y abordaje de la comunidad efectuándose en distintos puntos, como plaza Independencia, plaza San Martín, plaza Chile, y plaza Pellegrini; también en otros lugares como la Terminal de Ómnibus, el Paseo de la Alameda y otros espacios donde esta población transita.

Operativos de salud:

Se realizan operativos de salud para personas en situación de calle cada 3 o 4 meses aproximadamente. La justificación de este tipo de abordaje se basa en una estrategia las personas son abordadas por distintas especialidades, en una sola mañana, como: Oftalmología, Odontología, Inmunizaciones, Laboratorio, Medicina, Camión de la mujer (consejería, colposcopia, papanicolaou, mamografías, anticoncepción), Salud Mental y Registro Civil para documentación rápida.

Además de la asistencia y el acceso a sus derechos, de esta manera se genera información sumamente útil para la elaboración de estrategias y la planificación de acciones basadas en prioridades detectadas.

En los operativos, participan estudiantes de distintas carreras, como medicina, odontología, trabajo social y sociología; lo que facilita un aprendizaje situado y desde la gestión en salud, en plena articulación con distintas estructuras ministeriales.

Reflexiones a partir del camino recorrido

Se presentan algunas reflexiones de las personas que participaron de la experiencia, incluidas las personas que se encuentran en situación de calle.

El análisis se realizó a través de dos ejes:

- ¿Cómo se da el intercambio de saberes entre los distintos actores involucrados?
- ¿Qué saberes ha aprendido el equipo de trabajo?

Se buscó reflexionar sobre el diálogo de saberes, para comprender y describir cómo a partir del mismo es posible identificar los saberes y las problemáticas de una comunidad en particular y a la vez integrar los conocimientos aprendidos en las cátedras de la facultad, conocimientos que se dan en el marco de la APS.

El diálogo de saberes es un método cualitativo que busca comprender, sintetizar, teorizar y contextualizar el conocimiento; permite entender los problemas y necesidades que tiene la población, mediante la reflexión y discusión de los actores, basándose en las palabras de la misma población. (Hernández Rincón E.; Lamus Lemus F.; Carratala Munuera C.; Orozco Beltran D., 2017)

Esta metodología no solo involucra la mirada de expertos, sino de todos aquellos actores sociales que forman parte de una práctica buscando así legitimar el saber desde la propia experiencia social.

En salud, el diálogo de saberes no debe limitarse al saber médico convencional y reconocido como experto, el cual minimiza el conocimiento común en relación con el proceso salud enfermedad. Las virtudes del diálogo de saberes residen en la integración dialógica entre sujetos con conocimientos disciplinares y académicos con los de representantes comunitarios que encarnan los saberes de los paisajes humanizados que representan. (Hernández Rincón et al, 2017)

A su vez, el proceso de reflexión y exploración teórica acerca del diálogo de saberes, conduce a la educación popular propuesta por Paulo Freire (1998), centrada en el ser humano como un ser consciente, crítico, y transformador, que crea y recrea, conoce y está abierto a la realidad. Se trata de un ser histórico, social y cultural, que no está solo, sino en relación con el mundo y con otros.

1. Estudiantes y docentes

Los estudiantes como los docentes que participan de esta experiencia, demuestran a cada momento un fuerte compromiso, sin el cual hubiese sido imposible llevar adelante la misma.

En lo que respecta al intercambio de saberes, fue significativo como algunos estudiantes pudieron repensar la “situación de calle” desde otro lugar, especialmente desde la mirada de las personas que viven en esta situación. Si bien no se pudo profundizar en las circunstancias que las llevaron allí, sí se pudieron abrir interrogantes, antes impensados.

“Me hizo analizar parámetros con los que antes no contaba, por ejemplo pensar que la calle es la única que no le cerró los brazos a la gente. ¿Qué es lo mejor? ¿Un hogar? si vuelven a la calle, es porque en el hogar está el problema, en el techo.” (19 años, estudiante de medicina)

El trabajo continuo que demandó el proyecto, junto a algunos espacios de reflexión, como fue la visita a finales del 2016, de estudiantes de antropología de Chile, permitió a los estudiantes de medicina y odontología, repensar las necesidades desde la mirada del otro.

“Nos plantearon preguntas que nos movieron el suelo ¿Realmente estamos ayudando a las personas en situación de calle? ¿Ellos quieren realmente que nosotros los ayudemos o están bien cómo están?” (20 años, estudiante de medicina)

“Me ayudo a pensar que a veces la decisión de vivir en la calle no es porque quisieron, sino porque no les quedó otra y comprender que algunos simplemente prefieren esa forma de vivir y no juzgarlas por quererlo” (19 años, estudiante de sociología)

Fue significativo además, para ellos poder darse cuenta que muchas veces, el escuchar a “ese otro”, el mirarlos a los ojos, el saber su nombre, constituyen pequeños gestos que redundan en una inmensa sensación de reconocimiento, y repercute en su salud.

Otro de los saberes aprendidos por parte de los estudiantes en esta experiencia, fue la puesta en práctica de la estrategia de APS, la cual resulta significativa para el futuro profesional de los mismos.

Estos pudieron reconocer en acciones concretas, como los fundamentos teóricos de la APS resultan imprescindibles en el abordaje de situaciones de extrema vulnerabilidad social. De esta manera, la intersectorialidad, la interdisciplina, la participación y el abordaje integral de la salud son piezas claves en la construcción de accesibilidad para esta población, especialmente desde el primer nivel de atención.

“Nos impulsó a trabajar desde un abordaje interdisciplinario junto con organizaciones sociales e instituciones públicas, aprendiendo que el trabajo en equipo es un pilar fundamental” (20 años, estudiante de medicina)

Además de la APS pudieron vincular conocimientos provenientes de otras disciplinas con la práctica.

“Viéndolo desde el punto de vista de cómo ayudó en mi carrera, significó poder poner en práctica distintas herramientas aprendidas en los distintos cursos en estos cuatro años que hemos transitado como alumnos. Algunos de esos cursos que puedo destacar como primordiales que se han puesto en práctica son: Promoción y prevención de la salud, Semiología, Atención primaria de la salud y Relación médico-paciente” (21 años, estudiante de medicina)

En este sentido, pudieron relacionar muchos de los temas vistos en las distintas materias en acciones concretas. En esta línea, destacaron la importancia del lenguaje al momento de comunicarse, un tema que se señala varias veces en las cátedras, pero que no terminan de dimensionar hasta que lo experimentan.

“Me ayudó a orientar y adecuar mi vocabulario médico para que sea entendido por ellos” (22 años, estudiante de medicina)

Otro de los aspectos que pudieron vincular los estudiantes, fue la importancia del contexto social y económico en el que se encuentran insertos los pacientes, y las indicaciones y posibilidades de tratamiento a partir del mismo. Entendiendo así el proceso salud enfermedad en su integralidad, en el cual confluyen elementos no solo biológicos, sino también sociales, económicos y culturales, entre otros.

“Me sirvió para pensar que no todas las recomendaciones vistas para las distintas patologías se pueden aplicar en una persona que no tiene casa, y que es necesario brindarle otras soluciones para su problema” (21 años, estudiante de medicina)

“Como estudiante de medicina uno está acostumbrado a tratar pacientes que cuentan con una casa y que en la mayoría de los casos tienen los servicios básicos, el haber participado de este proyecto me ha ayudado a pensar en otras recomendaciones que se deben tener en cuenta para tratar pacientes en situación de calle” (24 años, estudiante de medicina)

En el transcurso de la experiencia los estudiantes pudieron visualizar la relevancia de la participación de todos los actores en la puesta en marcha de acciones o proyectos, entendiendo la implicancia en la práctica, de uno de los ejes de la APS, que es precisamente la participación comunitaria.

“Muchas veces el pensamiento científico o la parte académica nos hace pensar que sabemos de qué manera ayudar y que podemos ser los mejores y con el mejor proyecto, pero a la hora de hacer propuestas y armar actividades nos olvidamos de preguntarle a la comunidad ¿Qué es lo que ellos quieren? Y podemos tener la mejor predisposición y voluntad del mundo , pero se nos está pasando por alto algo importantísimo” (20 años, estudiante de medicina)

Otro de los aprendizajes señalados por algunos estudiantes fue el poder romper con mitos y prejuicios acerca de las personas en situación de calle, aprendizaje muy significativo para futuras intervenciones profesionales con personas que presenten condiciones de extrema vulnerabilidad social.

“Me ayudó a dejar de lado ciertos prejuicios que uno lleva sobre estas personas, saber que no todas son malas personas” (19 años, estudiante de medicina)

También es de destacar, como aprendizaje que ese “otro” denominado paciente, no es tan paciente, sino que es un sujeto activo, que pone sus límites, y constituye la otra parte de la relación, permitiendo o no, entre otras cosas, que se le acerquen.

“Por más que nosotros quisiésemos ayudarlos a resolver o aliviar sus problemáticas, ellos son los que ponen la puerta de entrada y nos permiten entrar o no, ellos ponen el límite” (22 años, estudiante de medicina)

Varios estudiantes señalaron como la experiencia se transformó en un aprendizaje continuo, la posibilidad de mirar más allá del consultorio, y fundamentalmente la necesidad de comprometerse como futuros profesionales.

“El proyecto me incentiva. Te abre la visión, te compromete, te enseña” (19 años, estudiante de medicina)

Finalmente, fue significativo como algunos estudiantes, a través de las vivencias del proyecto, pudieron advertir que los cambios son posibles, y destacaron su compromiso para seguir trabajando.

“Me llevo el mejor recuerdo de la participación de este proyecto, y el compromiso sin fin de trabajar por mi sociedad, para que todos tengamos igualdad de oportunidades en lo que respecta, al menos, al derecho a la salud, digna y de calidad” (20 años, estudiante de medicina)

Los docentes, también experimentan este trabajo en el marco de la riqueza que provoca el intercambio de saberes, pudiendo trasladar el aula al terreno, y de esta manera generar con los estudiantes espacios de aprendizaje significativo. No solo es un aprendizaje para los estudiantes, sino también para los mismos docentes, lo que les permite reflexionar desde su propia práctica.

“Resulta realmente satisfactorio poder re-pensarse como docente a partir del enriquecimiento que genera el diálogo y la construcción horizontal con estudiantes y la comunidad en situación de calle. Transitar en este proyecto facilitó interpelarme desde lo epistemológico y lo pedagógico, evitando reproducir lógicas hegemónicas disciplinares en este espacio de enseñanza-aprendizaje. Otro pilar fundamental en este recorrido es poder promover a estudiantes en su formación como sujetos históricos y críticos, capaces de pensarse y ser creativos como agentes transformadores de la realidad.” (Docente FCM UNCUYO)

“Siento que he recibido más de lo que he dado, por lo que soy realmente afortunado de haber podido participar en este proyecto. En este espacio logré derribar mitos que estaban dentro de mí, desde siempre, el cambio que percibo va mucho más allá de mis saberes médicos y que ha logrado transformarme” (Docente FCM UNCUYO)

“Ha sido todo un desafío reflexionar sobre mis prácticas docentes, salir de espacios de confort y aprender de los estudiantes, lo cual me ha motivado a seguir rompiendo barreras, sesgos y lugares de poder” (Docente FCM UNCUYO)

2. Las organizaciones sociales

El compromiso de las diferentes organizaciones que trabajan con personas en situación de calle, constituyó un aprendizaje acerca de la solidaridad de los seres humanos.

La experiencia concreta con Ayuda Urbana, permitió ver la dedicación y el amor puesto en cada una de sus actividades. Esto sumado a una coordinación y organización de tareas que les permitía llegar a cada una de las personas que lo necesitaban.

“Éramos 5 ó 6 y ahora, junto a los estudiantes, llegamos a ser 30 personas realizando diferentes actividades” (voluntario de Ayuda Urbana)

No solo conocían sus nombres, sino también sus necesidades de abrigo, salud, vivienda, entre otras. A su vez, fue posible aprender de ellos, como el afecto es transversal a cada uno de sus actividades, la consideración y reconocimiento por el otro estuvieron presentes en cada actividad, desde el menú preparado cuidadosamente cada lunes, hasta el especial énfasis puesto en la preparación de uno de estos menús destinados a una persona con enfermedad celíaca.

Este amor por lo que hacen se vio reflejado también en la generación de espacios de encuentros, como el día de la primavera, o algún otro festejo que les permitía compartir momentos y sobre todo brindar afecto a este grupo de personas carente muchas veces del mismo.

La actividad de Ayuda Urbana, no se limita solo a la asistencia alimentaria y social de los días lunes, sino que realizan otras acciones solidarias en relación a las personas en situación de calle. Una de estas actividades es la denominada “Sachetera”. Este proyecto consiste en elaborar bolsas de dormir compuestas por sachets de leche usados. Una vez limpios los sachets son pegados con una termoselladora y recubiertos por tela de polar que se compra en rollos.

“Utilizamos unos 76 sachets y se elaboran alrededor de dos bolsas por día, porque lleva mucho trabajo fabricarlas. Los sachets son térmicos y conservan el calor. Es una forma de hacer que el invierno sea menos difícil para la gente en situación de calle y de paso cuidamos el medio ambiente” (voluntario de Ayuda Urbana)

“Ahora estamos trabajando para el próximo invierno, así podemos ganar algo de tiempo” (voluntario de Ayuda Urbana)

En este aprendizaje de las organizaciones sociales, fue posible también conocer la labor comprometida de la Iglesia la Merced, quienes ofrecen desayunos, posibilidad de higienizarse y la oportunidad de comenzar y/o concluir estudios a través de aulas satélites. La participación de la iglesia fue clave para llevar a cabo allí los operativos de salud.

Esta iglesia, a su vez, es quien presta parte de sus instalaciones para el funcionamiento de la UAPSI, allí están los consultorios y el espacio donde se realizan distintas actividades. A su vez, fue posible descubrir una cantidad de organizaciones que trabajan para ayudar a las personas en situación de calle. El proyecto desde un comienzo se sumó a las organizaciones que componen la RED CALLE.

Se hace necesario resaltar que la totalidad de las organizaciones (más de 20) que participan en la RED Calle pertenecen a diferentes agrupaciones de índole religiosas, cada una desde su religiosidad busca cumplir con sus preceptos a través del trabajo con este colectivo.

Moverse en esta heterogeneidad ha implicado e implica para cada uno de los integrantes un aprendizaje constante de diferentes lógicas para el abordaje de dicha problemática, y la co-construcción permanente del trabajo conjunto.

3. El Estado

Respecto al Estado se pudieron identificar una serie de elementos que dificultan el acceso a la salud a las personas en situación de calle:

- Carencia de estrategias específicas del sector salud para abordar a este grupo de personas.
- Barreras desde el sistema de salud para el acceso de las mismas a un turno con un especialista. En general, muchos de los turnos conseguidos, son producto de las relaciones personales de algún miembro del equipo con algún integrante del el sistema de salud.
- Personal de salud con escasa capacitación y sensibilización sobre el tema.
- Desarticulación entre programas y ministerios para el abordaje de la problemática.
- Falta de continuidad y/o compromiso por parte del personal de algunos ámbitos estatales que abordan la temática.
- Escasos recursos destinados a este grupo de personas.
- Políticas sociales fragmentadas y desarticuladas que impiden transformar las situaciones de exclusión y vulnerabilidad que viven las personas en situación de calle.
- Falta de circuitos formales de referencia y contrarreferencia al interior del sector salud y entre éste y el sector social.

Estos obstáculos identificados, permitieron advertir que muchas veces las motivaciones y lógicas del sector estatal difieren entre sí, y no siempre coinciden con las motivaciones de otros actores, como las organizaciones sociales o la propia universidad.

Igualmente, se pudieron establecer algunas acciones coordinadas entre la universidad, las organizaciones y el Estado, específicamente los Ministerios de Salud y Desarrollo Social para acercar la atención sanitaria a las personas en situación de calle.

De esta manera fue posible dar continuidad a los operativos de salud, donde fue posible no solo la atención, sino también derivaciones a otros niveles de atención y al seguimiento de pacientes.

La capacitación del personal de los Centros de Salud ha sido una más de las acciones realizadas bajo este proyecto, lo que permitió instalar el tema en el primer nivel de atención.

4. Las personas en situación de calle

La mirada del otro

Al compartir diferentes espacios con este grupo de personas, fue posible observar cómo sienten de la sociedad una mirada negativa que los invisibiliza. Y a la vez, como el momento que compartan a través de la comida con las organizaciones sociales, y los estudiantes, pasa a ser un espacio diferente, donde se sienten sujetos con identidad propia.

“Durante el día no nos ve nadie. Ustedes nos miran a los ojos, nos reconocen por nuestros nombres” (Luis, 33 años)

Los procesos de desvinculación social y afectiva afectan su vida diaria, ubicándolos en una situación de marginalidad extrema, no solo de recursos económicos, sino, fundamentalmente de la sensación de sentirse querido, necesidad imprescindible para el desarrollo de cualquier ser humano.

“Somos personas desprotegidas. El rechazo hacia los marginales te pone al margen del afecto” (Maria, 41 años)

El sentimiento de libertad

Otro de los aprendizajes que dejó la experiencia, fue la resignificación del concepto de libertad que este grupo de personas sienten respecto a sus vidas.

Esta libertad tiene para ellos una valoración positiva y se trata de un bien que no quieren perder. De allí que frente a la posibilidad de dormir en un espacio cerrado, y confortable, como pueden ser los refugios, estos suelen verse como una amenaza a esa libertad y a la paradójica sensación de seguridad que viven en las calles.

“No voy al refugio, porque no me gusta que me digan que hacer” (Carlos, 26 años)

“Ese lugar (el refugio) te roban ... tenes que andar con mucho cuidado” (Orlando, 54 años)

La calle aparece como una alternativa a situaciones no deseadas y constituye un espacio donde se sienten más seguros y con mayor control de sus vidas. En términos de Hernández García (2005), la calle pasa a ser su “territorio”, otorgándole un significado de pertenencia a través de la acción de habitar.

No obstante, algunos reconocen, como esta situación, los ubica en un lugar difícil para conseguir un empleo estable y poder reinsertarse nuevamente a la sociedad.

El acceso a la salud

En cuanto al acceso a los servicios de salud, se observa las dificultades que encuentran para conseguir turnos, medicamentos y seguimientos en el caso de tratamientos.

En este sentido, el proyecto ayudó a disminuir esa brecha que los separaba de algunos tratamientos y/o prestaciones impensadas para ellos. Y sobre todo, los ubicó en un lugar de sujetos activos de su propia salud.

“En un mes voy a tener mi dentadura... he sido muy responsable, puse mucha fe en la actitud y hoy estoy encaminada. Me están tomando las medidas y dentro de un mes ya voy a poder comer bien. Estoy muy agradecida. Es un sueño que una persona que no tiene recursos pueda acceder a una prótesis” (Cristina 36 años).

También fue posible desde el proyecto acompañar a personas con algunas patologías, como la medicación en caso de enfermedades crónicas como la diabetes.

Comes (2003) define la accesibilidad al sistema de salud como el vínculo que se construye entre los sujetos y los servicios, el cual 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.

En la articulación de los actores que componen el concepto de accesibilidad, es posible observar una brecha que dificulta la relación. Por un lado, las habilidades sociales con las que cuentan las personas en situación de calle. Por otro lado, el prejuicio de muchos de los que componen el equipo de salud, lo que sumado a la propia organización de los servicios, generan barreras en el acceso a la salud de estas personas.

El derecho a la salud para todas las personas significa que todo el mundo debe tener acceso a los servicios de salud que necesita, cuando y donde los necesite, sin tener que hacer frente a dificultades financieras. Nadie debería enfermar o morir por no poder acceder a los servicios de salud.

No obstante, la salud se ve condicionada por otros derechos humanos fundamentales, como el acceso a agua potable y saneamiento, a alimentos nutritivos, a una vivienda digna, a la educación y a condiciones de trabajo seguras. Estos derechos también se encuentran vulnerados entre las personas en situación de calle.

Aún queda una gran cantidad de trabajo por hacer para efectivizar el derecho al acceso a la salud de esta población, no obstante se ha logrado visibilizar a este grupo de personas en distintos ámbitos (universitarios, estatales y en la propia comunidad) como sujetos de derechos. Esta concepción de sujetos de derecho es lo que permitirá avanzar en la recuperación del acceso a la salud y de otros derechos fundamentales también.

Resultados y trabajo a futuro

A partir del camino recorrido de trabajo, se pudo seguir sumando esfuerzos a la tarea iniciada en el 2014 a través del proyecto de extensión pasando en el 2016 a la creación de la UAPSI. Este espacio de salud se ha consolidado como espacio de prácticas socio-educativas, desde una mirada crítica, interdisciplinaria, comunitaria y desde una perspectiva de DD.HH. Distintas unidades académicas fueron sumándose en estos años y enriqueciendo el espacio y los distintos saberes; a continuación se detalla por año el ingreso de distintos estudiantes al espacio de prácticas.

2016: estudiantes de Medicina y Odontología.

2017: Medicina, Odontología, Sociología.

2018: Medicina, Odontología, Sociología, Trabajo social

2019: Medicina, Odontología, Sociología, Trabajo social, Terapia Ocupacional, Enfermería, Diseño Gráfico, Diseño Industrial y Geografía. También comenzaron a rotar 3 Residentes de Salud Mental de Psiquiatría, Psicología y Trabajo Social.

Resulta sumamente importante que estudiantes de distintas carreras puedan realizar sus prácticas juntos, promoviendo la interdisciplina, el intercambio y el trabajo en equipo, desde el grado.

Para cerrar, es fundamental destacar que este proyecto permitió un aprendizaje continuo para cada uno de los actores que participaron del mismo.

Al retomar las preguntas que guiaron la presente reflexión se puede afirmar que el intercambio de saberes se dio en cada momento del proyecto, en la planificación del mismo, en el contacto con esta población vulnerable, en la articulación con las OSC y el Estado.

En lo que respecta a los saberes aprendidos, si bien fueron señalados anteriormente, se destacan como significativos, la posibilidad de los estudiantes de vincular la teoría y la práctica en situaciones concretas de atención primaria de salud. También fue posible gracias al proyecto, dimensionar el proceso salud enfermedad de manera integral, donde las condiciones sociales, económicas y culturales influyen de manera significativa, pudiendo trascender estos aprendizajes al interior de las cátedras.

Avanzar hacia la construcción de una propuesta pedagógica basada en el diálogo de saberes permitió reflexionar sobre el proceso salud enfermedad, desde una mirada holística, teniendo en cuenta sus dimensiones históricas, sociales, políticas y culturales.

También permitió reflexionar sobre el escenario educativo y las relaciones que se dan entre los diferentes actores del proceso, educador y educando, y de las relaciones entre estos y otros actores sociales, como fueron las OSC y las personas en situación de calle. Reflexiones que requieren de una posición dialógica ante el otro, hacia la comprensión de su visión del mundo y de su realidad.

Otro de los aprendizajes, fue la necesidad de trabajar en red con las distintas organizaciones dedicadas a la problemática. Ya que de esta manera será posible coordinar esfuerzos, no superponer acciones y llegar a más gente.

Las personas en situación de calle, mostraron a través de sus actos que pese a sus condiciones de vulnerabilidad y exclusión social, no son personas pasivas respecto de sus vidas, por lo que hay que superar la mirada reduccionista desde la que se los concibe como objeto de necesidades, por una mirada más integral que los conciba como sujetos de derechos.

En lo que respecta al derecho a la salud, se pudo observar como la discriminación y marginación de este grupo de personas, tiene consecuencias graves para su salud física y mental. Discriminar en el contexto de atención a la salud es inadmisibles, de allí la importancia de este tipo de experiencias para recuperar el derecho al acceso a la salud de grupos de gran vulnerabilidad social como son las personas en situación de calle.

Finalmente, cabe destacar la relevancia de trabajar, como señala la OMS, desde un **enfoque de la salud basado en los derechos humanos**. Este tipo de enfoque ofrece estrategias y soluciones que permiten afrontar y corregir las desigualdades, las prácticas discriminatorias y las relaciones de poder injustas que suelen ser aspectos centrales de la inequidad en los resultados sanitarios.

Bibliografía

- BORJA, J. y MUXÍ, Z. (2000). "El espacio público, ciudad y ciudadanía". Diputació de Barcelona, Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre (1997). Bourdieu, Pierre (1999). "Efectos de lugar". En: Bourdieu, P. (Ed.), *La miseria del mundo*, Akal Ediciones, Madrid. pp. 119-124
- BOURDIEU, P. (1999): "La miseria del mundo". Fondo de Cultura Económica de Argentina. Bs.As.
- CASTEL, R. (1997): "La Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado" Paidós. Buenos Aires.
- CHOUHY, FILARDO (2006) "Personas en Situación de Calle o Sin Techo: Privaciones diferenciales y trayectorias". FCS UDELAR. Buenos Aires.
- COMES, Y., STOLKINER, A (2003). "Concepción de responsabilidad individual en el cuidado de la salud como barrera de accesibilidad simbólica al sistema de salud en el discurso de los usuarios pobres del área metropolitana de Buenos Aires". Ponencia presentada en V Jornadas nacionales de debate interdisciplinario en salud y población, IIGG, UBA, Bs. As.
- DUHAU, E y GIGLIA A. (2004). "Espacio público y nuevas centralidades. Dimensión local y urbanidad en las colonias populares de la ciudad de México." *Papeles de Población* (N.o 41). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca. pp. 167-194.
- ESPINOSA L, YSUNZA A. (2009) "Diálogo de saberes médicos y tradicionales en el contexto de la interculturalidad en salud". *CIENCIA ergo sum* 2009; 16(3): 293-301
- FRANK, S. (2003). *Stadtplanung im Geschlechterkampf, Stadt und Geschlecht in der Großstadtentwicklung des 19 und 20, Jahrhunderts*. Leske & Budrich, Opladen
- FREIRE P. (1998) "Política y Educación". México: Siglo XXI; 1998. p. 12-78.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (2005). "Participación y hábitat: ¿sueño posible o relación no deseada?". En: *Revista INVI* Vol. 20 (No 55). Universidad de Chile, Santiago de Chile: pp. 48-81.
- HERNANDEZ RINCON E.; LAMUS LEMUS F.; CARRATALA MUNJERA C.; OROZCO BELTRAND. (2017) "Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población" *Salud Uninorte*. Barranquilla (Col.) 2017; 33 (2): 242-251
- STOLKINER, A. Y OTROS. (2007) "Descentralización y equidad en salud: estudios sobre la utilización de servicios de salud de la Ciudad de Buenos Aires por parte de usuarios pobres del conurbano bonaerense". Citado en: Rossi, D., Pawlowicz, M. y Zunino, D. "Accesibilidad de los usuarios de drogas a los servicios públicos de salud en las ciudades de Buenos Aires y Rosario. La perspectiva de los profesionales de la salud". Intercambios Asociación Civil, Bs.As. WILSON, E. (1991). *The Sphinx in The City, Urban Life, The Control of Disorder, and Women*. University of California Press, Berkeley.
- WÜST, T. (2004). *Urbanität, ein Mythos und sein Potential*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Vinculación Interdisciplinaria Informática-Enfermería: Integración de actividades de extensión, docencia e investigación.

María Guasch, Maria Piergallini, Cristina Ardovini, Marina
Rodríguez.

mercedes.guasch@gmail.com

Resumen

El proyecto de Extensión: Vinculación Interdisciplinaria Informática-Enfermería tuvo como objetivo generar una vinculación entre disciplinas del área de salud e Informática en el ámbito de las carreras de Enfermería y Sistemas de la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA). Al iniciar la experiencia convivían alumnos y docentes de dos carreras de disciplinas diferentes dentro de la universidad que desconocían mutuamente sus debilidades y fortalezas. Con la ejecución de este primer proyecto, se logró crear un ámbito de vinculación interdisciplinario que permitió obtener un diagnóstico de situación donde quedaron de manifiesto las necesidades o carencias del área de enfermería y la posibilidad de dar respuesta a algunas de ellas mediante el uso de la informática.

Se realizaron diferentes actividades: reuniones de trabajo, observaciones en clases, entrevistas y análisis de documentación provista por profesionales del área de salud, una visita al Hospital Italiano de Buenos Aires, búsqueda de planes de estudio de universidades argentinas que poseen carreras vinculadas al área de la salud, con la finalidad de determinar el enfoque y los contenidos de las mismas relacionadas con Informática en Salud y presentación de una Beca de Investigación y Transferencia para Alumnos Avanzados de las Carreras de Informática,

enmarcado en el proyecto de investigación “Informática y Tecnologías emergentes” (UNNOBA SIB 2017). El objetivo de la beca fue generar estrategias para la incorporación de software en las materias de las carreras de Enfermería cuyos temas lo requieran.

El primer proyecto ejecutado fue el marco que propició el inicio de acciones interdisciplinarias conjuntas entre alumnos y docentes de las carreras de Informática y Enfermería de la UNNOBA, vinculación que continua con la ejecución de posteriores proyectos presentados.

Como resultados, podemos mencionar el desarrollo de un software para la gestión de los datos recolectados a través de las encuestas que realizan en la materia Enfermería Comunitaria I. Este desarrollo se enmarca en las materias: Análisis y Diseño I y II de las carreras de Licenciatura en Sistemas e Ingeniería en Informática como parte de un trabajo práctico integrador. Además, con el propósito de mejorar la calidad de la oferta académica de la carrera de Licenciatura en Enfermería y, para alcanzar los estándares de Acreditación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), docentes extensionistas del área de Sistemas, trabajaron en la elaboración de una propuesta sobre los contenidos curriculares de las materias Informática Aplicada a la Enfermería I y II incorporadas en el nuevo plan de estudios.

Los objetivos propuestos se lograron a través del trabajo en equipo, la búsqueda de soluciones innovadoras, el desarrollo de capacidades para construir conocimientos y habilidades profesionales, guiando a los alumnos para que ocupen un rol protagónico. Para los alumnos participantes significa un valor agregado a su formación profesional, actúa como un disparador de ideas de posibles desarrollos de software en un área específica, la salud.

A través de la presentación y posterior ejecución de proyectos de extensión, tanto alumnos como docentes participantes iniciaron la construcción de un camino de integración de las actividades de extensión, docencia e investigación. Actividades que constituyen las principales funciones de la Universidad.

Palabras clave: Informática / Enfermería / Interdisciplinariedad.

Introducción

En la introducción se describen conceptos que dan contexto a la actividad realizada. Entre ellos: Extensión Universitaria, Extensión en la UNNOBA, Investigación en la UNNOBA, Interdisciplinariedad, Informática, Salud, Informática en Salud, Enfermería, Informática en Enfermería y Enfermería Comunitaria.

Extensión Universitaria

“La extensión universitaria es una actividad en la que se exalta la relación de la universidad con la comunidad en la que está inmersa”.

En un comienzo se la definía como una actividad donde se acercaba el conocimiento universitario a la sociedad. Este concepto ha cambiado con el transcurrir del tiempo, transformándose en un diálogo entre la universidad y la sociedad de manera que ambos actores se vean favorecidos.

Partiendo de la idea, que la Extensión Universitaria es una actividad mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad los resultados y logros de su investigación y docencia, que además le permite conocer a los diferentes actores universitarios la realidad social y su cultura para de esta manera poder enriquecer su actividad académica. En este contexto, es importante promocionar la integración de los estudiantes al medio social universitario, desarrollando en ellos el sentido de solidaridad, responsabilidad y cooperación.

Extensión en la UNNOBA

La UNNOBA fue pensada, diseñada y creada siguiendo los postulados de Paris, respecto a la educación superior y al rol de las universidades del Siglo XXI, por lo tanto, la función social de la Universidad o el compromiso social universitario queda así legitimada. La UNNOBA fue concebida considerando la extensión como una de sus funciones principales, el conocimiento generado en la docencia e investigación mediante la extensión universitaria, se pone en diálogo con aquellos saberes populares producidos por la sociedad. Esta construcción conjunta de conocimientos es la que permite repensar las prácticas y elaborar propuestas a las problemáticas de la comunidad.

La UNNOBA posee un Programa de Convocatoria de Proyectos de Extensión. A través de la Secretaría de Extensión Universitaria desde el año 2009 realiza convocatorias anuales. Este programa promueve la vinculación social, basándose en el compromiso social universitario.

Las convocatorias tienen como objetivo promover la vinculación de la UNNOBA con la comunidad, en el entendimiento que un trabajo articulado con la comunidad y sus actores tenderá a favorecer el desarrollo y la mejora de la calidad de vida. Los proyectos presentados en cada convocatoria son evaluados por pares externos a la universidad, la UNNOBA brinda financiamiento a aquellos proyectos aprobados.

En cada convocatoria la Secretaría de Extensión ofrece talleres y capacitaciones para formular Proyectos de Extensión destinados a extensionistas de la UNNOBA (docentes, estudiantes y no docentes) e instituciones que articulan con la Universidad en distintos proyectos.

Investigación en la UNNOBA

La UNNOBA cuenta con Institutos de Investigación. Uno de ellos es el Instituto de Investigación y Transferencia de la Tecnología (ITT), creado en 2011. Su objetivo es realizar tareas de investigación y desarrollos tecnológicos para contribuir

al crecimiento regional, nacional e internacional. Colaborando de esta forma, al progreso de las ciencias informáticas, solucionando los problemas relevantes de la sociedad y su desarrollo sustentable, a través de la creación de conocimiento, metodologías y tecnologías propias, por medio de la investigación científica y la formación de investigadores, personal docente y profesionales en los campos principales de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC).

El ITT desarrolla proyectos destinados a fomentar la transferencia de conocimiento y tecnología de la investigación aplicada en TIC hacia los sectores productivos y de servicios, para potenciar el nivel de la I+D+i y la innovación tecnológica en las empresas y en las instituciones.

Una de las líneas de trabajo del proyecto de investigación “Informática y Tecnologías emergentes” (UNNOBA SIB 2017- UNNOBA SIB 2019) es Informática en Salud. Los docentes-investigadores-extensionistas que integran los proyectos de extensión Vinculación Interdisciplinaria Informática-Enfermería e Informática Aplicada al Área de la Salud participan en la mencionada línea.

Un antecedente importante para el vínculo entre las carreras de Informática y Enfermería fue un taller organizado por la Secretaría de Investigación, Desarrollo y Transferencia, en octubre de 2014. El Taller Prospectivo “Líneas de Investigación para el desarrollo de proyectos de investigación científica y tecnológica en el ámbito de las carreras de Enfermería”, en el que participaron docentes e investigadores de la UNNOBA de diferentes Escuelas. El taller fue un espacio que propició la generación de un ámbito de interacción interdisciplinario, permitió manifestar problemáticas reales dentro del ámbito de salud, planteando como futuros desafíos la búsqueda de soluciones a partir del uso de la tecnología.

Interdisciplinarietà

La resolución de un problema con los conocimientos de una disciplina en particular es sesgada y generalmente demasiado limitada. La interdisciplinarietà puede pensarse entonces, en términos de intercambio y cooperación.

En relación a la interdisciplina tomamos como referencia lo expresado por Humberto Tomassino, extensionista de nacionalidad uruguayana, quien planteó a la interdisciplina como la posibilidad del trabajo en equipos multiprofesionales que, sin disolver la especificidad de cada disciplina, “plantean la necesidad de trascender fronteras epistemológicas, en virtud de una complejidad de la realidad, de la riqueza de un trabajo en comunidad y del requisito de la mutua contrastación entre teorías y prácticas construidas en los ámbitos de las diversas disciplinas”.

Cullen (1993) plantea que todo conocimiento tiene identidad disciplinar, competencia disciplinar y disponibilidad interdisciplinar. La competencia disciplinar es la capacidad de manejarse con los diferentes componentes de la estructura disciplinar, sabiendo diferenciarlos y articularlos, pudiendo analizar diferentes alternativas y actuar en consecuencia. La disponibilidad interdisciplinar es aquella actitud que permite desde la diferencia abrirse a la integración, a la actitud dia-

logante, capaz de reconocer otros puntos de vista disciplinares y la necesidad de complementariedad en función de reconstruir una visión más totalizante y más integrada. La disponibilidad interdisciplinar no sólo permite la relación entre disciplinas, sino que es una forma de relacionar informaciones con decisiones.

Informática

La Informática como disciplina científica y tecnológica emergente, surge producto de la interacción sinérgica de varias ciencias, como la matemática, lógica, lingüística, cognitiva, organizacional, computación, electrónica, biología, telecomunicación, inteligencia artificial, psicología, ciencias de la información, entre otras. Estudia los fenómenos relacionados con la información y los sistemas. Involucra el conjunto de conocimientos, métodos y técnicas referentes al tratamiento automático de la información, captura, organización, almacenamiento, procesamiento, recuperación y transmisión de datos e información en formato digital utilizando sistemas. Abarca el estudio, la aplicación y las consecuencias sociales del empleo de las tecnologías de la información. La informática se enfoca en entender los problemas y aplicar las tecnologías de la información según sea necesario.

La Informática es un espacio multidisciplinar que enriquece y es enriquecida por otras disciplinas. Se relaciona a través de sus metodologías y perspectivas. En forma conjunta, contribuyen al desarrollo de un paradigma científico común y cooperan en el avance científico y tecnológico.

La tecnología atraviesa la ciencia en su conjunto y las ciencias del cuidado de la salud no escapan a esta realidad. Generando lo que se dio a llamar las Tecnologías de Información en Salud (TIS).

Salud

Hasta la década del '50 el concepto de salud estuvo relacionado con la ausencia de enfermedades biológicas, momento en que la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconsidero la definición y la reemplazó como 'un estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades'.

La OMS, además de definir la salud, también determino los componentes que la constituyen: estado de adaptación al medio (biológico y sociocultural), estado fisiológico de equilibrio, equilibrio entre la forma y la función del organismo (alimentación) y perspectiva biológica y social (relaciones familiares, hábitos). El estado de salud queda determinado por la vinculación de estos componentes y la ausencia de al menos uno de ellos genera el estado de enfermedad.

Informática en Salud

Informática en Salud es definida por Hersh (2002) como “el campo concerniente al manejo y uso de la información en salud y biomedicina”. En la actualidad, es utilizada la denominación “informática en salud” (health informatics), dado que incluye a enfermeros, odontólogos, farmacéuticos y demás integrantes del equipo de salud.

La informática médica, la informática en enfermería, la informática en odontología, la bioinformática, la informática orientada al consumidor del sistema de salud, informática en salud pública, ciencias de la decisión, gestión, ciencias cognitivas, teorías de la organización, entre otras, tienen una vinculación interdisciplinar con las ciencias de la computación, gestión de proyectos, manejo del cambio, etc. Comparten un enfoque en común, el cuidado de la salud y se las agrupa bajo el término Informática en Salud.

Finalmente, podríamos decir que la informática en salud es un campo científico multidisciplinar (medicina, estadística, inteligencia artificial, robótica, psicología, ingeniería, genómica, etc.) que toma metodologías de diferentes áreas del conocimiento con las que se relaciona para aplicarlas a tareas orientadas al manejo de la información. Su campo de dominio es la información biomédica, mediante el uso de las TIC realiza el proceso de gestión de la información (captura, almacenamiento y recuperación) para ser utilizada en la resolución de problemas y la toma de decisiones relacionadas con el cuidado de la salud. La incorporación de las TIC está relacionada al uso de múltiples medios tecnológicos o informáticos para realizar el proceso de gestión de la información con diferentes finalidades. Las tecnologías informáticas han venido emergiendo en el sector de la salud como un recurso estratégico a múltiples niveles.

Enfermería

Los profesionales del área de Enfermería desempeñan roles estratégicos en el proceso del cuidado de las personas, con el objetivo de asistir al paciente para enfrentar los problemas de salud. Las funciones que desempeña un enfermera/o son: asistencial, administrativo, docencia y de investigación. Por ser profesionales con formación académica universitaria poseen la capacidad del pensamiento crítico para desarrollar su labor. Entre los roles más relevantes, podemos mencionar: ayudar a las personas en ámbitos de la atención sanitaria, en la promoción de la salud, en la prevención de las enfermedades y en la atención de patologías.

En la práctica de la enfermería se llevan a cabo diferentes procedimientos que encierran actividades propias de la profesión, las cuales generan información acerca de la evolución y seguimiento del estado de salud e intervenciones, prevención de la enfermedad, tratamiento y rehabilitación. Estas anotaciones son variadas, complejas y requieren excesivo tiempo del profesional. Los registros contribuyen a la calidad y continuidad de los cuidados de las personas; son una herramienta de comunicación para el equipo de salud y además, representan un

insumo para la investigación. La informática brinda la posibilidad de sistematizar esa información optimizando el uso del tiempo del profesional.

Informática en Enfermería

La Informática en Enfermería cumple una función de apoyo, centrada en asistir a los profesionales del área a efectuar su trabajo de una manera eficaz y eficiente, sin dejar de lado la perspectiva clínica y, a su vez, fomentar la investigación y con esto mejorar los cuidados dispensados al paciente.

La Asociación de Informática Médica Mundial (IMIA) en el año 2009 sugirió tomar como definición de Enfermería Informática a “la integración de ciencia y práctica de enfermería, su información y conocimiento y su gestión con tecnologías de la información y comunicación para promover la salud de las personas, familias y comunidades a nivel mundial”.

El abordaje de los problemas de salud plantea la necesidad de analizarlos en el medio en que se han desarrollado y evaluar su evolución en el tiempo. Para realizar esta tarea es necesario conocer el entorno de las personas, los hábitos alimenticios, condiciones higiénicas, la actividad que realiza, hábitos y condiciones sociales, entorno profesional, escolar y familiar.

Enfermería Comunitaria

La Enfermería Comunitaria une los conocimientos y las habilidades prácticas de la enfermería y de la salud pública, y los aplica como estrategias de trabajo en la comunidad. Se desarrolla y orienta a los cuidados del individuo, la familia y el entorno. Su fin es promover, mantener y restaurar la salud de la población mediante cuidados directos e indirectos, como miembro de un equipo multidisciplinario. Contribuyendo a la adquisición de habilidades, hábitos y conductas para fomentar el autocuidado, el individuo participa directa y activamente en la prevención de la enfermedad; toma conciencia de su rol y aprende del personal de salud en este caso del personal de enfermería.

Dentro del plan de estudios de la carrera de Licenciado en Enfermería se dicta la materia

Enfermería Comunitaria I en el primer año y cuyo objetivo es: “Posibilitar al alumno la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan integrarse en plenitud al equipo de salud, para una práctica eficaz en el primer nivel de atención, desarrollando una actitud de compromiso solidario por la salud, la calidad de vida y el bienestar de la población”.

Con el objetivo de contextualizar los saberes adquiridos en la materia Enfermería Comunitaria I, los alumnos realizan una práctica en la comunidad. El objetivo de esta práctica es elaborar un diagnóstico socio-sanitario para el cual los docentes de la cátedra seleccionan de las diferentes Áreas Programáticas en Salud de las

ciudades de Pergamino y Junín distintos Centros de Atención Primaria (CAPS), desde donde los alumnos salen a hacer visitas domiciliarias usando una hoja de valoración de condiciones generales de salud del individuo y su familia, medio ambiente, hábitos, inmunización, enfermedades, accidentes, educación, trabajo, entre otros. A cada alumno se le asigna una zona a censar.

Una vez realizada la encuesta los datos recolectados son agrupados y analizados estadísticamente. El análisis pone de manifiesto las problemáticas de salud de la población y, en función de estas problemáticas se determinan qué acciones de prevención realizarán los alumnos en el barrio en cuestión.

Objetivos

Generar una vinculación entre disciplinas del área de salud e Informática en el ámbito de las carreras de Enfermería y Sistemas de la UNNOBA.

Identificar temáticas y problemáticas en el área de Enfermería y plantear posibles soluciones a través del uso de la tecnología.

Promover acciones que contribuyen al desarrollo de habilidades y competencias para la intervención profesional, tomando como eje de trabajo los Proyectos de Extensión.

En un principio se realizaron reuniones donde el objetivo fue concientizar a los actores de ambas disciplinas en la necesidad de construir un espacio de encuentro entre áreas de conocimiento, que si bien disímiles, pueden trabajar en forma complementaria.

Luego se trabajó con la finalidad de obtener conocimiento de la lógica de funcionamiento de cada una de las disciplinas, sus fortalezas, debilidades, necesidades susceptibles de ser resueltas mediante el uso de la tecnología. Se realizaron reuniones de trabajo en la que participaron docentes de ambas carreras, además de observaciones en clases; entrevistas y análisis de documentación provista por profesionales del área de salud.

Entre las observaciones en clase, integrantes del proyecto del área de sistemas acompañaron con un rol de 'observador pasivo' en la etapa del procesamiento de los datos recolectados en la encuesta, que forma parte de la práctica en la materia Enfermería Comunitaria I.

La encuesta se hace casa por casa y la recolección de datos se realiza en forma manual. Por cada grupo familiar se genera una encuesta. En clase, cada alumno pasa los datos recogidos de cada familia en una única planilla individual que se debe integrar con las de todos y cada uno de los alumnos en una planilla única.

Los datos agrupados en la etapa anterior son analizados estadísticamente. El análisis pone de manifiesto las problemáticas de salud de la población seleccionada y, en función de éstas, los alumnos realizan actividades de promoción y/o prevención adecuadas. Todo este proceso se realiza en las horas prácticas que tiene la materia Enfermería Comunitaria I.

Motivados por la necesidad de vinculación con una institución académica que forme profesionales de enfermería que incluya en su formación la tecnología, se realizó una visita al Hospital Italiano de Buenos Aires. Se consideró oportuno realizar esta actividad pensando en la importancia de que los integrantes del equipo de trabajo conocieran como el Hospital gestó la vinculación de las dos disciplinas y cuál fue el camino que transitó para lograr el nivel de desarrollo en informática en salud actual. En el marco de la visita, se efectuaron reuniones con docentes de la carrera de Enfermería del Hospital y con profesionales de Informática en Salud. Además, se presencié una exposición del sistema del Hospital en cuyo desarrollo participaron tanto profesionales de informática como de salud (enfermeros y médicos).

Esta jornada brindó a los alumnos y docentes la posibilidad de conocer una realidad fuera del ámbito académico local en donde se pudo vivenciar la interacción de ambas disciplinas, lo que significó un aporte sustancial para las acciones que se realizaron posteriormente en el ámbito del presente proyecto.

Producto del trabajo conjunto, los alumnos de informática propusieron el desarrollo de un software específico para gestionar los datos recolectados en las encuestas barriales, para ejecutar la etapa del procesamiento de los datos. La base de datos generada podría ser utilizada en materias de años avanzados de la carrera con el fin de realizar diferentes tipos de análisis, tal es el caso de Estadística en Salud y Epidemiología.

Por otra parte, al momento del desarrollo del proyecto la currícula de las carreras de Enfermería no tenían materias relacionadas con informática. Se observó que los alumnos que cursan las materias de enfermería carecían de formación en el uso de la tecnología, situación que dificulta la utilización de software específico en las materias que así lo requieren, tal es el caso de Epidemiología. En tal sentido, se sugirió la incorporación de materias de Informática en el plan de estudios de las carreras de Enfermería.

En la convocatoria a la presentación de proyectos de Extensión Universitaria UNNOBA 2016, se trabajó en la elaboración y presentación de un nuevo proyecto: 'Informática Aplicada al Área de la Salud'. Cuya motivación fue incorporar herramientas informáticas que contribuyan a la formación académica en las carreras de Lic. en Enfermería y Enfermería Universitaria.

Retomando la propuesta realizada por los alumnos de informática en el proyecto de extensión anterior, donde propusieron el desarrollo de un software para la gestión de los datos recolectados a través de las encuestas, se comienza a trabajar en el desarrollo guiado por los docentes extensionistas de Sistemas.

El desarrollo de este software se enmarca en las materias: Análisis y Diseño de Sistemas I y II de la carrera de Lic. en Sistemas como parte de un trabajo práctico integrador. Participan en este proceso docentes y alumnos extensionistas de la carrera de Enfermería haciendo su aporte como futuros usuarios del sistema. Articulado de esta forma los conocimientos adquiridos en el aula con la solución

de problemas vinculados a la comunidad, logrando una contextualización del saber y generando un interés en la vida universitaria con sentido de pertenencia.

Como sugerencia de los alumnos de Informática se incorporaron al proyecto estudiantes avanzados de la carrera de Diseño Gráfico de la UNNOBA para trabajar de forma conjunta aspectos visuales de la aplicación a desarrollar. Esta disciplina analiza la combinación de fotografía, colores, tipografías, y ubicación de elementos, entre otros, con el fin de lograr una comunicación amigable visualmente entre el software y su usuario.

Docentes investigadores-extencionistas del ITT del área de Sistemas, trabajaron en la elaboración de una propuesta sobre los contenidos curriculares de las materias Informática Aplicada a la Enfermería I y II a incorporar en el nuevo plan de estudio de las carreras de Enfermería de la UNNOBA.

Se realizó una búsqueda de planes de estudio de universidades argentinas que poseen carreras vinculadas al área de la salud, con la finalidad de determinar el enfoque y los contenidos de las mismas relacionadas con Informática en Salud. Entre los planes analizados podemos mencionar los de las universidades: Univ. Nacional Arturo Jauretche, Univ. Nacional de San Luis, Univ. Nacional de Córdoba, Univ. Nacional de Tres de Febrero, Univ. Nacional de Salta, entre otras.

La selección de los contenidos de las unidades curriculares se realizó entendiendo a la tecnología informática como una herramienta de soporte de la práctica cotidiana de la profesional de enfermería. Entre los objetivos planteados, se pueden mencionar, que el futuro profesional adquiera competencias: en el uso de la tecnología de la información aplicada a tareas o procedimientos inherentes al cuidado del paciente, en la participación en equipos de desarrollo de software específico, en la preparación educativa de los individuos para la práctica de la disciplina. En resumen, incorporar la tecnología en los cuidados de la salud y estar preparado para afrontar nuevos desafíos tecnológicos.

Por otra parte, con el objetivo de generar estrategias para la incorporación de software en las materias de las carreras de Enfermería cuyos temas lo requieran se elaboró una propuesta para la presentación de una Beca de Investigación y Transferencia para Alumnos Avanzados de las Carreras de Informática, enmarcado en el proyecto de investigación “Informática y tecnologías emergentes”, acreditado y financiado por la UNNOBA en la convocatoria “Subsidios de investigación bianuales” 2017. Las actividades de investigación de dicho proyecto tuvieron lugar de trabajo en el ITT.

Además, se realizaron las siguientes actividades de divulgación y/o asistencia en Congresos y Jornadas:

- I Congreso Multidisciplinario, Ciencia, Información y Sociedad UNNOBA. ‘Incorporación de la Informática en la carrera de Licenciatura en Enfermería’. Junín, 19, 20 y 21 de abril de 2018. Presentación de póster.
- 8° Congreso de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de San Juan, 5 y 6 de Septiembre de 2018. Asistencia.

- Primeras Jornadas de Extensión de la UNNOBA. Pergamino, 11 y 12 de octubre 2018. Presentación de póster.
- XXVI Jornadas de Jóvenes Investigadores Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). 'Incorporación de Software de uso específico en la Carrera Licenciatura en Enfermería de la UNNOBA'. Universidad de Cuyo (Mendoza), 17, 18 y 19 de octubre de 2018. Presentación de póster.
- XIII Jornadas Universitarias del Sistemas de Información en Salud, organizadas por el Departamento de Informática en Salud del Hospital Italiano de Buenos Aires. CABA, 14, 15 y 16 de noviembre de 2018. Asistencia.
- VIII Congreso Argentino de Educación en Enfermería. 'Incorporación de informática en las carreras de Enfermería de la UNNOBA'. Córdoba, 9 y 10 mayo de 2019. Presentación de póster.

Resultados y discusión

A partir del espacio de vinculación interdisciplinaria de informática - enfermería se elaboró un diagnóstico mediante el cual se plantearon y generaron distintas acciones.

El proyecto "Informática Aplicada al Área de la Salud" fue aprobado por Resolución del Consejo Superior 1260/2017. Tiene como objetivo incorporar herramientas informáticas que contribuyan a la formación académica en las carreras de Lic. en Enfermería y Enfermería Universitaria, promover la participación de estudiantes y docentes de ambas disciplinas fomentando la interdisciplinariedad, actitudes solidarias y comprometidas con la sociedad.

Se inició el análisis y diseño de un software de gestión de datos generados en el ámbito de la materia Enfermería Comunitaria I. Aplicación que permitirá administrar una base de datos que registrará las encuestas sanitarias realizadas en el transcurso de cada cursada. Datos que podrán ser utilizados por otras materias para realizar, por ejemplo, análisis estadísticos y/o epidemiológicos.

Se propusieron objetivos y contenidos de las materias de Informática en Enfermería I y II, incorporadas en el nuevo plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la UNNOBA. Plan aprobado por Resolución del Consejo Superior 1445/2018.

Fue aprobada la Beca de Investigación y Transferencia para Alumnos Avanzados de las Carreras de Informática por Resolución del Consejo Superior 1363/2017, enmarcado en el proyecto de investigación "Informática y Tecnologías emergentes" (UNNOBA SIB 2017). Permite la selección de software libre del área de salud afín al actual plan de estudios de la carrera de Lic. en Enfermería con el objetivo de utilizarlo como insumo en las materias Informática Aplicada a Enfermería I y II.

Conclusiones

Los Proyectos de Extensión Universitaria fueron el marco que propició el inicio de acciones interdisciplinarias entre actores de las carreras de Informática, Enfermería y Diseño de la UNNOBA.

Los objetivos propuestos se están alcanzando a través del trabajo en equipo, la búsqueda de soluciones innovadoras, el desarrollo de capacidades para construir conocimientos y habilidades profesionales, guiando a los alumnos para que ocupen un rol protagónico. Para los alumnos participantes significa un valor agregado a su formación profesional, actúa como un disparador de ideas de posibles desarrollos de software en un área específica, la salud.

Para los alumnos extensionistas representó una forma de integración y aplicación de aprendizajes en el que involucraron la experiencia personal y la participación colaborativa en el marco de un proyecto de extensión.

La presentación del Proyecto de Extensión Universitaria 'Vinculación Interdisciplinaria Informática-Enfermería' fue la iniciación como extensionistas tanto para alumnos como para docentes del área de sistemas. Significó el primer paso en la construcción de un camino de integración de las actividades de docencia, investigación y extensión. Actividades que constituyen las principales funciones de la Universidad.

Bibliografía

- Andalia, R., Ochoa, R. y Pupo, J. (2005). La Informática, la Computación y la Ciencia de la Información: una alianza para el desarrollo. *Acimed*, 13(5), 1-1.
- Caballero, E. (2012). *Revista Visión de Enfermería Actualizada (VEA)*. Año 8, N° 32, dic.
- Cullen, C. (1993). Conocimiento: Aportes para la enseñanza del tema. *Dirección de formación y Capacitación docente. Documento del Ministerio de Cultura y Educación. Argentina*.
- Denegri, A., Iglesias I., Espinel Maderna C. y Scharagrodsky, C. (2015). La construcción de conocimiento profesional en extensión universitaria. *Motivación de docentes y aprendizaje de estudiantes*. V Congreso Nacional de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Galimany Masclans, J., Garrido Aguilar, E., Estrada - Masllorens, J. M., y Girbau-García, M. R. (2013). Formación de los profesionales de la salud en un contexto asistencial con uso de las tecnologías de la información y la comunicación. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 16(3), 127-130.
- García, A., Campo, A. y Vera, M. (2000). *Enfermería Comunitaria, bases teóricas*. DAE, Madrid.
- Hersh W.R. (2002). Medical informatics: improving health care through information. *JAMA*, 288(16), 1955-1958.
- Itoiz, J. P. (2015). La Extensión Universitaria en el Noroeste de la Provincia de Bs.As. *Los caminos de la extensión en la Universidad Argentina*, 133-146.

- Luna, D., Otero, C., Plazzotta, F. y Campos, F. (2018). *Sistemas de información para la salud*. Departamento de Informática en Salud. Hospital Italiano de Buenos Aires.
- Milevich, L., & Lois, A. (2014). Interdisciplinariedad. Un aspecto clave en la formación actual del ingeniero. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación Y Educación en Tecnología*, (14), p. 37-46.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). Conceptos Básicos. 48ª. Disponible en: apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7
- Plazzotta, F. y Arlette Sommer, J. (2018). *Informática en Salud orientada a la Comunidad*. Hospital Italiano de Buenos Aires.
- Shahar Y. (2002) Medical informatics: between science and engineering, between academia and industry. *Methods Inf Med*, 41(1):8-11
- Sosa Fernández, A., Estévez Valdés, I., Padro Tejido, D. y González Corrales, I. B. (2017). Análisis del Programa de la Disciplina Informática en Salud para Licenciados en Enfermería. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(5), 89-98.
- Tan J. (2008). *Medical informatics: concepts, methodologies, tools, and applications*. IGI Global.
- Tommasino, H., Gonzalez, M. N., Guedes E., Prieto M., (2006). Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire. *Extensión: Reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Ed. Universidad de la República Oriental del Uruguay, Facultad de Agronomía, 121-136.
- Tommasino, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la extensión para su Implementación. Disponible en: https://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales.pdf

Eje 2

Producción artística y cultural.

2.1 Arte, cuerpo y sociedad.

2.2 Descolonización de la Universidad; Interdisciplinariedad y transversalidad.

2.3 Patrimonio.

2.4 Políticas de desarrollo artístico y cultural.

Eje 2.

Producción artística y cultural.

2.1

Arte, cuerpo y sociedad.

Influencia del ejercicio físico de alta intensidad en habilidades cognitivas de los escolares.

Catherine Espinoza, Nelson Hernández, Mauricio Valenzuela.
cathyespinozae@gmail.com

Resumen

El propósito del estudio es evaluar la influencia de un programa de ejercicios físico de alta intensidad, en las habilidades cognitivas de los escolares de quinto básico. Los objetivos son: implementar un programa de alta intensidad llamado FUNTERVAL y comparar los efectos de este sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes, a través de la batería de test psicopedagógico Evalúa 5, del cual se extraen las capacidades generales que miden bases de razonamiento, memoria – atención y aprendizaje matemático. En base a lo anterior, esta investigación tiene un diseño cuasi experimental, de los cuales, se utilizarán dos grupos experimentales (GE) y dos grupos control (GC), con aplicación de pre y postest. Cabe destacar, que la frecuencia con la cual se implementó el FUNTERVAL fue de 4 veces por semana, en un periodo de 2 meses, al inicio de la intervención se aplicó el pretest y al finalizar las 32 sesiones se aplicó el postest, mientras que GC no recibió el programa de ejercicio físico. Cada grupo está compuesto por estudiantes de quinto año de enseñanza básica.

A partir del análisis realizado y la utilización de la prueba de Mc Nemar, se estableció que existen diferencias significativas a favor en el grupo experimental ($p \leq 0.05$). En las habilidades cognitivas de razonamiento y memoria – atención en damas y varones, pero no así en las habilidades de aprendizaje matemático, que de igual forma arrojaron porcentajes mayores en el GE en el postest.

En síntesis, se busca determinar la influencia de un programa vigoroso sobre las habilidades cognitivas de los estudiantes de quinto básico, cuyos resultados permitirán alertar a las autoridades responsables de organismos educacionales para diseñar y corregir las políticas públicas existentes en Chile.

Palabras claves: Ejercicio físico / habilidades cognitivas / intensidad.

1. Introducción

Los aportes que entrega la actividad física (AF) han sido estudiado a lo largo de la historia contemporánea, y ya es un hecho que la práctica regular produce beneficios comprobables en la salud y calidad de vida de las personas, eso se hace presente no importando el género, la edad, raza, cultura o algún otro atributo (De Gracia & Marcó, 2000).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2010, dio a conocer recomendaciones sobre la actividad física para la salud, considerando que una adecuada práctica de AF contribuye al bienestar y calidad de vida en nuestra sociedad y de todas las personas. Estos son:

- Los niños y jóvenes de 5 a 17 años inviertan como mínimo 60 minutos diarios en AF de intensidad moderada a vigorosa.
- La AF por un tiempo superior a 60 minutos diarios reportará un beneficio aún mayor para la salud.
- La AF diaria debería ser, en su mayor parte, aeróbica. Convendría incorporar, como mínimo tres veces por semana, actividades vigorosas que refuercen, en particular los músculos y huesos.

Lo anterior señala que, la AF realizada y planificada: mejora la forma física tanto en las funciones cardiorrespiratorias como de la fuerza muscular, reducción de la grasa corporal, perfil favorable de riesgo de enfermedades cardiovasculares y metabólicas, mayor salud ósea, y menor presencia de síntomas de depresión. Se debe sumar también, que uno de los aportes de la AF está relacionado al funcionamiento cognitivo de las personas, quien fundamenta esa premisa es el Ministerio de Educación (MINEDUC) “El desarrollo de habilidades motrices y la adquisición de hábitos de vida activa y saludable, contribuyen al bienestar cognitivo, emocional, físico y social del alumno”, refiriéndose a la asignatura de Educación Física.

A pesar de la evidencia de que la AF puede ayudar a mejorar el rendimiento académico, las escuelas están quitando cada vez más tiempo para el desarrollo y práctica de AF y Educación Física. Los administradores de las escuelas y padres creen que para mejorar el rendimiento de sus estudiantes es necesario pasar horas en lo académico. Como resultado, la mayoría de los jóvenes apenas participan con lo recomendado por la OMS (OMS, 2010).

Cada vez más estudios concluyen que el deporte y el ejercicio se asocian con niveles más alto de cognición y diferencias en la estructura y función cerebral regional en la infancia (Harris & Cole, 1997) al aumentar los flujos de sangre y oxígeno, la producción de neurotrofinas, el desarrollo de conexiones nerviosas y la densidad de la red neuronal (Hillman, y otros, 2014).

Al afectar la fisiología del cerebro, la AF puede ayudar a mejorar el rendimiento académico medido por el nivel de logro, las habilidades cognitivas y el comportamiento académico. De hecho, la relación entre AF y el rendimiento académico en niños en edad escolar se ha abordado mediante una serie de estudios transversales, longitudinales, experimentales y descriptivos. Colectivamente, sugieren que aumentar las horas de actividad física no es perjudicial en términos de logros de los estudiantes. Mientras que se han encontrado asociaciones positivas ninguna en una variedad sustancial de resultados académicos, incluyendo el logro de la lectoescritura y aritmética (Correa, Burrows, Ibaceta, Orellana, & Ivanovic, 2014), habilidades de lenguaje y matemáticas medido por grados y/o pruebas estandarizadas, no hay evidencia que apoye una relación negativa entre lo académico y práctica de AF regular.

Además de estos beneficios, los estudios de investigación ha demostrado que la práctica regular de AF y la participación deportiva disminuyen las tasas de segregación escolar (Yin & Moore, 2004) mejoran los planes educativos y la resistencia académica (Hawkins & Mulkey, 2005) y mejorar el ajuste adolescente (Fredricks & Eccles, 2008).

Teniendo en cuenta estos datos, es que se debe considerar que los establecimientos educacionales se convierten en el lugar donde los escolares permanecen más tiempo, siendo un espacio idóneo para reforzar y potenciar los hábitos de vida saludables, ya sea de autocuidado y la adherencia hacia la AF. Es por eso la importancia de implementar nuevas estrategias en tiempos reales durante la permanencia de los jóvenes en los recintos educacionales.

A lo anterior se suma de manera implícita el aporte de la actividad física en aspectos cognitivos, un ejemplo es la definición que la en Ministerio de Educación a la asignatura de Educación Física, “El desarrollo de habilidades motrices y la adquisición de hábitos y vida activa y saludable, contribuyen al bienestar cognitivo, emocional, físico y social del alumno” (Planes y programas de educación física MINEDUC, 2013) de este modo sería importante buscar mejores formas de estimular las clases en aula y no solo las clases de Educación Física.

En la actualidad, el desarrollo de la práctica regular de AF se ha convertido en uno de los objetivos esenciales en la política educativa en diferentes partes del mundo y Chile no es la excepción, abordar esta problemática es fundamental para mejorar los hábitos saludables en los chilenos, considerando que una adecuada práctica de AF contribuye al bienestar y calidad de vida en nuestra sociedad y de todas las personas (Macias, Gordillo, & Camacho, 2012).

1.1 Planteamiento del Problema

Los estudios experimentales, que investigan los efectos crónicos de las actividades aeróbicas moderadas, combinados con el ejercicio cognitivo de niños y adolescentes, constantemente se encuentran mejoras en el control inhibitorio después del período de intervención. Un número limitado de hallazgos también sugiere que este tipo de ejercicio provoca mejoras similares para otros subcomponentes de la función ejecutiva. La mayoría de estos estudios han implementado el ejercicio como actividad extracurricular antes o después de la jornada escolar regular. (Van der Niet A. , 2015). Un programa de actividad física que incluya ejercicio aeróbico y actividades físicas cognitivamente atractivas puede mejorar aspectos del funcionamiento ejecutivo en niños de primaria.

El enfoque dinámico de este estudio se ve favorecido, porque los niños de la escuela no tienen que venir antes o quedarse más tiempo para asistir a las sesiones de ejercicios, teniendo en cuenta que quien realiza la aplicación del FUNTERVAL es el profesor de asignatura, por lo que se puede esperar un alto cumplimiento.

1.2 Definición del Problema

Teniendo en cuenta estos datos; y considerando que los establecimientos educacionales son el lugar donde los escolares permanecen más tiempo, este pasa a ser un espacio idóneo para reforzar y potenciar los hábitos de vida activa y saludable, además de lo cognitivo, social y físico del estudiante. En base a esto, se puede definir la pregunta problema de este estudio:

¿Cuál es el efecto de un programa de ejercicio físico de intervalos de alta intensidad en algunas habilidades cognitivas de los escolares?

1.3 Objetivos

Una vez definido el problema de investigación, este permite el planteamiento de los objetivos:

1.3.1 Objetivo General

Evaluar la influencia que tiene un programa de ejercicios físicos de alta intensidad en las habilidades cognitivas en los estudiantes de quinto básico.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a.1 Comparar los efectos del programa FUNTERVAL sobre las habilidades cognitivas de razonamiento.
- a.2 Comparar los efectos del programa FUNTERVAL sobre las habilidades cognitivas de memoria y atención.

a.2 Comparar los efectos del programa FUNTERVAL sobre las habilidades cognitivas de aprendizajes matemáticos.

Materiales y Método

La presente investigación, busca determinar el grado de influencia de un programa de ejercicios físico de alto impacto con intervalos “FUNTERVAL” sobre las habilidades cognitivas y académicas de escolares prepúber. El programa se ejecutará en clases de matemáticas en el colegio Colegio privado de Valparaíso y Viña del Mar (CPV- CPVM), antes de la intervención del programa de AF, se evaluará a los escolares de 5to básico mediante la batería psicopedagógica evalúa 5 pretest y postest (grupo control), en el grupo experimental se aplicará la batería evalúa 5 pretest, programa FUNTERVAL y posteriormente la batería evalúa 5 postest. La duración del FUNTERVAL es de 4 minutos por clase, este se aplicará durante 2 meses, 4 veces a la semana, lo cual contempla un total de 32 sesiones en las clases de matemáticas, considerando que quien aplica el programa es el profesor de la asignatura.

El estudio se inserta en el enfoque cuantitativo y de tipo experimental, pues, según (Thomas & Nelson, 2007) se intenta establecer relaciones causa y efecto. Lo que significa, que se manipula una variable independiente para así valorar su efecto sobre una variable dependiente. El sentido de la investigación es experimental, ya que busca analizar los cambios que puedan producirse en las variables cognitivas producto de una manipulación de un programa que estimula la intensidad de las actividades y ejercicio físico en los estudiantes.

Para que la investigación científica adquiera mayor valor las variables tienen que relacionarse con otras variables. Para determinar de mejor manera las variables en este estudio, se toma la definición de (Hernández, Fernández, Baptista, 2014), quienes plantean que las variables deben ser comprensible y lo más concreto posible. Términos vagos y confusos no tiene cavidad en una variable. Según lo anterior las variables definidas para esta investigación, son las siguientes:

Variable Independiente: Corresponde al programa de ejercicios físico de alta intensidad FUNTERVAL (Ma, Lemare, & Gurd, 2014).

Variable Dependiente: Corresponde a las habilidades cognitivas de los escolares de quinto básico.

Variables Intervenientes: Corresponde al tipo y horario de ingesta (alimentación) que recibieron los estudiantes evaluados.

	GE ₁	O ₁	T ₁	O ₂
	GC	O ₁		O ₂
GE:	Grupo Experimental			
GC:	Grupo Control			
T ₁ :	Programa FUNTERVALS 4 veces por semana			
O ₁ :	Medida 1 (pretest Evalúa 5)			
O ₂ :	Medida 2 (posttest Evalúa 5)			

Cuadro 1. Diseño Cuasi Experimental, para 1 GE y GC con pre o posttest.

Definición de la Población o Muestra

La población de esta investigación está compuesta por todos los estudiantes de quinto año de enseñanza básica de los colegios privados de Viña del Mar y Valparaíso, en edades de entre 10-11, la muestra que se obtuvo fue de tipo no probabilístico. Se trabajó con 106 estudiantes 51 varones y 55 damas agrupados en 4 grupos, dos de ellos representan a los grupos experimentales (GE) y los otros dos restantes a los grupos de control (GC), se tiene presente en el estudio excluir a los estudiantes que presentan alguna patología que le impida realizar ejercicios físicos de alta intensidad, ya sea, enfermedades cardiovasculares y/o respiratorias.

Los instrumentos para la recolección de datos que forman parte de este estudio y que se detallan posteriormente, fueron seleccionados por su criterio primario de validez y criterio secundario de viabilidad y accesibilidad para ser aplicados en el contexto educacional. En este sentido, se tomó en cuenta los recursos materiales y el tiempo de aplicación.

Programa FUNTERVAL: Son actividades de intervalos de alta intensidad que requieren en total 4 minutos de aplicación, consta de 20 segundos de actividad de alta intensidad, con pausas de 10 segundos (8 repeticiones). Los ejercicios son:

- Jumping Jacks (saltos de estrella)
- Skipping (elevación de rodillas alternas)
- Squats (Sentadillas)
- Running (trote en el lugar)
- Scissor Kicks (tijeras)
- Jump on one Foot (saltos con pie izquierdo y derecho alternado)

Los estudiantes deben ejecutar estos ejercicios lo más rápido posible, los cuales, varían en orden de ejecución según estime el docente a cargo. Este programa de ejercicios ha sido aplicado en niños de 9 a 11 años e incrementa la función cognitiva y atención selectiva (Hillman, y otros, 2014).

Batería EVALÚA-5: En este estudio se utilizará esta prueba, para medir el rendimiento cognitivo de los estudiantes, que mide las bases cognoscitivas del aprendizaje. Esta correlación se concreta en un coeficiente de Pearson 0,706 (nivel de significación del 0.001) (García Vidal, González, & García Ortiz, 2007), la que está destinada a alumnos de quinto y sexto año de educación básica (Astrand, Rodahl, Dahl, & Strømme, 2010). Los contenidos y su organización en las diferentes pruebas de la batería EVALÚA-5 presentan la siguiente estructura: Bases del razonamiento (reflexibilidad, pensamiento analogico y organización perceptiva), memoria - atención y por último aprendizajes matemáticos (resolución de problemas y cálculo - numeración).

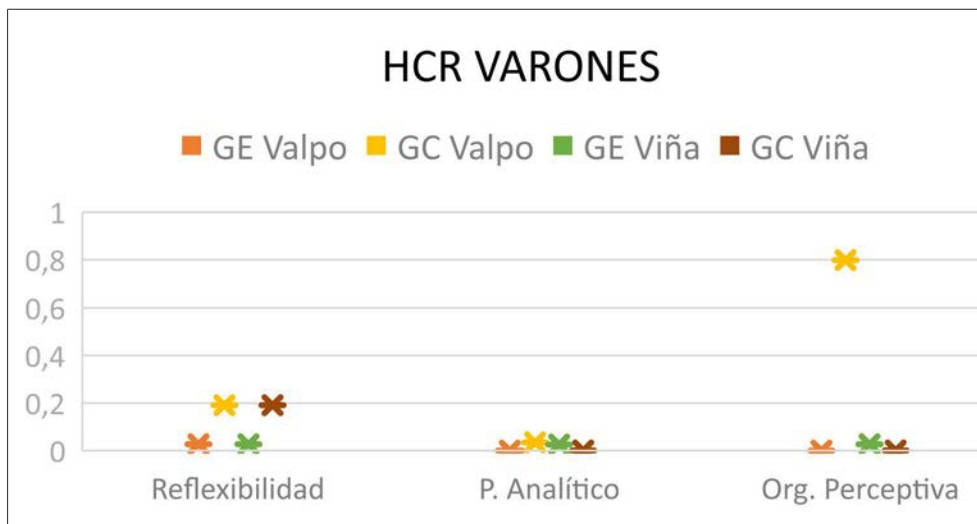
Resultados y discusión

A continuación, se describen y comparan los resultados del pretest y postest del GE y de GC, separados por sexo y tabulados con los datos estadísticos. Para una mejor lectura se expresan en figuras con porcentajes.

HABILIDADES COGNITIVA DE RAZONAMIENTO (HCR) VARONES – VALPARAÍSO					
		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
REFLEXIBILIDAD	Sig. Asintónica (bilateral)	16	0,027*	12	0,191
PENSAMIENTO ANALÍTICO	Sig. Asintónica (bilateral)	16	0,000*	12	0,344
ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA	Sig. Asintónica (bilateral)	12	0,000*	12	0,798

HABILIDADES COGNITIVA DE RAZONAMIENTO (HCR) VARONES – VIÑA DEL MAR

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
REFLEXIBILIDAD	Sig. Asintónica (bilateral)		0,027*		0,191
PENSAMIENTO ANALÍTICO	Sig. Asintónica (bilateral)		0,026*		0,001**
ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA	Sig. Asintónica (bilateral)		0,027*		0,001**

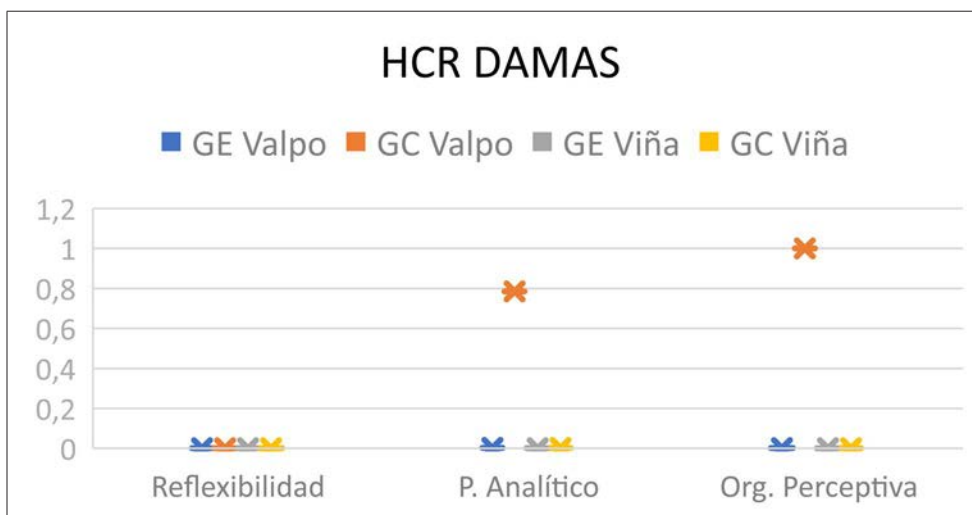


HABILIDADES COGNITIVA DE RAZONAMIENTO (HCR) DAMAS – VALPARAÍSO

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
REFLEXIBILIDAD	Sig. Asintónica (bilateral)	12	0,001*	15	0,001*
PENSAMIENTO ANALÍTICO	Sig. Asintónica (bilateral)	12	0,003*	15	0,785
ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA	Sig. Asintónica (bilateral)	12	0,002*	15	1,000

HABILIDADES COGNITIVA DE RAZONAMIENTO (HCR) DAMAS – VIÑA DEL MAR

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
REFLEXIBILIDAD	Sig. Asintónica (bilateral)	15	0,001**	13	0,001**
PENSAMIENTO ANALÍTICO	Sig. Asintónica (bilateral)	15	0,001**	13	0,003*
ORGANIZACIÓN PERCEPTIVA	Sig. Asintónica (bilateral)	15	0,001**	13	0,001**



HABILIDADES COGNITIVA DE MEMORIA – ATECIÓN VARONES – VALPARAÍSO

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
MEMORIA - ATENCIÓN	Sig. Asintónica (bilateral)	16	0,020*	12	0,504

HABILIDADES COGNITIVA DE MEMORIA – ATECIÓN VARONES – VIÑA DEL MAR

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
MEMORIA - ATENCIÓN	Sig. Asintónica (bilateral)	6	0,046*	17	1,000

HABILIDADES COGNITIVA DE MEMORIA – ATECIÓN DAMAS – VALPARAÍSO

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
MEMORIA - ATENCIÓN	Sig. Asintónica (bilateral)	12	0,002**	15	0,027*

HABILIDADES COGNITIVA DE MEMORIA – ATECIÓN DAMAS – VIÑA DEL MAR

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
MEMORIA - ATENCIÓN	Sig. Asintónica (bilateral)	15	0,155	13	0,012*

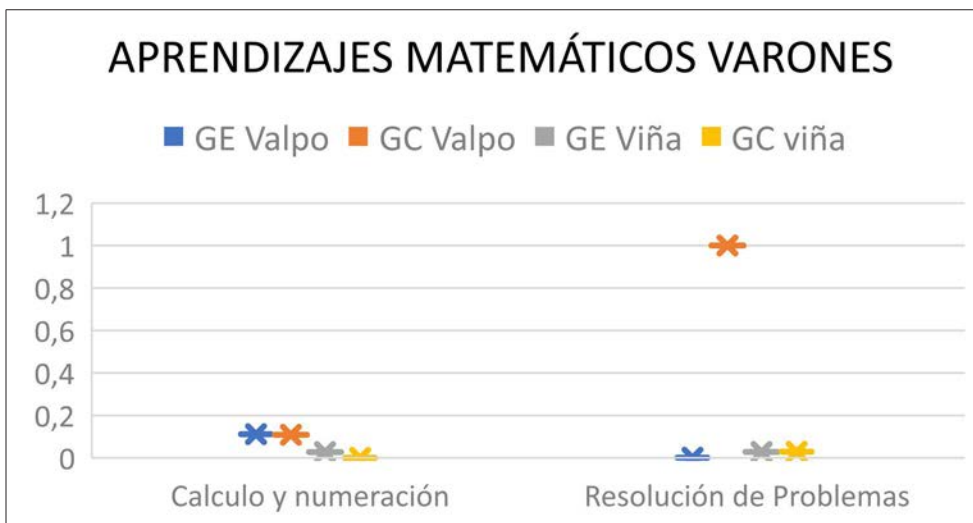


HABILIDADES COGNITIVA DE APRENDIZAJE MATEMÁTICOS VARONES – VALPARAÍSO

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
CÁLCULO Y NUMERACIÓN	Sig. Asintónica (bilateral)	16	0,112	12	0,109
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Sig. Asintónica (bilateral)	16	0,001*	12	1,000

HABILIDADES COGNITIVA DE APRENDIZAJE MATEMÁTICOS VARONES – VIÑA DEL MAR

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
CÁLCULO Y NUMERACIÓN	Sig. Asintónica (bilateral)	6	0,027*	17	0,000***
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Sig. Asintónica (bilateral)	6	0,028*	17	0,029*

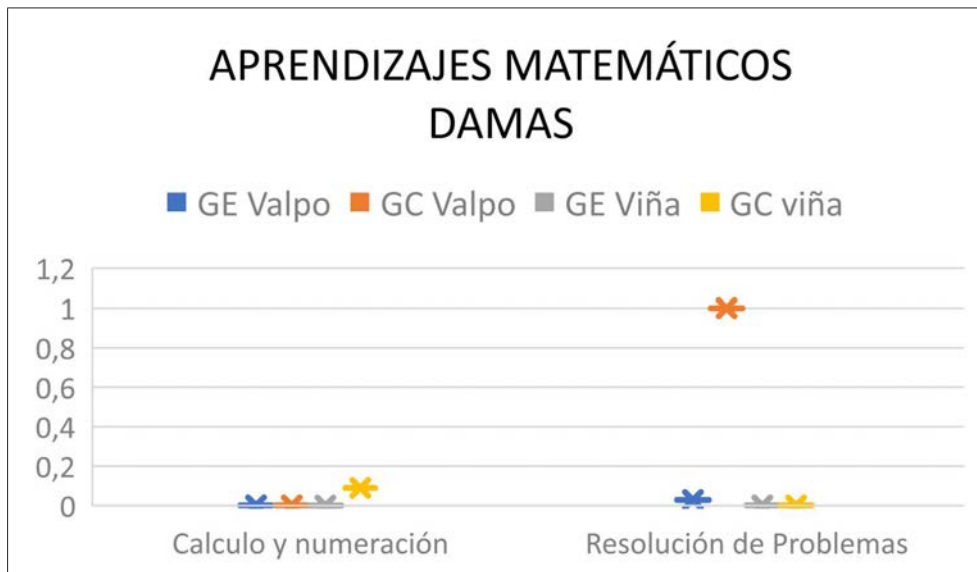


HABILIDADES COGNITIVA DE APRENDIZAJE MATEMÁTICOS DAMAS – VALPARAÍSO

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
CÁLCULO Y NUMERACIÓN	Sig. Asintónica (bilateral)	12	0,002**	15	0,002**
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Sig. Asintónica (bilateral)	12	0,029*	15	1,000

HABILIDADES COGNITIVA DE APRENDIZAJE MATEMÁTICOS DAMAS – VIÑA DEL MAR

		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		N	P	N	P
CÁLCULO Y NUMERACIÓN	Sig. Asintónica (bilateral)	15	0,001*	13	0,090
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Sig. Asintónica (bilateral)	15	0,002**	13	0,002**



El primer objetivo de ese estudio es *comparar los efectos del programa FUNTER-VALS sobre las habilidades cognitivas de razonamiento (HCR)*. Para llevar a cabo este objetivo inicialmente se analiza los resultados de la variable cognición en pre y postest, en el área de HCR se desglosa en tres subáreas: 1. Reflexibilidad, 2.

Pensamiento Analógico y 3. Organización Perceptiva, luego se analiza la variable intensidad mediante el tratamiento FUNTERVALS, el cual fue ejecutado por un periodo de dos meses.

En primer lugar, los dos GE ejecutaron el tratamiento FUNTERVALS junto con el pre y postest de la batería psicopedagógica Evalúa – 5, ambos GE tanto de Valparaíso como el de Viña del Mar obtuvieron datos estadísticamente significativos a favor del programa, tanto en damas como en varones, los GC en el área de HCR obtuvieron datos estadísticamente no significativos mayoritariamente en varones. Esto contradice los resultados en la investigación de (Ruiz, Ruiz, De la Cruz, Latorre, & Martínez, 2015), el cual indica que en los análisis mostraron que el disfrute con la AF vigorosa es el principal factor que se relaciona, en chicas, con mejores calificaciones en Matemáticas y lenguaje. Con esto se sugiere que a la conocida relación entre AF y RA es necesario añadir que los factores de la atracción de la AF pueden relacionarse en buena medida con diferentes resultados de RA en función del sexo.

El segundo objetivo específico fue *comparar los efectos del programa FUNTERVALS sobre las habilidades cognitivas de memoria y atención*. En este sentido se siguió los lineamientos del primer objetivo, es decir, se analiza los resultados de la variable cognición mediante el test de Memoria – atención de la batería Evalúa – 5, después de haber ejecutado el tratamiento por un periodo de dos meses.

En todos los grupos experimentales, tanto en los colegios de Valparaíso y Viña del Mar, obtuvieron datos estadísticamente significativos a favor de la intervención del FUNTERVALS, exceptuando el GE de damas de Viña del mar, el cual arrojó datos estadísticamente no significativos, mientras que GC arrojó datos estadísticamente significativos. Contrastando con los hallazgos de (Thayer, Newman, & McClain, 1994) Se plantea que, “una vez que se ha demostrado la capacidad del cerebro para modificar sus conexiones interneuronales en caso de envejecimiento o daño cerebral, la denominada plasticidad, era importante conocer el papel exacto del ejercicio en la mejora de las funciones cerebrales. Estudios, demostraron que la actividad física aumentaba la secreción del factor neurotrófico cerebral (BDNF), una neurotrofina relacionada con el factor de crecimiento del nervio, localizada principalmente en el hipocampo y en la corteza cerebral. El BDNF, mejora la supervivencia de las neuronas tanto in vivo como in vitro, además, puede proteger al cerebro frente a la isquemia y favorece la transmisión sináptica”.

La respuesta se consiguió cuando se descubrió que la actividad física provoca que el músculo segregue IGF-1 -un factor de crecimiento similar a la insulina-, que entra en la corriente sanguínea, llega al cerebro y estimula la producción del factor neurotrófico cerebral. En consecuencia, no se debe olvidar que el ejercicio físico ayuda a conservar en mejores condiciones la función cognitiva y sensorial del cerebro (Thayer, Newman, & McClain, 1994).

Estos hallazgos, ofrecen a la actividad física un papel neuro preventivo que hasta ahora no se había tenido en cuenta en enfermedades neurodegenerativas como Alzheimer, Parkinson, Huntington o esclerosis lateral amiotrófica. El ejercicio

también podría tener un papel importante en el tratamiento de personas que sufren depresión ya que esta afección se caracteriza por niveles bajos de BDNF.

El tercer y último objetivo fue: *comparar los efectos del programa FUNTERVALS sobre las habilidades cognitivas de aprendizajes matemáticos*, para generar respuestas a este objetivo se analiza los resultados de la variable cognición en pre y postest, en el área de Aprendizajes Matemáticos se desglosa en dos subáreas: 1. Cálculo y Numeración y 2. Resolución de Problemas. Luego se analiza la variable intensidad mediante el tratamiento FUNTERVALS, el cual fue ejecutado por un periodo de dos meses, teniendo en cuenta que el GE fue quien realizó el tratamiento, mientras que GC solo fue sometido a las pruebas de cognición en pre y postest.

En esta prueba los resultados fueron en el área de cálculo y numeración, solo el GE de varones (Valparaíso) obtuvieron datos estadísticamente no significativos por otro lado los GC de varones (Valparaíso) arrojaron datos estadísticamente significativos en dos GE de varones y un GC de damas.

En el área de resolución de problemas, los cuatros GE obtuvieron datos estadísticamente significativos y se considera que fueron a favor del programa FUNTERVALS, mientras que en dos GC también se arrojaron datos estadísticamente significativos, siendo estos en varones y damas del colegio de Viña de Mar, en tanto el grupo en los dos GC del colegio de Valparaíso, obtuvieron datos estadísticamente no significativos.

Para dar respaldo a lo anteriormente mencionado, en un estudio realizado el año 2006, autores sugieren que las pausas en la actividad física mejoran el comportamiento en el aula, como el aumento de tiempo en la tarea y mejorando la concentración. Atención a la tarea se ha demostrado recientemente mejorar en respuesta a la PA intermitente en niños de escuela primaria (Mahar, y otros, 2006), es decir, la atención a la tarea es fundamental para el aprendizaje, lo cual impacta a otros componentes del aula como la disciplina.

Estos hallazgos apoyan la noción de que los comportamientos académicos y relacionados con cualquier actividad física están vinculados y, de manera similar, que los programas de salud escolar puedan tener efectos positivos en los resultados educativos, académicos y actitudinales.

La evidencia sugiere que las pausas en la actividad física mejoran tanto en el comportamiento en el aula, como en el aumento de tiempo de concentración en la tarea académica, reduce así la inquietud de los estudiantes y mejora la concentración-atención a la tarea. Se ha demostrado además una recientemente mejorar en respuesta a la PA intermitente en niños de escuela primaria. Por ende, la atención a la tarea es fundamental para el aprendizaje e impacta otros componentes del aula gestión como la disciplina (Harvey, y otros, 2017). En relación con estos datos, junto con lo expuesto en el párrafo anterior y los resultados obtenidos, podemos observar mejoras estadísticamente significativas en la mayoría de los grupos experimental, lo cual se condice con la rigurosidad de los sujetos que aplicaron el programa.

Referencias Bibliográficas

- Ariza, A., Ruiz, J., & De la Torre, M. (2016). Influence of the level of attraction towards physical activity on the academic performance of adolescents. *Latin American Psychology*, 42-50.
- Astrand, P.-O., Rodahl, K., Dahl, H., & Strømme, S. (2010). *Manual de fisiología del ejercicio*. México: Paidotribo.
- Baquet, G., Berthoin, S., Gerbeaux, M., & E., V. P. (2001). High-intensity aerobic training during a 10 week one-hour physical education cycle: effects on physical fitness of adolescents aged 11 to 16. *International Journal of sports medicine*, 295-300.
- Baurmeister, J. (2008). *Hiperactivo, Impulsivo, Distraído ¿Me conoces? Guía acerca del déficit atencional para padres, maestros y profesionales*. España: Albor-cohs.
- Baxter-Jones, A., & Maffulli, N. (2003). The Journal of sports medicine and physical fitness. *The Journal of sports medicine and fitness*, 2(43), 250-5. Recuperado el Octubre de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/10667773_Parental_influence_on_sport_participation_in_elite_young_athletes
- Berthoin, S., & Gerbeaux, M. (2004). *Fitness and aerobic training in childhood and adolescence*. Barcelona: INDE.
- Bompa, T. (2003). *Periodization: Training theory and methodology*. Madrid: Hispano-Europea.
- Buchheit, M., & Laursen, P. (2013). Training at high intensity intervals, solutions to the programming puzzle: Part I: cardiopulmonary emphasis. *Sports Medicine*, 43(5), 313-38. doi:10.1007 / s40279-013-0029-x.
- Burrows, R., Díaz, E., Sciaraffia, V., Gattas, V., Montoya, A., & Lera, L. (2008). Hábitos de ingesta y actividad física en escolares, según tipo de establecimiento al que asisten. *Médica de Chile*, 136(1), 53-63. Recuperado el Julio de 2018, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872008000100007
- Cale, L., & Harris, J. (2006). Physical activity at school Interventions: Effectiveness, trends, problems, implications and recommendations for practice. *Sports, education and society*, 11(4), 401-420. doi:<https://doi.org/10.1080/13573320600924890>
- Campbell, D., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Candel, N., Olmedilla, A., & Blas, A. (2008). Relationships between the practice of physical activity and self-concept, anxiety and depression in absent-minded girls. *Notebooks of Sports Psychology*, 3(138), 61-77. doi:10.1542 / peds.2016-1642
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical-Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and distinctions for health related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- César, B. T. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- Coe, D., J., P., Womack, C., Reeves, M., & Malina, R. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic performance in children. *Med Sci Sports Exerc*, 38 (8): 1515-9.

- Colom, R., & Flores, C. (2001). Inteligencia y Memoria de Trabajo: La Relación Entre Factor G, Complejidad Cognitiva y Capacidad de Procesamiento. *Psicología: Teoría y Pesquisa*, 17(1), 37- 47. doi:10.1590/S0102-37722001000100007
- Correa, P., Burrows, R., Ibaceta, C., Orellana, Y., & Ivanovic, D. (2014). Niños escolares chilenos físicamente activos se desempeñan mejor en lenguaje y matemáticas. *Health Promotion International*, 32(2), 241-249. doi:https://doi.org/10.1093/heapro/dau010
- Cristi-Montero, C., & Rodríguez, F. (2014). Paradoja: “Activo físicamente pero sedentario, sedentario pero activo físicamente”. Nuevos antecedentes, implicaciones en la salud y recomendaciones. *Revista Médica de Chile*, 142(1). doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014000100011
- De Gracia, M., & Marcó, M. (2000). Efectos psicológicos de la actividad física en personas mayores. *Psicothema*, 12(2), 285-292. Recuperado el Agosto de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712221>
- Donnelly, J., Greene, J., Gibson, C., Smith, B., Washburn, R., Sullivan, D., . . . Williams, S. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Prev. Med*, 336-341.
- Donnelly, J., Greene, J., Gibson, C., Smith, B., Washburn, R., Sullivan, D., . . . Williams, S. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Prev. Med*, 49(4), 336-341. doi:10.1016/j.ypmed.2009.07.022
- Douglas, F., & Shingairai, F. (2013). The relationship between physical activity, body mass index and academic performance and students of university age. *Epidemiology*, 3, 4-11. doi:10.4236/ojepi.2013.31002
- Dumith, S., Gigante, D., Domingues, M., & Kohl, H. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, 685-98.
- Dwyer, T., Blizzard, L., Dean, K., Sallis, J., & Lázaro, R. (2001). Relationship of academic performance with physical activity and physical condition in children. *Pediatric exercise science*, 225-237.
- Dwyer, T., Blizzard, L., Dean, K., Sallis, J., & Lázaro, R. (2001). Relationship of academic performance with physical activity and physical condition in children. *Pediatric exercise science*, 13(3), 225-237. doi:10.1123/pes.13.3.225
- Fonseca, P., Rodriguez, L., & Parra, J. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia Promoción de la Salud*, 41-58.
- Fonseca, P., Rodriguez, L., & Parra, J. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia Promoción de la Salud*, 21(2), 41-58. doi:http://dx. doi. org/10.17151/hpsal
- Fredricks, J., & Eccles, J. (2008). Participación en actividades extracurriculares en los años de escuela intermedia: ¿hay beneficios para el desarrollo de los jóvenes afroamericanos y europeos? *Journal of Youth and Adolescence*, 1029-1043.

- Fredricks, J., & Eccles, J. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: are there benefits for the development of African-American and European youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029–1043.
- García, A., Tirapu, J. L., Ibañez, J., & Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Neurol*, 50(12), 738-746.
- García, J., González, D., & García Ortiz, B. (2007). *Batería Psicopedagógica EVALÚA-5*. Madrid: EOS.
- Geron, E. (1996). Intelligence of Child and Adolescent Participants in Sports. In *The Child and Adolescent Athlete*. Oxford: Blackwell Science Ltd., 6.
- Gibala, M., Little, J., Macdonald, M., & Hawley, J. (2012). Physiological adaptations to training at intervals of high intensity and low volume in health and disease. *Physiology*, 590(5), 84-92. doi:<https://doi.org/10.1113/jphysiol.2011.224725>
- Harris, J., & Cole, L. (1997). Actividad física en la escuela Intervenciones: Efectividad, tendencias, problemas, implicaciones y recomendaciones para practicar. *Educación para la Salud*, 401-420.
- Harvey, S., Lambourne, K., Greene, J., Gibson, C., Lee, J., & Donnelly, J. (2018). The effects of physical activity on learning behaviors in elementary school children: a randomized controlled trial. *Contemporary School Psychology*, 22(3), 303–312.
- Hawkins, R., & Mulkey, L. (2005). Athletic investment and academic resilience in a national sample of African-American women and men in the middle grades. *Education and urban society*, 38(1), 62-88. doi:<https://doi.org/10.1177/0013124505280025>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). Metodología de la Investigación. En R. Hernández, C. Fernández, & M. d. Baptista, *Metodología de la Investigación* (págs. 130-133). México: McGRAW-HILL.
- Hillman, C., Erickson, K., & Kramer, A. (2008). Be smart, exercise your mind: exercise the effects on the brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58-65.
- Hillman, C., Pontifex, M., Castelli, D., Khan, N., Raine, L., Scudder, M., . . . Kamijo, K. (2014). Effects of the FITKids randomized controlled trial on executive control and brain function. *Pediatrics*, 134(4), 1063-1071.
- INTA . (2004). Guía para una vida activa. *Guía para una vida activa*, 1-33.
- Karvonen, M., Kentala, E., & Mustala, O. (1957). Los efectos del entrenamiento sobre la frecuencia cardíaca; Un estudio longitudinal. *Ann Med Exp Biol Fenn*, 35 (3): 307-15.
- Krauskopf, D. (2015). Los Marcadores de la juventud: La complejidad de las edades. *Ultima Década*, 23(42), 115-128. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362015000100006>
- Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23-31.
- Kumar, S., Mital, A., & Pennathur, A. (2014). *Human Work Productivity*. Florida : Taylor y Francis Group.

- Lambrick, D., Stoner, L., Grigg, R., & Faulkner, J. (2016). Effects of continuous and intermittent exercise on executive function in children aged 8 to 10. *Psychophysiology*, 53(9), 1335-1342. doi:<https://doi.org/10.1111/psyp.12688>
- Latorre, P., & Herrador, J. (2003). Prescripción del ejercicio físico para la salud en la edad escolar. En P. Latorre, & J. Herrador, *Prescripción del ejercicio físico para la salud en la edad escolar*. Barcelona: Paidotribo.
- Linder, K. (1999). The Physical Activity Participation-Academic Performance Relationship Revisited: Perceived and Actual Performance and the Effect of Banding. *Pediatric Exercise Science*, 14(2), 155-170. doi:DOI: <https://doi.org/10.1123/pes.14.2.155>
- Ludyga, S., Gerber, M., Herrmann, C., Brand, S., & Pühse, U. (2018). Chronic effects of exercise implemented during school break time in neurophysiological rates of inhibitory control in adolescents. *Trends in neuroscience and education*, 10, 1-7. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tine.2017.11.001>
- Ma, J., Lemare, L., & Gurd, B. (2014). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9- to 11-year olds. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 40(3), 1-7. doi: <https://doi.org/10.1139/apnm-2014-0309>
- Ma, J., Lemare, L., & Gurd, B. (2014). High intensity interval activity in the classroom improves off-home behavior in elementary students. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 39(12), 1-7. doi:10.1139 / apnm-2014-0125
- Macias, A., Gordillo, L., & Camacho, E. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud. *Revista Chilena de Nutrición*, 39(3), 40-43. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182012000300006>
- Mahar, M., Murphy, S., Rowe, D., Golden, J., Shields, A., & Raedeke, T. (2006). Effects of a program in the classroom on physical activity and behavior in the task. *Med Sci Sports Exerc.*, 38(12), 2086-94.
- Manly, T., Anderson, V., Nimmo-Smith, I., Turner, A., Watson, P., & Robertson, I. (2001). The differential evaluation of children's care: the Daily Child Care Test (ASD-Ch), shows normative and ADHD performance. *Child Psychology Psychiatry*, 42(8), 1065-81.
- Martínez-Gómez, D. R.-M.-L. (2011). Active commuting to school and cognitive performance in adolescents: The AVENA Study. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(4), 300-305.
- Maureira, F., Díaz, I., Foos, P., Ibañez, C., Molina, D., Aravena, F., . . . Barra, M. (2014). Relación de la práctica de actividad física y el rendimiento académico en escolares de Santiago de Chile. *Ciencias de la Actividad Física UCM*, 15(1), 43-50.
- Ministerio de Educación. (2013). Programa de estudio . En M. d. Educación, *Educación Física y Salud*. Santiago : Alameda 1371, Santiago.
- Mitchell, D. (1994). The relationship between rhythmic competency and academic performance in first grade children. Doctoral Dissertation. *Tesis Doctoral*.
- Miyake, A., Friedman, N., Witzki, M., Howerter, A., & Wager, T. (2000). La unidad y la diversidad de las funciones ejecutivas y sus contribuciones a las complejas

- tareas del “lóbulo frontal”: un análisis de variables latentes. *Cogn Psychol*, 49-100.
- Monti, J., Hillman, C., & Cohen, N. (2012). La aptitud aeróbica mejora la memoria relacional en niños preadolescentes: el ensayo de control aleatorio FITKids. *Hippocampus*, 9(22), 1876-82. doi:10.1002 / hipo.22023
- Navarro, B., Díaz, E., Muñoz, S., & Pérez, J. (2017). Condición física y su vinculación con el rendimiento académico en estudiantes de Chile. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 309-325.
- Nelson, T. &. (2006). *Métodos de Investigación en Actividad Física*. Paidotribo.
- O'Donovan, G. B. (2010). The ABC of Physical Activity for Health: a consensus statement from the British Association of Sport and Exercise Sciences. *Sports Science*, 573-91.
- OMS. (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.
- Paradis, G., Lévesque, L., & Macaulay, A. (2005). Impact of a diabetes prevention program on body size, physical activity, and diet among Kanien'keha:ka (Mohawk) children 6 to 11 years old: 8-year results from the Kahnawake Schools Diabetes Prevention Project. *Pediatrics*, 333-9.
- Pate, R. (1983). A new definition of youth fitness. *The Physician and Sport Medicine*, 11(4), 77-83. doi:10.1080/00913847.1983.11708509
- Peña, G., & Heredia, J. (2016). Bases teórico-prácticas del entrenamiento para la salud (FITNESS). *Instituto Internacional de Ciencias del Ejercicio Físico y Salud (IICEFS)*, 9(1), 4-10. doi:10.1016/j.ram.d.2015.01.022
- Pereira, J., Boada, L., Jaimes, T., Melo, J., Niño, D., & Rincón, G. (2016). Ecuaciones predictivas para la frecuencia cardiaca máxima. Mito o realidad. *Revista Mexicana de Cardiología*, 27(4), 156-165.
- Prieto, J., & Martínez, C. (2016). La Práctica de Actividad Física y su Relación con el Rendimiento Académico. *De Educación Física*, 1(144), 3-12.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Ramón, G. (2004). El impacto de la Actividad Física y el Deporte sobre la salud, cognición, la socialización y el rendimiento académico: Una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 67-75.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Suárez, G. (2004). El Impacto de la actividad física y el deporte. *Estudios Sociales*(18), 67-75. doi:https://doi.org/10.7440/res18.2004.06
- Resaland, G., Anderssen, S., Holme, I., Mamen, A., & Andersen, L. (2011). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiovascular disease risk factors: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports* , 122-31.
- Reyes, T. (2015). Efecto de un programa de actividad física sobre el rendimiento aeróbico en jóvenes. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16(1), 53-61.
- Ruiz, A., Ruiz, J., De la Torre, M., & Latorre, P. (2016). Influence of level of attraction to physical activity on academic performance of adolescents. *Latin American Psychology*, 48(1), 42-50. doi:10.1016/j.rlp.2015.09.005

- Secchi, J., García, G., España, V., & Castro, J. (2014). Condición física y riesgo cardiovascular futuro en niños y adolescentes argentinos: Una introducción de la Batería ALPHA. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 112(2), 132-140.
- Shephard, R. (1997). La relación entre la actividad física, el índice de masa corporal y el rendimiento académico y los estudiantes en edad universitaria. *Ciencias del ejercicio pediátrico*, 113-126.
- Siberski, J., Shatil, E., Siberski, C., Eckroth-Bucher, M., French, A., Horton, S., . . . Rouse, P. (2015). Computer-Based Cognitive Training for Individuals With Intellectual and Developmental Disabilities: Pilot Study. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 30(1), 41-48.
- Sibley, B., & Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric exercise sciences*, 15(3), 243-256. Recuperado el Marzo de 2019, de <https://journals.humankinetics.com/view/journals/pes/15/3/article-p243.xml>
- Suarez, S., Ruiz, A., De la Torre, M., & Martinez, E. (2018). Acute and chronic effect of physical activity on cognition and behavior in young people with ADHD: a systematic review of intervention studies. *Research in Developmental Disabilities*, 77, 12-23. doi:10.1016/j.ridd.2018.03.015
- Thayer, R., Newman, J., & McClain, T. (1994). Self-regulation of mood: strategies to change bad mood, increase energy and reduce tension. *Personality and Social Psychology*, 67(5), 910-25.
- Thomas, & Nelson. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. España: Paidotribo.
- Thomporowski, P., Lambourne, K., & Okumura, M. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: an introduction and overview. *Preventive Medicine*, 52(1), 3-9. doi:10.1016/j.ypmed.2011.01.028
- Van der Niet, A., Smith, J., Oosterlaan, J., Scherder, E., Hartman, E., & Visscher, C. (2015). Effects of a cognitively demanding aerobic intervention during recess on children's physical fitness and executive functioning. *Pediatric exercise sciences*, 28(1), 64-70.
- Véliz, C., Maureira, F., Jaque, M., & Mori, C. (2016). Efectos de un entrenamiento interválico de alta intensidad (HIIT) sobre el VO2Máx y la recuperación intermitente en jóvenes nadadores. *Revista Digital de Educación Física*(39), 48-57.
- Vilchez, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en lo escolares del tercer ciclo de educación primaria*. Granada: Universidad de Granada.
- Wilmore, J., & Costill, D. (2004). *Fisiología del esfuerzo y del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Yin, Z., & Moore, J. (2004). Reexamining the role of the participation of interscholastic sports in education. *Psychological reports*, 94(3), 1447-1454.
- Zagalaz, M. L., Castro, R., Valdivia, P., & Cachón, J. (2017). Relacion entre autoconcepto físico, ansiedad y personalidad manifestada en usuarios de gimnasios. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(32), 53-57.

El cuerpo, el aula, la libertad.

Zoila Schrojel, Valeria Yañez.

kmileitor@hotmail.com

Resumen

Sillas y mesas han sido literalmente pilares fundamentales en las aulas donde se llevan a cabo los procesos de aprendizaje de la mayoría de los y las estudiantes universitarias, así como también las aulas de los establecimientos educacionales. Por otro lado, las nuevas herramientas digitales han permitido una mayor conexión y acceso a la información que democratizó distintos saberes. Sin embargo, ¿qué lugar ocupa el cuerpo en este proceso de formación? ¿Cómo es entendida la corporeidad en las aulas universitarias? ¿El cuerpo es tomado en consideración solo en las carreras en las que es uno de sus principales objetos de estudio? ¿Puede un cuerpo generar un producto válido de conocimiento?

Esta reflexión surge de nuestro paso por la carrera de Actuación Teatral de la Universidad de Chile, el Departamento de Teatro, los distintos trabajos escénicos y, además, desde la experiencia como docentes de aula en establecimientos educacionales en que la corporeidad es una de las principales herramientas en los distintos procesos de aprendizaje y creación. Una perspectiva y formato de enseñanza que nos ha permitido entender a los distintos grupos y fenómenos sociales son los lenguajes corporales, sobre los cuales se ha empezado a reflexionar, poco a poco, hoy.

Esta ponencia se presenta con el fin de exponer y profundizar los conceptos de propiocepción y sensopercepción –pilares fundamentales de una formación basada en el cuerpo–, mediante un paralelo cronológico de la formación educativa chilena y la descripción de dos experiencias en relación con los cuerpos que habitan las aulas. Esto, con el fin de instalar una reflexión y de-

bate en torno al lugar que toman las corporalidades en los distintos procesos y formatos de enseñanza, tanto a nivel universitario como escolar. Hoy se hace necesario instalar esta perspectiva de análisis debido a que nos enfrentamos a distintas problemáticas, que entendidas y atendidas desde lo corporal, podrían generar nuevos conocimientos, aportes y soluciones a una sociedad que puede dar cuenta de su adaptación en este nuevo siglo.

Palabras clave: aula / cuerpo disciplinado / corporeidad / propiocepción / senso-percepción.

Introducción

Las estrategias educativas en el aula siempre han sido un tema de discusión y por ello se mantienen en una constante exploración. En ese sentido, surge la pregunta por saber cuál es el enfoque y los recursos que se están implementando en la actualidad en los distintos establecimientos e instituciones educacionales de Chile. Para ejemplificar, partimos por evidenciar lo que ocurre a nivel básico y secundario. Desde el Ministerio de Educación de Chile se crea el Centro de Innovación, que desarrolla diversos programas tales como “Tecnologías de acceso universal para la educación”, “Conectividad para la Educación”, “Aulas Conectadas” y “Plan Nacional de Lenguajes Digitales”. Estos programas buscan “desarrollar técnicas de aprendizaje del siglo XXI, que potencien la creatividad, el pensamiento crítico y la adaptabilidad de los estudiantes, y que los vuelvan protagonistas de su propio proceso educativo” (MINEDUC, 2019). Este objetivo nos obliga a cuestionar que para el Estado la innovación educativa se enfoca en incentivar solo técnicas de aprendizaje basadas mayoritariamente en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Desde hace años el aprendizaje de los y las estudiantes en las aulas, se ha desarrollado formalmente estando en silencio y sentados junto a una mesa, un lápiz y un cuaderno para anotar la información que entregan los y las profesores. Es probable que en un par de años, ni siquiera ocupen lápiz y cuaderno, sino un computador. En este escenario y junto con las estrategias educativas que se están implementando y sus futuras proyecciones, nos preguntamos: ¿cuál es la importancia que se le da al cuerpo en la instancia de aprendizaje? ¿Qué rol cumple el cuerpo de los y las estudiantes? A partir de esta ponencia se propone evidenciar la problemática del cuerpo en el aula, pensando en su invisibilización, regimentación y deslegitimación como productor de conocimiento, para proponer, desde nuestra experiencia en las artes escénicas y de conceptos de la fenomenología del cuerpo y la neurofisiología, la necesidad de una educación corporal.

En primer lugar, indagaremos la problemática existente en torno a la corporalidad introduciéndonos en las concepciones monista y dualista del ser y los conceptos de corporalidad, corporeidad, senso-percepción y propiocepción. Luego, se hará una breve revisión cronológica del sistema educacional chileno con el fin de establecer un diagnóstico corporal, para ejemplificar y aplicar los conceptos mencionados desde nuestras experiencias compartidas: el taller de teatro en el

Liceo Betsabé Hormazábal de Alarcón (2015) y el Módulo de entrevista médica en la Universidad de Santiago de Chile (2013). Finalmente se expondrán las conclusiones referentes a la necesidad de incorporar la conciencia corporal en las estrategias de aprendizaje.

El problema invisible

Día a día los y las estudiantes y los y las profesores acuden a las aulas con cuerpos que se instalan ausentes, silenciados, moldeados, sujetados y disciplinados. Cuerpos que se presentan como una envoltura que retiene la razón, la emoción y el pensamiento, y al cual se le prohíbe, se le impone, se vigila y se muestra dócil bajo efectos de poder dentro de la institución educativa (Foucault, 2008). Esta negación se debe a la preponderancia de una visión dualista, donde la concepción del ser humano se divide en una parte material (física) y en una realidad inmaterial (alma, espíritu, razón, mente). Esta visión occidental basada en los postulados de René Descartes, quien con su frase célebre *cogito ergo sum* (Pienso, luego existo), establece una separación entre el pensamiento y el cuerpo. En esta lógica, la mente es considerada como el único elemento que interviene en el acto de pensar, de ser y estar, mientras el cuerpo en sí mismo y bajo su condición mecanicista, es delimitado como un objeto que solo sirve para dar cabida a estos procesos.

Bajo esta premisa, y adentrándonos en nuestros sistemas educativos, destacamos la reflexión del profesor de antropología y sociología de la educación, Carlos Muñoz Calvo, quien en su artículo “Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada” identifica esta problemática en el contexto de la institución escolar, donde podemos apreciar la distinción entre educar y escolarizar el cuerpo.

En la escuela el cuerpo es un problema que se controla enclaus-trándolo en salas cerradas y en tiempos restringidos, sentándolo en sillas que cansan y que dañan. Así, es difícil que la escuela recupere el cuerpo lúdico, explorador de senderos ignotos y experimentador de novedades; un cuerpo que es lugar y tiempo para ser y para estar, que se vive como misterio que hay que disfrutar, y no como problema que se debe soportar; como un cuerpo complejo, único, total, sinérgico, y no como un cuerpo complicado, dividido en partes, algunas de las cuales avergüenzan y se teme enseñar. (Calvo, 2003, p. 1)

Para contrarrestar este problema, apelamos a una concepción monista del ser, que no escinde estos dos elementos, sino que más bien los entiende bajo una sola naturaleza que conforma una unidad indisoluble. Esta perspectiva no apunta a una reducción física del mundo ni a una reducción fisiológica de la corpo-

ralidad y del movimiento, sino que busca integrar el cuerpo en un conjunto de sentidos que le otorguen un significado humano. Por lo tanto, en primer lugar, proponemos que para mejorar las experiencias de aprendizaje debemos comenzar a concebir a los entes que habitan las aulas como una integridad que no se divide o se separa en partes.

Como actrices y educadoras nos enfrentamos día a día a un currículum (in)corpóreo que se dispone hacia aspectos académicos e intelectuales de la transmisión de información y conocimientos teóricos más que las corporalidades y corporeidades, que se desconocen y/o se trabajan escasamente las capacidades de sensopercepción y propiocepción. Por ello, sobre la base de nuestra experiencia en las artes escénicas, nos encontramos profundizando conceptos provenientes de la fenomenología del cuerpo y la neurofisiología, en pos de su aplicación en cada una de nuestras prácticas creativas e instancias formales educativas.

Para iniciar este recorrido conceptual –que esperamos se traduzca en la práctica– es necesario distinguir las bases de esta visión monista en torno a la corporalidad y la corporeidad, conceptos provenientes de la fenomenología del cuerpo, que delimitan diferentes estados de conciencia corporal que tiene el ser en relación con el organismo que habita. Bajo esta premisa entenderemos por corporalidad la conciencia de *tener* un cuerpo, mientras que por corporeidad la conciencia de *ser* un cuerpo. De acuerdo con los postulados de Merleau-Ponty (1985) se afirma que la corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad; ambas ideas apuntan a una totalidad, una visión integradora unidual que permite indagar lo humano a partir de una configuración doble, pero que actúa como unidad, un todo.

Yo no soy el autor de mi cuerpo, no he decidido nacer, y una vez nacido, yo mismo broto a través de mi cuerpo, haga lo que haga. Y no obstante, este cuerpo no es un accidente o hecho que sufro, puedo encontrar en él goce y satisfacción o encontrar en él un recurso contra sí mismo, como sucede en una decisión que me compromete. Me miran y me miro, me siento, siento y me sienten, este es mi cuerpo, yo soy mi cuerpo. (p. 48)

Continuando con este ejercicio reflexivo, sumamos a lo anterior desde el ámbito de la neurofisiología los términos de sensopercepción y propiocepción. Para entenderlos, es importante recordar-nos que interpretamos y entendemos el mundo que nos rodea gracias a que somos capaces de sentir y percibir. Pero, ¿cómo lo logramos técnicamente? Esto se debe a que nuestro organismo está dotado de sensores, receptores y analizadores específicos que –ubicados estratégicamente– transforman los estímulos externos e internos de nuestro organismo en impulsos nerviosos a los centros neuronales de procesamiento sensorial. Esta actividad es la que denominamos sensopercepción o percepción sensorial, valga la redundancia. Este concepto consta de dos términos: sensación y percepción;

actividades que ocurren de manera simultánea. La sensación es el proceso de la recepción de información que proviene de nuestro interior y exterior a través de receptores distribuidos por todo nuestro organismo. En toda sensación se halla un componente físico (estímulo), uno fisiológico (receptor, órgano sensible y neurona) y uno psicológico (toma de conciencia del hecho). De acuerdo con las sensaciones recibidas serán clasificadas en exteroceptivas, interoceptivas y propioceptivas.

Las exteroceptivas son las que proporcionan datos del entorno mediante el tacto, la visión, la audición, el olfato y el gusto; las interoceptivas informan sobre los procesos internos del organismo, y las propioceptivas, nos informan sobre la relación de este y sus distintas partes en el espacio, procurando información sobre la postura o el movimiento a partir de sus receptores específicos, que, en este caso, se localizan en músculos, tendones, articulaciones y oído interno. La propiocepción regula la dirección y rango de movimiento, permite reacciones y respuestas automáticas e interviene en el desarrollo del esquema corporal. Un sentido indispensable que nos pone en alerta de caídas, giros, imprevistos, ejercicios básicos tales como subir o bajar una escalera, corregir el desequilibrio producido por un tropiezo, abrir una puerta o, en el caso del deporte, conseguir un óptimo rendimiento.

El segundo término, la percepción, se refiere al proceso mental que se encarga de interpretar y codificar los datos que aporta la sensación y se desarrolla en tres fases: primero, se identifica la recepción de información sensorial, luego se discriminan y determinan las impresiones sensibles y, por último, se establece la unificación de estas con las áreas encargadas del procesamiento sensorial cerebral que interpretarán la información. Dada esta última característica, la senso-percepción no es neutral, se construye desde las diferentes situaciones experienciales de los y las humanas, las determinadas tramas significativas de materialidades y espiritualidades de cada cultura, las racionalidades y sensibilidades diferentes de cada época, el territorio, entre otros factores, que influyen en cómo percibimos un objeto o un fenómeno concreto. En consecuencia, podemos decir que nuestros distintos sentidos se transforman en vías de transmisión de valores culturales.

Las percepciones sensoriales, con las características que matizan a cada una, forman el basamento de la vida social. Pero la aprehensión sensorial del mundo no se limita al conocimiento de esos rasgos, cierta cualidad afectiva se entremezcla estrechamente a su acción. La información que los sentidos perciben es, por lo tanto, también connotativa, da cuenta, a su manera, de la intimidad real o supuesta del sujeto. La vida cotidiana está, de este modo, plagada de calificaciones que atribuimos a las personas con las que nos cruzamos. Un halo emocional atraviesa todos los intercambios y se apoya en las entonaciones de la voz, la calidad de la presencia, las maneras de ser, la puesta en escena de la apariencia, etcétera (Le Breton, 2002, p. 100).

Para nosotras es importante señalar que estos conceptos son parte fundamental de nuestro oficio creativo, ya que se aplican empíricamente en nuestras meto-

dologías de trabajo corporal, permitiéndonos registrar con mayor claridad los diversos estímulos, sensaciones y percepciones que facilitan los aprendizajes corporales/motrices con el fin de producir diferentes calidades y significaciones de movimiento, imágenes y metáforas que darán lugar a la fantasía creadora del sujeto.

Historia de un modelo

En el marco de la conceptualización anterior, no podemos reflexionar sobre el cuerpo en el aula sin analizar el sistema educativo chileno, que responde a una lógica de mercado. En las últimas décadas se han introducido a la agenda educativa conceptos importados desde la esfera económica: competencia, eficiencia y evaluación del desempeño, entre otros. Por ello para iniciar esta mirada histórica en la conformación de un modelo nos parece pertinente iniciar este apartado con el análisis de la historiadora del movimiento docente y educativo en Chile, Leonora Reyes:

La segmentación social ha sido, históricamente, la columna vertebral del sistema de educación pública. Desde que fue publicado el Plan de Constitución para el Estado de Chile en 1813 –probablemente el primer hito educativo republicano– se gestaron las bases del sistema escolar público chileno que se mantienen hasta la actualidad. De este modelo fundado en una “educación para el orden social”, se desprendieron dos subsistemas: uno para las élites (el Liceo), y otro para los sectores populares (la escuela primaria). Junto a la segmentación social (o bifurcación), el sistema se convirtió en un canal preparatorio para las diferentes tareas productivas por sobre el desarrollo integral de los sujetos y en un importador mecánico de modelos curriculares, pedagógicos y administrativos. Se volvió clientelar, en tanto los que ascendieron socialmente, en su mayoría, fueron aquellos que orbitaban el sistema político (por parentesco, por militancia política, etc.) y se organizó de manera centralista, desde arriba hacia abajo y desde el centro a la periferia. (Reyes, 2014, p. 18)

El sistema educativo chileno se constituyó en forma centralizada durante la segunda mitad del siglo XIX. La entrada de la supervisión del Estado en el sistema escolar resolvió una crisis de integración con la Ley Orgánica de Educación en 1860, en un contexto de extrema precariedad institucional y de infraestructura escolar. El profesorado vivía prácticamente en la miseria, existía un alto porcentaje de analfabetismo y una baja asistencia escolar. Con la Constitución de 1833 la educación fue considerada una función del Estado, el que buscaba estructurar un sujeto disciplinado que pudiera participar del orden cívico-social del país. Por ello, se implementó un modelo educativo rígido traído de la Prusia europea bajo

el rigor de las leyes y las normas. Durante la colonia, en cambio, el poder docente estaba en manos de la iglesia que difundió la evangelización popular para familias indígenas, la educación ilustrada era solo para varones de las familias de las élites con un marcado valor escolástico, mientras que la educación de las masas dependía de una labor de caridad particular privada.

A partir de los años veinte se articula con más fuerza el rol del Estado en la educación, puesto que esta misión ya no debía estar exclusivamente en manos de la iglesia, y así moralizar las costumbres de las masas y eliminar el contrabando y bandolerismo social. En este periodo, recordemos la llamada *cuestión social*, que refiere a los problemas que vivían los sectores populares de ese entonces: la mortalidad infantil, la desnutrición y el hacinamiento, entre otros fenómenos, que provocaron el desaliento y la baja asistencia escolar de la mayoría de las familias populares. Por esta razón se crea el Ministerio de Educación que reguló los aspectos administrativos y pedagógicos, junto con la Ley de Instrucción Primaria, que hacía obligatoria y gratuita la enseñanza primaria para todos sus ciudadanos.

De este modo, la educación en manos del Estado “venía a completar una tarea de subordinación de la masa bárbara”, una manera de ordenar al pueblo para que pudiera “bajar la delincuencia” y así defender las propiedades privadas, que apuntaba a generar un modelo político y social para la construcción del Estado de Chile y civilizar a las masas populares (Reyes, 2014, p. 43). Esto dio paso a diferentes debates en torno hacia dónde debía conducirse la modernización de la incipiente república, período en el que se destacaron dos intelectuales extranjeros: Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento. Andrés Bello defendió la idea de ampliar la base social de la instrucción primaria en un sistema segmentado y discriminatorio. Planteaba que la formación debía ser para una élite capaz de asumir la tarea de gobernar el país, mientras que las masas tenían un acceso restringido al conocimiento porque “se alegraría a la juventud demasiado de los trabajos productivos” (Bello, 1884, p. 217). Estas fueron las ideas para levantar el modelo instruccional entre 1840 a 1870. Las propuestas del argentino Domingo Faustino Sarmiento, por su parte, buscaban abolir las distinciones entre ciudadanos activos y pasivos. Sus ideas se basaron en el modelo alemán, estatal prusiano, desechando el sistema inglés, privado y filantrópico. A su juicio *civilizar* implicaba proyectar los efectos de la educación en las futuras generaciones.

Posteriormente, la Asociación General de Profesores (AGP) –un organismo que agrupó a una gran cantidad de profesores y profesoras– planteó en los años veinte un proyecto educativo basado en las ideas de la escuela nueva de John Dewey, un movimiento pedagógico que se centraba en el niño y/o niña, que ya no era considerado como un adulto en formación o incompleto, para ser pensado como un ser con personalidad, habilidades, características propias y distintas de las y los adultos. En Chile, este ideario trascendió los límites de una propuesta pedagógica en el aula, como Montessori y Decroly, y se transformó en un modelo de construcción, administración y control social comunitario del sistema educacional a nivel nacional, por lo que la AGP lo asumió como un motor de cambio social (Reyes, p. 98). Bajo la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo, se escucha y recibe en

un primer momento las demandas de la AGP, teniendo como fruto la formación del Ministerio y la Dirección General de Educación. Sin embargo, posteriormente se utiliza esta institución como un instrumento de consolidación política para disolver por la fuerza a las y los integrantes de la AGP, quienes fueron reprimidos y perseguidos. Por último, se impulsó una contrarreforma, cuyo centro fue la imposición de un modelo educacional que restablecía el verticalismo autoritario, el endurecimiento de las reglamentaciones disciplinarias y la limitación de las y los docentes a estudiar o intervenir en otra cosa que no fueran cuestiones estrictamente técnicas con el fin de coartar todo intento de reorganización docente.

Durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, la base de la educación primaria chilena pasó por la formación docente en las escuelas normales, inspiradas en el modelo de educación francés, entre 1840 y 1974. Estas escuelas separaron alumnos y alumnas en cursos y niveles, imponiendo horarios, homogeneizando el uso de textos (como los silabarios), estableciendo un sistema de premios y castigos, evaluaciones anuales del desempeño escolar, la memorización de fechas, nombres y datos. Es importante en este punto hacer una diferenciación entre instrucción y educación. La instrucción apunta a saber habilidades básicas, mientras que la educación apunta al pensamiento. Lo que se buscaba era crear sujetos que pudieran trabajar. Dicho de otro modo: se necesita saber leer para firmar un contrato y estudiar matemáticas para contabilizar el salario.

Durante los años sesenta y setenta paulatinamente se democratiza la educación con la formación de los primeros centros de estudiantes y el SUTE (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación) que reunía a todos y todas las trabajadoras de la educación y que durante el gobierno de la Unidad Popular impulsó el proyecto de la ENU (Escuela Nacional Unificada). Este proyecto planteaba una educación continua, gratuita, laica, vinculada al trabajo intelectual y manual donde todos los estamentos podrían decidir a partir del decreto de democratización en la perspectiva de una sociedad socialista. Este proyecto nunca pudo implementarse debido a las presiones de la derecha política y la iglesia.

La dictadura militar transformó radicalmente la educación con la reforma de los años ochenta, que provocó el traspaso de las escuelas del Estado a los municipios, donde los recursos se asignan según la asistencia de alumnos, lo que fomentó el surgimiento de la educación particular subvencionada (escuelas privadas con financiamiento estatal). Sumado a ello, se dismanteló y disminuyó el rol de los y las docentes en la educación, creó la libertad de enseñanza –indicación que incentivó la privatización y convirtió la educación que conocemos en un negocio–. Para la dictadura la educación era una herramienta de control, por lo que integró parte de su disciplina y formación militar en ella: el canto del himno nacional, el uso del pelo corto para varones en las escuelas y la rigidez de la orientación de las salas de clases, entre otros símbolos que aún están presentes en la educación chilena.

La aplicación de exámenes estandarizados de alto impacto y la construcción de *rankings* de las escuelas son algunas consecuencias de un modelo educativo norteamericano, con un currículum enfocado en la productividad y las necesidades

económicas. En este sentido, la evaluación es uno de los pilares centrales del sistema, que no se enfoca en los procesos pedagógicos, sino en los resultados; el Estado, en este contexto, tiene un rol de evaluador y regulador de la educación, más que educador en sí mismo. Por ejemplo, la PSU (Prueba de selección universitaria) –que distintos sectores sociales han exigido su eliminación– determina dónde *puedes* estudiar, al transformarse en un filtro de clases. La lógica de autofinanciamiento provocó que varias universidades quebraran.

El mecanismo de libre elección y la lógica del funcionamiento del mercado en el espacio educativo fue implementado durante la dictadura, profundizándose y manteniéndose durante los gobiernos de la ex-Concertación, que constituyó un sistema neoliberal basado en la competencia, organizado bajo la idea de un mercado educativo, donde oferentes y demandantes transan libremente un bien que se consume. Las y los estudiantes secundarios han cuestionado este modelo. En el año 2006 exigían el fin de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) para desmunicipalizar la educación y tener una subvención fija para las escuelas más allá del número de estudiantes matriculados. Esto derivó finalmente en la LGE (Ley General de Educación). Luego, en el 2011, se planteó la necesidad de una educación gratuita y de calidad, en respuesta a esta demanda, la presidenta Michelle Bachelet implementó un sistema de becas de gratuidad para los quintiles más bajos.

Entre sumas y restas, las y los estudiantes, además de los y las docentes han protagonizado importantes movilizaciones que han desencadenado reformas aunque el modelo se ha mantenido y, por ende, el sistema educacional.

Una experiencia interesante fue el proceso de la ENU (Escuela Nacional Unificada), que planteaba un proyecto educativo más democrático con participación de la comunidad educativa, incluyendo a los y las profesoras, los y las estudiantes, los y las apoderadas, para reflexionar sobre qué tipo de educación querían construir. Los movimientos sociales que han buscado transformar los modelos educativos han tenido que centrar su lucha en el derecho a la educación, la exigencia de financiamiento estatal, la defensa de las conquistas de los y las profesoras y los y las estudiantes, dejando siempre en un segundo plano el debate de la educación en el aula, una discusión que vale la pena cuestionar: ¿cómo pensamos una educación integral? ¿Qué debates sobre el trabajo del cuerpo han estado presentes en las reformas educacionales? ¿Se necesita una reforma o un cambio estructural?

En la actualidad si bien existe la asignatura de Educación Física dentro del plan común del currículum nacional las nuevas modificaciones hechas por el Consejo Nacional de Educación para los niveles de 3° y 4° medio –que la instalan en el Plan Común de Formación General Electiva– dejan en evidencia que la educación corporal no es un eje central. ¿Por qué el cuerpo se vuelve una opción y no elemento educativo principal? ¿Por qué las disciplinas, actividades o materias escolares que en teoría han centrado su atención en el cuerpo son consideradas de menor jerarquía respecto de otras asignaturas? Si bien este nuevo cambio dentro del currículum incluye a las artes escénicas (danza y teatro) es importante considerar dos aspectos; uno, en relación a su elección, pues son 27 asignaturas

de profundización posibles de las cuales solo se escogen seis, y otro, en torno al enfoque que tendrán estos cursos, puesto que habría que preguntarse si las instituciones educacionales consideran lo que implica realizar clases de danza moderna, ballet o folclor; o en el caso del teatro, explicar los elementos que constituyen una *performance* o enseñar las técnicas específicas de la *commedia dell'Arte*, o desde qué mirada política se trabajarán estos lenguajes y la corporalidad de los y las estudiantes.

Actrices pedagogas

Estudiar la carrera de Actuación Teatral conlleva fundamentalmente aceptar que se trabaja desde una corporalidad. El trabajo escénico no solo implica la memorización de textos, llorar, besar, ponerse los vestuarios, gritar o pintarse la cara blanca para hacer de mimo. Son años de aprendizaje y profundización corporal que permiten el despliegue de una expresión artística eficaz.

Las investigadoras compartimos un proceso de formación de cuatro años en la carrera de Actuación Teatral de la Universidad de Chile –y de tres años para la titulación–, donde nuestras corporalidades fueron estimuladas, trabajadas y profundizadas por una malla curricular que incluía en primera jornada (de mañana) asignaturas prácticas y en segunda jornada (de tarde) asignaturas teóricas. No obstante quisiéramos mencionar que durante nuestro proceso, la Escuela de Teatro de la Universidad de Chile, en específico, la carrera de Actuación Teatral, seguía una línea pedagógica enfocada en la escenificación de un teatro realista, europeo y occidental, más que propender hacia un teatro físico¹ por ende, nuestras corporalidades eran sometidas a ejercicios de entrenamiento corporal, trabajos de respiración, emociones, técnicas corporales específicas como danza afro, yoga, Kalaripayattu, la práctica-teórica de Rudolf Von Laban y danza contemporánea, entre otras, además de metodologías de actuación como las de Konstantín Stanislavski, Chejov, las propuestas teatrales de Bertolt Brecht, Antonin Artaud, Eugenio Barba, y en nuestro caso como generación de egresadas, la del surrealista polaco Tadeusz Rosewicz. Una formación de referentes diversos que creaba diálogos cotidianos como el siguiente:

¿Mañana qué tenemos?

Acrobacia a las 08.30 de la mañana. Prueba de la invertida y pasadas de manos. Después voz. Respirar y llorar. A la tarde el texto de Semiología y ensayo de la escena. ¿Trajiste el sofá para ensayar?

Sí.

Bkn. Así podemos ver cómo meterle la planta de movimientos con los textos.

1 Algunas escuelas de teatro físico son la Escuela Internacional del Gesto y la Imagen 'La Mancha' dirigida por Rodrigo Malbrán y la Escuela de Mimo Corporal 'Escena Física' dirigida por Ricardo Gaete.

Como se puede apreciar, nuestras corporalidades fueron la materia prima en la que basamos el conocimiento que hoy nos conforma como corporeidades y nos hace gatillar el cuestionamiento de la invisibilización del elemento cuerpo, sus distintas funciones, así como el trabajo de la conciencia corporal en las estrategias de aprendizaje de otras áreas del conocimiento. Esto nos alerta, sobre todo, cuando nos enfrentamos a la misión de hacer clases de teatro en una escuela y universidad pública, tal como fueron nuestras experiencias en el Liceo Betsabé Hormazábal de Alarcón (2015) y en la carrera de Medicina de la Universidad de Santiago de Chile (2013).

Corporalidades escolares

En 2015 ejercimos como profesoras de teatro en el Liceo Betsabé Hormazábal de Alarcón de San Miguel. Este establecimiento alberga a estudiantes de 7° a 4° medio, quienes tienen la opción de decidir, dentro de su carga curricular semanal, las asignaturas de Teatro o Religión. En ese entonces, lo primero que nos llamó la atención era que el ramo de Religión estuviera presente en un establecimiento educacional público. Posteriormente, nos explicaron que era decisión del liceo tenerlo en la malla, y para que no fuera una asignatura obligatoria los y las estudiantes tenían la opción de tomar durante esa hora lectiva, clases de teatro. A partir de este hecho pudimos deducir que no existía un interés genuino por parte de la dirección del establecimiento por implementar Teatro como una asignatura, sino que más bien, era una medida para resolver qué hacer con los y las estudiantes que no querían estar en Religión.

Esta situación, que ya era extraña, nos planteaba un primer gran desafío: trabajar con estudiantes con un historial sensorceptivo exteroceptivo de carácter visual-auditivo y una escasa conciencia corporal. A pesar de ello, nuestra consigna siempre fue revertir esta situación, pues además nos enfrentábamos a adolescentes que no necesariamente estaban interesados o interesadas en el teatro o querían moverse. En ellos y ellas veíamos corporalidades tímidas, desbordadas, enrabadas, violentadas, apagadas, reguladas por salas mal pintadas, sillas y mesas frías, un patio con un pasto verde por esfuerzo y caras de profesores y profesoras estresadas.

Con este paisaje educativo, iniciamos nuestra búsqueda con ejercicios simples tales como soltura de articulaciones, voz, contacto visual y uso del espacio. No obstante el invitar a los y las estudiantes a mantenerse parados por cinco minutos o sentarse en el suelo, era un gran desafío.

Profe', ¿Pa' qué nos vamos a sentar en el suelo si tenemos sillas?

Para conectarnos con nuestro peso.

Pero, ¿nos vamos a sentar no máh? ¿O nos vamos a mover?

Después no me voy a poder parar.

Cuando la dinámica implicaba conectarse con un compañero o compañera de manera visual con un simple saludo existía un bloqueo impuesto ante la sola posibilidad de mirarse, entregarse al juego o exponerse a la mirada de sus pares. Esto nos daba a entender de que a pesar de que hubieran treinta corporeidades conviviendo en un mismo lugar durante cuarenta semanas al año, muy pocas de ellas, habían logrado identificarse y construirse en conjunto. Cabe destacar que en un inicio el taller de teatro se llenó, sin embargo con el tiempo y ante las distintas actividades que implicaban dinámicas de movimiento, improvisación y juego, muchos de ellos y ellas regresaban a las sillas y mesas que les ofrecía la asignatura de Religión, ya que en estos elementos, podían dormir y estar quietos y quietas sin tomar atención a lo que la profesora estuviera exponiendo.

Además de las dificultades para romper con la lógica de los y las estudiantes, tuvimos una lucha constante con la institución educacional ante la falta de infraestructura. El lugar que nos correspondía para nuestras clases era la sala multiuso, siempre y cuando, estuviera disponible. Cuando no era así, el taller se hacía en el patio o en otra sala donde se tenían que mover mesas y sillas –paradójicamente nuestros fantasmas educativos– para disponer la sala, lo cual nos quitaba tiempo lectivo. Asimismo, veíamos que había un miedo a la expresión artística por parte de la institución. En una ocasión realizamos un ejercicio de maquillaje teatral con una dedicada y detallada elaboración, que posteriormente se solicitó sacar para entrar a las demás asignaturas. En ese entonces nos preguntamos si una flor pintada en la cara haría que una estudiante no pudiera entender Geometría o la Historia de Chile. La expresión artística era el terror de las autoridades del establecimiento.

Sería injusto decir que nadie quería hacer nada. Había quienes sí tenían intenciones de entrar a las dinámicas. Eran adolescentes que comenzaban a sentir sus corporalidades e intuían la potencia de su corporeidad. Estas impresiones las dedujimos de actividades que sí activaron la imaginación, la conciencia corporal y el estímulo exteroceptivo del tacto (algo poco trabajado) en los y las estudiantes. La investigación con el maquillaje fue algo que motivó bastante la participación, en especial entre las estudiantes, que utilizaron su propio maquillaje para aplicarlos sobre sus compañeros, quienes se dejaban pintar sus caras de adultos mayores, monstruos, calaveras mexicanas y heridas ficticias. Del mismo modo los estudiantes comenzaron a familiarizarse con estos implementos para maquillar a sus compañeras siendo instruidos por ellas mismas. Esta simple actividad nos deja varias impresiones: primero, logramos accionar la conciencia de su corporalidad mediante el interés por explorar las distintas posibilidades que les permite su cuerpo, en específico sus rostros, puesto que al verse distintos y distintas se enajenan de su situación escolar. Segundo, establecieron una cercanía con sus pares ya que hubo contacto visual, dispusieron su confianza en quienes maquillaban y los y las ejecutoras se esforzaban en imaginar otros seres posibles. Tercero, fue gratificador ver cómo los estudiantes se conectaron con los implementos de maquillaje de sus compañeras.

Otra actividad que presentamos para despertar la energía corporal y que logró gran participación fue En la cancha. Hicimos un partido de fútbol teatral en un contexto de movilización estudiantil que cerraba el primer semestre de clases. Junto a estudiantes decidimos caracterizar a los equipos que jugarían en él con las fuerzas en pugna de ese entonces. Por un lado, los y las empresarias de la educación, y por el otro, estudiantes y población en general. Muchos de ellos y ellas participaron caracterizándose de Sebastián Piñera y guardaespaldas, Michelle Bachelet, algunos y algunas oficinistas que simulaban ser dueños o dueñas de empresas, una dueña de casa, un carabinero, una universitaria, un trabajador de diario, un encapuchado, entre otros personajes sociales, que improvisaron entretenidas situaciones; Piñera se caía a cada rato, perdió un penal, la dueña de casa jugaba con una escoba, los y las encapuchadas se metían en ocasiones para mover los arcos, entre otros, que dio pie a una gran variedad de juegos improvisados que causaron mucho humor y algarabía en los y las demás estudiantes del establecimiento que se reunieron para alentar la actividad.

En resumen, estos hitos y las clases de cada semana, nos dejan en evidencia la brecha existente con el cuerpo. Su ignorancia. Su invisibilización. Su necesidad de ser reconocido como parte de una dualidad que compone un todo. El hecho de saberse corporalidad; un organismo complejo, materia prima fundamental para autocrearse como un mundo distinto, y así, llegar finalmente al disfrute de su potencia de poder ser corporeidad.

La anatomía social. Corporalidades simuladas en la carrera de Medicina

Desde 2013, en el primer año de la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Santiago de Chile, en la asignatura de Introducción a la Medicina, se realiza el módulo Entrevista Médica. En esta dinámica, se lleva a cabo un taller de juego de roles. Durante dos días se trabaja en la recreación de una entrevista médica. En ella los y las estudiantes universitarias se deben enfrentar y caracterizar a los y las diferentes tipos de pacientes: la persona que refiere múltiples dolencias, que no deja de hablar y que es muy difícil de interrumpir; la persona que está muy enojada por la espera de tres horas, el o la adulto mayor que siente molestias de todo tipo, la persona depresiva, el o la niña inquieta, entre otros muchos casos. Esta actividad entrega a los estudiantes los conceptos básicos de una entrevista médica, puesto que esta instancia se transforma en la principal actividad que realiza el o la médica frente a su paciente. En ella debe acoger, escuchar y recoger información para obtener antecedentes sobre el problema que presenta su paciente, verificar su situación familiar y social, identificar su necesidad y los hábitos de la enfermedad que presenta, para finalmente recetar el uso de medicamentos. Este ejercicio nace por la necesidad de desarrollar en los y las estudiantes aspirantes la conciencia de que se están enfrentando a corporalidades que requieren de una necesidad específica.

El ser médico tiene su origen tanto en el arte como en la ciencia; el campo de conocimiento y de acción de la medicina, si no transmuta en sensibilidad, si funciona como un repertorio de recetas indiferentes, se aísla de los datos antropológicos, se vuelve “demasiado lleno de saber” y le hace de pantalla a la pulsación íntima de las situaciones (Le Breton, 2002, p. 188)

Por esta razón la técnica del juego de roles se vuelve una efectiva estrategia de aprendizaje para los y las estudiantes aspirantes, ya que por medio de esta ficción logran vivenciar con sus corporalidades y corporeidades la sensibilización que deben trabajar con sus pacientes.

Para este taller nos dividimos en tres profesoras con grupos de veinte a treinta estudiantes. Lo primero que se realiza son dinámicas de calentamiento corporal a las que la gran mayoría se incorpora tímidamente. No obstante, cabe destacar que dentro de este conjunto humano, sí aparece un gran nivel de conciencia corporal, ya que varios y varias estudiantes practican fuera de su carga académica alguna actividad física. Por tal motivo esta timidez responde al contexto en el que mueven sus corporalidades; un espacio académico. Poco a poco los y las estudiantes se sumergen en las actividades con gran entusiasmo debido a que en este juego de roles podrán poner a prueba sus primeros conocimientos sobre la materia que estudian y además la posibilidad de verse actuando. En la segunda etapa se explican las bases del juego de roles junto con las reglas de la improvisación: la escucha y el nunca negar, principios básicos que procuran el desarrollo de una historia. En sala, se dispone una mesa y dos sillas que simulan un box de atención en frente del grupo. A continuación se pregunta quién desea ser el primer voluntario o voluntaria a ocupar el rol de médico sin anticipar el rol del paciente al cual se debe enfrentar. Luego la profesora de teatro escoge al azar un tipo de paciente que otro voluntario deberá interpretar. Esta ficción no supera los diez minutos a menos que el diálogo sea muy productivo para el aprendizaje del grupo.

Al terminar, se agradece a los y/o las estudiantes participantes con un aplauso, y sin dejar el espacio de ficción, se inicia un conversatorio con el fin de introducir la temática de la entrevista médica. Se les pide que compartan algunas experiencias personales como pacientes y críticas constructivas para el que hizo el rol de médico. En estas opiniones se recogen diversas impresiones para llegar a establecer un ideal grupal de cómo ejercer en la entrevista y así crear una pauta colectiva para que tengan claridad de lo que deben trabajar.

En instancias, hubo mucho humor por la caracterización de los y las pacientes que puso a prueba a los y las futuras médicas. Lo interesante y constructivo de apreciar fue el cambio de perspectiva del grupo en general, debido a que entraban a escena muy seguros y/o seguras de poder resolver la situación de ficción desde sus conocimientos teóricos, pero cuando se enfrentaban a sus demás compañeros y compañeras como pacientes, sus corporalidades demostraban incomodidad o distanciamiento. A pesar de ello, cada improvisación implicaba un hallazgo que era incluido en la siguiente. Por ejemplo, en un inicio, se hablaba de corregir y profundizar el contacto visual, los modales básicos de saludo, la

proxémica, el lenguaje técnico, la empatía; detalles que fueron descubriendo y evidenciando en conjunto.

Para nosotras era un acierto cuando entre algunos o algunas se daban sugerencias:

Me pareció bien, cuando le preguntaste sobre cómo estaba su día, pero lo hiciste mientras estabas escribiendo su nombre en la ficha. Me pareció que no lo miraste.

Me gustó que ella le explicara su problema con ejemplos de su trabajo y no con términos tan complicados [en relación a una operaria del Transantiago que sufría de lumbago].

Fue entrete que dejaras hablar al paciente para que explicara su problema, pero te sentí con poca energía. Fue él, el que guió la entrevista.

¡No soltaste nunca el lápiz de la ficha de inscripción!

Este tipo de sugerencias dan cuenta de que los y las estudiantes logran articular una conciencia corporal, puesto que asumen que a futuro enfrentarán muchas personas que experimentan de distintas formas su corporalidad y corporeidad. Por otra parte, logran identificar sus propias patologías corporales, que en este caso, los y las lleva a ser críticas de su labor, y se ve un gran ímpetu por hacerla de la manera más correcta.

Conclusiones

Aceptar la visión dualista sobre las corporeidades de quienes habitan las aulas de clases, es el primer paso para contrarrestar la reproducción de cuerpos dóciles y normativos. Para ello, se hace necesario, en primer lugar, explorar, profundizar e implementar estrategias educativas que incorporen una visión monista que dialogue con las corporalidades y corporeidades participantes de estas acciones. En segundo lugar, para comenzar esta exploración, apelamos a implementar una educación corporal como una perspectiva de reflexión práctico-teórica con el fin de que la formación humana también sea permeada por una razón sensible' En este sentido, no nos interesan los cuerpos anatomizados, centrados en la instrucción del cuerpo físico, atlético, vigoroso o deportivizado; más allá de instalar una Educación física, nos interesa una perspectiva orientada desde la corporalidad que deje hablar al cuerpo en sus gestos, maniobras, posturas, movimientos, poses y silencios, entre otros. Se trata entonces de apuntar a una pedagogía de la subjetividad corporal (Planella. 2006), que resalta el cuerpo vivido, la experiencia corporal, la vivencia del cuerpo, la percepción, la narrativa corporal, las relaciones educación-cuerpo, sentido e imagen que vendría a configurar una alternativa pedagógica en pos del crecimiento del ser humano para llegar a convertirse en un ser más completo.

En el modelo educativo chileno, no vemos la intención de cambio por parte de los gobiernos o de quienes han administrado y lucrado con la educación. Así

también lo han planteado estudiantes y docentes, quienes, por ejemplo, han levantado la necesidad de una educación no sexista que rompa con las normas establecidas en el disciplinamiento y concepción de los cuerpos. Son los y las estudiantes quienes han cuestionado la educación de mercado, su identidad de género y los roles que la sociedad les impone. Son quienes han vivido la represión y la implementación de leyes que atentan contra la juventud, como lo fue y es proyecto Aula Segura² del gobierno de Sebastián Piñera.

Cuando los y las estudiantes han tenido la necesidad de transformar el orden establecido y plantearse otros modelos educativo, han puesto el cuerpo en las calles, tomas, paros y movilizaciones. Son corporeidades vivas que salen a reivindicar su derecho a la educación, sus derechos a una juventud que puede plantearse otras maneras de pensar la sociedad. En ese momento, cuando sus ideas van en relación con sus acciones, vemos corporeidades que vibran, que sacan la voz, que corren, que se mueven en libertad. Ante su expresión, su ímpetu por ser parte del debate educativo, el gobierno responde con lacrimógenas y fuerzas especiales, que incluso han ingresando a las aulas de clases, como ocurrió en las dependencias del Instituto Nacional³. Son los resabios de la dictadura militar aún presentes en las aulas, en el mantener un orden, en un disciplinar con gas pimienta, en un impedir la libre expresión.

Como actrices y profesoras que fuimos parte de un proceso de formación de estudiantes secundarios en una escuela pública, creemos que el aprendizaje corporal y la libertad son fundamentales para la formación ciudadana de sujetos políticos y sociales que logren instalarse y configurarse en un mundo de manera más resuelta. El hecho de que los y las estudiantes puedan utilizar su corporalidad como modo de expresión, conocer sus emociones y controlar sus impulsos, nos puede ayudar como sociedad a pensar otra manera de entender la educación, los procesos de aprendizaje y la formación del yo. Entender el aprendizaje cognitivo –hoy enfocado en resultados y competencias– como una sincronía entre todos los lenguajes, ya sean verbales o no verbales, hará que se genere otro tipo de conexión con el entorno. En ese aspecto el teatro como disciplina artística y pedagógica tiene un rol fundamental en la educación, y desde ahí también, en el trabajo corporal.

2 Ley que “aumentará las atribuciones de directores de colegios ante hechos violentos al interior de establecimientos educacionales” (Mineduc, 2019, Noticias).

3 Noticia del diario *El Mostrador*.

Bibliografía

- Bello, A. (1884). *Educación. Obras completas (1781 – 1865)*, vol. 8. Santiago: Imprenta Pedro G. Ramírez.
- Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Le Boulch, Jean (1979). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Le Breton, David. (2002). *Antropología del cuerpo y la Modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Memoria Chilena. (s/f). Escuelas Normales en Chile. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100627.html> [fecha de consulta: 01 de septiembre de 2020].
- Merleau-Ponty, Maurice. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Centro de Innovación. Recuperado de <http://innovacion.mineduc.cl/> [fecha de consulta: 01 de septiembre de 2020].
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Noticias. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/presidente-ley-aula-segura-promulgacion/> [fecha de consulta: 01 de septiembre de 2020].
- Planella, Jordi. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago: Quimantú.

Recuperando la producción artística que caracterizaba a la Ciudad Culta de Charcas.

Omar Medina.

omarmr8@gmail.com

Resumen

En la ciudad de Sucre capital de Bolivia, bajo la dirección del Ateneo de Bellas Artes, y por el impulso del señor Zacarías Benavides, se funda en 1939 la Academia de Bellas Artes que llevó su nombre. En 1950 por iniciativa del entonces rector, don Guillermo Francovich, pasó a depender de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Esta academia tuvo excepcionales maestros como Luis Bayá, Juan Rimça, Luis Wallpher Bermeo, Jorge Urioste Arana entre otros, quienes marcaron una época de oro del arte en el país principalmente el segundo tercio del siglo XX. La enseñanza del arte en esta academia es interrumpida en 1971 debido a la inestabilidad política ocasionada por los golpes de estado. La universidad chuquisaqueña no pudo reinstaurar la carrera de Bellas Artes ni la Academia como institución y fue así que una ciudad con tanta tradición, con fama de “culta”, se quedó sin la carrera para formar artistas. Actualmente la producción artística en Sucre es empírica en su mayoría.

En agosto de 2016 se funda la Carrera de Arte y Diseño Gráfico en la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat de la Universidad de San Francisco Xavier, como un referente para responder a la excelencia y formación integral de líderes y gestores de arte y diseño gráfico proponiendo soluciones, creativas, competentes, eficaces, éticas y asertivas, a los problemas y desafíos que se presentan en el contexto del grafismo, enmarcados en los principios éticos de la profesión como una alternativa para reencon-

trar la producción artística en Sucre mediante actividades de extensión con una perspectiva ética y de responsabilidad social.

Palabras Clave: Academia / Ateneo / enseñanza / sociedad.

Introducción

El Director General de la UNESCO formuló un “Llamamiento internacional para la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela” en noviembre de 1999, con motivo de la 30ª reunión de la Conferencia General de la Organización. El Sector de Cultura de la UNESCO ha llevado a cabo el Programa de Educación Artística y Creatividad de la Organización, en cooperación con el Sector de Educación, en el contexto del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, de acuerdo con los principios del informe titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, dirigida por Jacques Delors bajo los auspicios de la UNESCO.

La educación artística contribuye al desarrollo de una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes.

Estas capacidades resultan especialmente importantes para afrontar los retos que presenta la sociedad del siglo XXI. A modo de ejemplo, a causa de los cambios en la sociedad que afectan a las estructuras familiares, los niños no suelen recibir la atención que necesitan por parte de sus padres. Además, la falta de comunicación y de relación en la vida familiar hace que sufran distintos problemas de tipo emocional y social. Finalmente, la transmisión de las tradiciones culturales y las prácticas artísticas en el seno del entorno familiar es cada vez más difícil, en especial en las zonas urbanas.

El Profesor Damasio sugiere que la educación artística puede fomentar el desarrollo emocional y, por lo tanto, facilitar un mejor equilibrio entre el desarrollo emocional y el cognitivo y, en consecuencia, contribuir al desarrollo de una cultura de paz.

La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. La utilización de estos recursos y este capital es vital para los países si desean desarrollar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, las cuales pueden desempeñar un papel clave al potenciar el desarrollo socioeconómico en los países menos desarrollados.

Objetivo

Analizar los motivos por lo cual la producción artística en Sucre bajó en calidad y proponer actividades de extensión a la Carrera de Arte y Diseño Gráfico para que fomente la actividad artística caracterizando la innovación y la creatividad,

permanentemente comprometidos con el desarrollo local, regional y nacional, con una perspectiva ética y de responsabilidad social.

Materiales y Métodos: Fundamentación teórica

Academia de Arte

Con origen en un vocablo griego que derivó en el término latino *academia*, una academia es una sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública.

En la actualidad, la academia es un establecimiento docente de carácter profesional, artístico, técnico o práctico. Es la junta a que asisten los aficionados a las artes y las ciencias. En el ámbito de la pintura y la escultura, la academia es el estudio de una figura entera y desnuda, que se toma del natural y que no forma parte de una composición. (WordPress, 2019)

Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca

La historia de Bolivia se encuentra profundamente arraigada en la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Desde que nace, un 27 de marzo de 1624, forma en sus aulas, con sus primeras cátedras, a las generaciones que más tarde se convertirían en las gestoras de la libertad americana. Son los Doctores de Charcas quienes, con las ideas libertarias asimiladas en San Francisco Xavier, dan el primer paso para convertir a esta tierra en la pionera de la emancipación.

La Universidad de San Francisco Xavier, fue fundada el 27 de Marzo de 1624, con los títulos de Universidad Mayor, Real y Pontificia a través de la Bula Papal emitida por Gregorio XV el 8 de Agosto de 1623 y el Documento Real emitido por el Rey Felipe III el 2 de Febrero de 1622. El jefe local de la Compañía de Jesús, el Padre Juan Frías de Herrán estaba a cargo de la fundación de la Universidad. (Xavier, 2019)

Las primeras materias que se dictaron fueron Teología Escolástica, Teología Moral, Filosofía, Latin y el lenguaje nativo Aymará. Más tarde en 1681, bajo la autoridad del Arzobispo Cristóbal de Castilla y Zamora, se incluyó derecho canónico.



Figura 1. Patio de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Antecedentes del arte Altoperuano

Al continente sudamericano llegaron obras europeas como algunas de las que se conservan en los museos Charcas (Sucre) y La Moneda (Potosí), entre las cuales existen tablas tanto flamencas como españolas, ligadas a esta tierra en los primeros años del Virreinato. Junto las obras europeas, en singular contraste están los indios, que aprenden humildemente las artes hasta lograr dominarlas. Su obra es en todo diferente a la europea, desde sus más tempranas expresiones consigue caracteres definidos, influyendo de manera definitiva en la pintura criolla que empieza a florecer en el siglo XVII. Entre los artistas indios que trabajaron en el XVI podemos mencionar a Sebastián Acosta de Copacabana y a Diego Quispe de Chuquisaca. (De Mesa & Gisbert, *El Manierismo en los Andes*, 2005)

En este panorama de la pintura “cincuecentista” donde las obras aparecen huérfanas de todo nombre de atribución, se alza gigante la figura de Bernardo Bitti, bien delineada en sus perfiles biográficos y rica en su obra pictórica; importante tanto en número como en calidad. Por todo del Virreinato del Perú se encuentra su nombre una y otra vez, relacionado siempre con su trabajo de pintor. Estuvo en Sucre dejando una escuela “manera” de una influencia, que persisten las escuelas altoperuanas de pintura hasta los últimos años del siglo XVII. Su influencia fue tan decisiva que tanto los pintores mestizos del altiplano como los maestros chuquisaqueños, no pueden desprenderse del manierismo italiano hasta un siglo después de su muerte. (de Mesa & Gisbert, 1974)

Los pintores que trabajaron en Chuquisaca durante el siglo XVII

Chuquisaca y las misiones del Collao monopolizan casi toda la actividad artística de la primera mitad del siglo XVII. Sobre todo en las artes pictóricas, la sede de la Audiencia de Charcas, tiene una marcada preponderancia. Otras ciudades como Potosí, están por estos años en el proceso de su formación cultural y su actividad artística no llega a pleno desarrollo hasta fines del siglo XVII y principios del XVIII.

A mediados del siglo XVII, Chuquisaca llegaba al auge de su esplendor artístico, se había levantado la mayoría de sus templos con el decoro y la suntuosidad suficiente para que el siglo XVIII tan disconforme con el gusto de sus predecesores. En este siglo Chuquisaca sede el cetro de las artes a la Villa Imperial y a las ciudades ribereñas del lago Titicaca. Este fenómeno no es fácil de explicar, pero la realidad muestra como en la ciudad señorial y europeizada no entra el barroco mestizo, ni su vegetal decoración que borra todo orden y toda arquitectura; ni se puede dar apenas una pintura mestiza como la que producen las escuelas cusqueña y colla. El arte popular, significativo de la fusión de razas, se refugia en la ciudad de efervescencia comercial y minera como en la vecina Villa Imperial. (De Mesa & Gisbert, 1977)

El arte en Chuquisaca

Hace 80 años atrás, Don Zacarías Benavidez cuya labor cultural, unida a su sentimiento chuquisaqueño, fundará en Sucre, primeramente un Museo de Arte que fue la base para el actual Museo Colonial Charcas y anexa a este, la Escuela de Artes Plásticas “Zacarías Benavidez”, la que se constituía hasta hace muchos años atrás, una de las mejores manifestaciones de la cultura artística en la ciudad de Sucre que irradia su fama a toda Bolivia y el continente.

Como miembro del Ateneo de Bellas Artes y apoyado por todos sus colaboradores, muchos de ellos consagrados al cultivo de los valores artísticos como Don Julio Groc, Doña Rosa Ipiña Mujía, Don Mario Estenssoro, Jorge Urioste, Fernando Berdecio y otros, logró que el Museo y la Academia funcionarán en una casa entre la esquina de la calle Abaroa y San Alberto (casa de la familia Ferreira), abriendo sus puertas a un grupo de alumnos como: María Luisa Bellido de Gantier, Alfonso Rendón, Manuel Jiménez Carrazana, Stavel Ávila de López, Corina Arana de Urioste y otros que, con su entusiasmo y talento, contribuyeron al cultivo del arte que estaba desapareciendo en la ciudad de Sucre. Se transcribe parte de un discurso pronunciado por Don Zacarías Benavidez como Presidente de la Academia de Bellas Artes en el que destaca la importancia que está cobrando esta escuela:

“Hemos querido que tengáis fe en esta obra al invitaros en esta clara mañana, para que veáis lo que puede una generación joven que tiene alma; el grupo de niños y jóvenes que en sólo 60 días de labor silenciosa, anónima y muchas veces temerosa de que le falte el estímulo, nos enseñan a tener fe en ella y en su calidad espiritual; dirigida por maestros como los Señores Luís Bayá y Jorge Urioste,

que a su competencia unen el entusiasmo de los hombres que se mueven por un ideal. Pasad Señoras y caballeros, a ver la obra realizada y a confiar en la materia humana que le ha dado forma, vida, y es materia inagotable al parque selecta”.

Pocos años después, trasladó el Museo y la Academia de Bellas Artes a la vieja casona del Gran Poder adquirida con este fin, bajo la acertada dirección del artista cochabambino Don Luis Bayá, colaborado por los profesores Doña Yolanda Bedregal de Conitzer, Don Jorge Urioste, Dr. Agustín Benavides y ton Walter Sanden, este último de nacionalidad alemana; maestros del más grande amor por el arte, generosos en su labor creativa y fecunda, se dio un nuevo impulso a la Academia de Bellas Artes, donde se trabaja con el deseo de superación unido con el estímulo del aliento que brindaba el maestro al alumno. (Bedregal, 1988).



Figura 2. Casona del Gran Poder, hoy Museo Colonial Charcas.

Juan Rimsa

Luego de pasado un tiempo, ocupó la dirección de dicha academia, invitación del Ateneo de Bellas Artes, el artista lituano Don Juan Rimsa; la mano diestra de este artista, plasmó en sus obras toda la grandiosidad estética de Bolivia, volcando su inspiración en lo nativo atraído por el embrujo del autóctono y la belleza y colorido de sus paisajes. De rara modestia y afable trato, fue para sus discípulos el artista maestro, del presente y del mañana, dotado de una visión noble de la vida y el arte.

Convivió entre nosotros como un boliviano más, ya que Bolivia era su patria adoptiva.

La incomprensible hostilidad que ejercieron con él, melló su sensibilidad y cultura porque jamás se doblegó a ningún error que quisieron imponerle; gallarda actitud que le costó que el retiro del cargo que desempeñaba. Este incidente fue motivado a raíz del apoyo que prestó al alumnado, cuando éstos pidieron ya entonces que la Academia de Bellas Artes fuera anexada a la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

El maestro Juan Rimsa, quien como verdadero apóstol del arte que todo lo daba sin pedir nada, formó un pequeño grupo de alumnos que, juntamente con él, se retiraron de la Academia y siguieron sus enseñanzas en el aprendizaje del dibujo y la pintura; abandonando todo y con este deseo y vocación del artista, este grupo entregó su vida al arte y de ese taller iluminado con la llama deslumbrante del ideal, surgieron los artistas con el aporte más valioso de su obra auténticamente boliviana como: Gil Imaná Garrón, Enrique Valda del Castillo, Mario Eloy Vargas, José Ramirez, José Ostria, Ortega, Agilar y otros que, saturados de las primeras enseñanzas del arte bien cimentadas y orientadas, no se detuvieron solamente dentro de los límites nacionales, sino que se expandieron dentro de la vieja Europa y en toda América.

Al correr el tiempo, la academia de bellas artes y el museo, hoy un renovado “Museo Colonial Charcas”, fueron anexadas a la universidad de Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca; los ex rectores, doctores Guillermo Francovich, Oscar Frekin Salas, Aniceto Solares y Alfredo Arce, como personas de sensibilidad y alta cultura, contribuyeron valiosamente a la elevación de los valores culturales de Chuquisaca. (Querejazu, 2019).

Simiente artística provechosa

Y se vieron los frutos de la Escuela de Artes Plásticas Zacarías Benavidez, dependiente de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, cuando los ex alumnos del taller del maestro Juan Rimsa: Gil Imana Garrón, Josefina Reynolds Ipiña, Enrique Valda del Castillo, y los de la Academia de Bellas Artes: Nanet Zamora, Manuel Giménez Carrazana y Alejandro Ortega, junto a sus antiguos maestros Don Jorge de Urioste y Julio Ameller, fueron invitados a prestar servicios como maestros en esa institución, formando artistas en los diferentes campos de la plástica. Con la labor encomiable que desarrollaron el establecimiento llegó a tomar impulso extraordinario.

En esta escuela surgió un grupo de jóvenes artistas que se han consagrado al arte; ahora algunos de ellos retirados de la actividad artística, como Don Pedro Querejazu Leytón, uno de los valores en la restauración de obras de arte, Blanca Torres M., Renato Vega, Alfonso Betanzos, en el campo de la cerámica; Néstor Villanueva en el campo del grabado; Sonia de Pascual, Orlando Tapia, Mario Ayaviri,

Jaime Mejía, Alfredo Michel, Sor Arcángeles Delgado, Juan Sánchez, René Aldana y muchos otros, cultores del pincel, la escultura y el tallado.

Así el amplio caserón del Gran Poder, enlazado en la fértil coyunda del pasado, fue academia, museo y escuela, culminación de un ideal en la obra emprendida por un chuquisaqueño, Don Zacarías Benavidez.

La Academia funcionó sin interrupciones desde 1939 hasta 1971, año en que las universidades del país fueron cerradas por casi dos años, por la intervención del gobierno militar de Hugo Bánzer. Entonces, dicho gobierno creó el Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) entidad que pretendió racionalizar, modernizar y optimizar la enseñanza universitaria.

El hecho final es que nadie en Sucre reclamó o trabajó por la reapertura de la Academia y la Carrera de Artes. Una ciudad con tanta tradición, con fama de “cultura”, se quedó sin la carrera para formar artistas. (Bedregal, 1988).



Figura 3. Vista del patio interior del museo Colonial Charcas.

Intentos por restaurar la educación artística en Sucre:

- **Escuela de artes plásticas dependiente de la escuela normal Mariscal Sucre**
Entre los años 1990 y 2000 existió una escuela para la aplicación de las artes plásticas, con ingreso libre y funcionaba todas las noches de 18:30 a 20:30 en instalaciones de la Carrera de Artes Plásticas de la Escuela Normal, contaba con estudiantes de diferentes edades desarrollando cursos de dibujo, pintura, modelado y manualidades.

El plantel docente lo conformaba destacados profesores y artistas como Juan Herbas, German Rojas y Mario Rojas. Con el transcurso de los años hasta la actualidad, esta escuela tuvo muchos cambios desde de la manera de impartir las clases, la calidad de su producción e incluso se trasladó el funcionamiento a otro edificio.

La enseñanza en los talleres de dibujo y pintura, se basaba principalmente en la copia y/o reproducción de obras destacadas, fotografías de algún personaje, paisaje, etc. Se realizaba principalmente ejercicios de claroscuro al dibujar bodegones.

El taller de modelado destacaba particularmente en el uso de la arcilla con lo cual se trabajaban propuestas de bustos y pequeñas esculturas, existían tornos para alfarería pero eran pocos los estudiantes que se dedicaban a ello. Asimismo existía un taller para las manualidades.

Muchos de los artistas locales que actualmente se dedican a la producción artística en Sucre como Rolando Moscoso y Javier Ayala proceden de los talleres de esta particular escuela, donde más que enseñar el arte, era un lugar propicio para practicar la habilidad innata del ocasional estudiante o contar con un espacio donde desarrollar un pasatiempo.

- **El ISBA**

El Instituto Superior de Bellas Artes dependiente de la nueva Universidad Pedagógica Mariscal Sucre, nace el 2001 por la necesidad de formar artistas plásticos, sin embargo una mala planificación académica, hace que la curricula sea inapropiada para el desarrollo de estas artes.

Inicialmente, el ISBA proponía un modelo que se enfocaba íntegramente en la enseñanza de las artes plásticas, pero posteriormente debido a la promulgación de la ley de educación (Avelino Siñani y Elizardo Pérez) implementada por el gobierno de turno, se introdujo la materia de música. Así que la enseñanza de las artes plásticas tuvo que bajar en calidad ya que se exigía al estudiante aprender la ejecución de instrumentos musicales. El nuevo perfil del egresado del ISBA proponía un maestro de artes plásticas y música.

El plantel docente con la que inicio este instituto lo conformaban destacados profesionales, la dirección estaba a cargo del profesor Juan Herbas. Este proyecto que pretendía despertar la formación de artistas plásticos, dura aproximadamente unos siete años y por razones de cambio de malla curricular la carrera es cerrada.

- **Cursos libres de extensión de artes plásticas dependiente de la de la universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca.**

La secretaria de Cultura y Deportes de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca como parte de las actividades de extensión de esta Casa Superior de estudios, desde el 2013 implementan cursos libres de artes plásticas. El mayor número de inscritos son los niños, pero recientemente se fueron incrementando universitarios y personas adultas. Al igual que las anteriores instituciones no

ofrece una enseñanza profunda de las artes, constituyéndose como un espacio de práctica o pasatiempo para los aficionados al arte.

- **Carrera de Artes plásticas**

La Carrera de Artes Plásticas surge como una alternativa de profesionalización para los bachilleres que optan por la enseñanza en las escuelas. Esta carrera dependiente de la Universidad Pedagógica Mariscal Sucre, tiene un nuevo enfoque en la que particularizan la enseñanza integra de las artes plásticas. Sin embargo, aun enseñando las artes plásticas no forman artistas, sino profesores de artes plásticas.

- **Creación de la carrera de Arte y Diseño Gráfico dependiente de la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat.**

El 2016 se crea la carrera de Arte y Diseño Gráfico cuya meta es formar profesionales íntegros capaces de ejercer la actividad proyectual, con valores de la cultura humanista que posibilita comunicar visualmente fundamentos en los ámbitos del diseño de información, el diseño de identidad corporativa y marca, el diseño publicitario y/o propagandismo, el diseño editorial, el diseño digital, la reproducción de medios impresos y pre prensa y el diseño de imagen fotográfica, competentes para ejercer la gestión emprendedora e implementar el diseño gráfico asistido por la innovación y la creatividad, permanentemente comprometidos con el desarrollo local, regional y nacional, con una perspectiva ética y de responsabilidad social. La curricula de esta carrera no tiene fortaleza en la enseñanza de las artes plásticas, sin embargo los esfuerzos para desarrollarla se basan principalmente en el trabajo de extensión que se realizan desde la novel carrera.



Figura 4. Clases de Dibujo en la carrera de Arte y Diseño Gráfico de la USFX.

Resultados y Discusión

El análisis histórico del desarrollo de la enseñanza de las artes plásticas en la ciudad de Sucre, demuestra un estancamiento para la producción profesional de obras de arte quedando al margen de las nuevas experiencias educativas actuales que insisten en la importancia de la educación artística que se han impuesto en todo el mundo. El arte es una de las manifestaciones más elevadas de la actividad humana, como elemento esencial en el desarrollo y evolución del hombre mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos sonoros, plásticos o lingüísticos.

Particularmente los programas centrados en la enseñanza que favorece la creatividad han despertado gran interés. La corriente que fomenta las actividades artísticas en las escuelas no sólo ha procurado facilitar la práctica de las artes en contextos formales y no formales, sino también mejorar la calidad de la educación reconociendo la función de las artes y la creatividad en el ámbito escolar como medio de promover valores éticos, este proceso necesita fortalecerse para quienes opten por una formación profesional.

Si bien la carrera de Arte y Diseño Gráfico, forma personas con una sensibilidad que les permita elevar el espíritu, así como conocer su yo interno, fuera de dogmas y con un amplio criterio, el dibujo, la pintura o la construcción, constituyen un proceso complejo en el que el artista debe reunir diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado, su aplicación en los primeros semestre es muy limitado. Con la carrera de Arte y Diseño Gráfico de alguna manera permite satisfacer la posibilidad de permitir la expresión libre, creativa y además transformar conceptos para comunicárselos visualmente a otras personas. Volver a recuperar ese sitio de referente de generación de arte en el país preparando un contexto donde se pueda impartir la enseñanza, creando una identidad basada en nuestra amplia gama cultural y de esta forma se relacionen con las manifestaciones gráficas visuales globales pero con contenidos propios y de esta manera el producto sea competitivo.

Para conseguir este objetivo, la carrera realiza actividades de extensión en la que involucra estudiantes de escuelas y colegios para demostrarles la importancia de cultivar un talento y elevarlo a un nivel profesional. Los trabajos realizados en los talleres de la carrera, fueron el punto de partida para que los estudiantes artistas en formación empiecen a desarrollar proyectos. Permitir que ellos puedan aplicar una tarea o un ejercicio poniendo en marcha a través de la demostración en las aulas para que con sus obras comprendan el significado, finalidad, concepto y función de hacer arte. Con esta experiencia se van formando colectivos de arte en el estamento estudiantil, un trabajo en equipo les permite visualizar el mundo actual, los problemas desde una mirada conjunta para que el proyecto prospere en su ejecución.

En la actualidad la tecnología e innovación, presente en muchas de las obras digitales que se realizan, permite acercarse y dar soluciones a problemáticas sociales.



Figura 5. Estudiantes de la carrera de Arte y Diseño Gráfico de la USFX compartiendo con los ciudadanos de Sucre.

Conclusión

La historia artística de Sucre es muy importante sobre todo por el aporte que tuvo para la región en la época colonial, por lo que amerita acciones para recuperar sistemáticamente la calidad en la producción de obras.

Sucre, al estar al margen del eje central de Bolivia, se debe implementar con visión técnica y artística la innovación a través de las artes plásticas y la comunicación gráfica.

La formación profesional en Diseño Gráfico es una sentida necesidad en los diferentes ámbitos que se espera colmar con nuevos profesionales competitivos en toda la región.

Además, para muchas personas, las industrias culturales (por ejemplo las industrias editorial, musical, cinematográfica, televisiva, etc.) y las instituciones culturales (por ejemplo los museos, locales musicales, centros culturales, galerías de arte y teatros) son vías de acceso a la cultura y las artes. Los programas de educación artística pueden ayudar a las personas a descubrir la diversidad de expresiones culturales que ofrecen las industrias e instituciones culturales y a responder críticamente a ellas. A su vez, las industrias culturales son un recurso para los educadores que deseen incorporar las artes a la educación. Esto fortalecerá para que la producción artística de Sucre mejore en calidad y técnica por parte de quienes lo ejecuten.

Las actividades de extensión en la carrera de Arte y Diseño Gráfico de la USFX, permite al estudiante exigirse en el aprendizaje y perfeccionamiento de las artes ya que su producción debe resultar útil para el destinatario del aprendizaje con quien comparte su experiencia y, al mismo tiempo, fomentar valores universales; es equitativa tanto en lo referente al acceso como a los resultados; garantiza la inclusión social en lugar de la exclusión.

Por lo tanto, esta experiencia de actividades de extensión permite subsanar en gran parte la falta de materias que fortalezcan el aprendizaje de las artes plásticas. El aprendizaje de y a través de las artes puede potenciar el aprendizaje activo, un plan de estudios adaptado al entorno que despierte interés y entusiasmo en las personas que aprenden, el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados.

La calidad en el aprendizaje y su apoyo, permitirá que Sucre recupere la producción artística que caracterizaba a la Ciudad Culta de Charcas, fortaleciendo con las actividades de extensión que realiza la carrera de Arte y Diseño Gráfico.

Referencias

- Bedregal, Y. (1988). *MEDIO SIGLO DE ARTE EN SUCRE*. IFTAP, 22-24.
- De Mesa, J., & Gisbert, T. (1974). *BITTI UN PINTOR MANIERISTA EN SUDAMÉRICA*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- De Mesa, J., & Gisbert, T. (1977). *HOLGUIN: Y LA PINTURA ALTOPERUANA*. La Paz: Juventud.
- De Mesa, J., & Gisbert, T. (2005). *EL MANIERISMO EN LOS ANDES*. La Paz: Edición de la Unión Latina.
- Querejazu, P. (2018). *PINTURA EN BOLIVIA EN EL SIGLO XX*. La Paz: Biblioteca del Bicentenario de Bolivia.
- Querejazu, P. (13 de 10 de 2019). *Pedro Querejazu: Arte, fotografía y patrimonio en Bolivia*. Obtenido de <https://pedroquerejazu.wordpress.com>
- WordPress. (11 de 10 de 2019). *Definicion.de*. Obtenido de <https://definicion.de/academia/>
- Xavier, U. d. (10 de 10 de 2019). *Universidad de San Francisco Xavier Chu*. Bo. Obtenido de <https://www.usfx.bo/principal/historia/>

Re-pensando las prácticas artísticas como transformación social y cultural. Proyecto de Extensión Universitaria Construyendo Lazos Sociales (UNLP).

Zaira Allaltuni, Daniela Anzoátegui, Matías Galante, Jacqueline Maquieira, Lucia Brunand.

daniela.anzo195@gmail.com

Resumen

Desde nuestro hacer extensionista se presentan experiencias artísticas surgidas de los talleres de arte en perspectiva de Derechos Humanos en contextos de mayor vulnerabilidad social, desarrollados por el Proyecto de Extensión Universitaria “Construyendo Lazos Sociales”¹ (FDA/FCJyS/FTS/FPsi-UNLP). Este proyecto propone la inclusión social y la construcción de identidades desde la educación no formal, entendiendo a la construcción de conocimiento como herramienta para el empoderamiento de los sujetos.

Se plantea reflexionar sobre las siguientes propuestas: “Taller de Cerámica”, desarrollado en la Biblioteca Popular “Florecen Mil Flores” (Barrio Alegre, La Plata); Taller “Muralismo y Derechos Humanos” en la Unidad Penitenciaria n°1 (Lisandro Olmos, La Plata); y “Taller de Fotografía y Género” en la Unidad Penitenciaria n° 8 (Los Hornos, La Plata). Los talleres realizados los comprendemos, siguiendo a Medina y Tomassino (2018), como espacios de enseñanza-aprendizaje que constituyen procesos significativos a partir de una visión crítica de la extensión, en-

1 El Proyecto de Extensión Universitaria “Construyendo Lazos Sociales” es dirigido por Nazarena Mazzarini (FDA-UNLP), y codirigido por Paola Catino (FCJyS-UNLP).

tendiendo el poder transformador de la educación y la noción freiriana de praxis, acción-reflexión.

El objetivo será reflexionar sobre cómo y desde dónde construimos los saberes y articulamos juntamente con los saberes populares a los que creemos necesarios para una significación cultural identitaria propia en los diferentes campos de acción. En este sentido, retomando los aportes teóricos realizados por Schnaith (1987), consideramos relevante tener en cuenta que los códigos perceptivos de un contexto y de una realidad transitada condicionan el relato imaginario de representación, en ciertos comportamientos o reglas que inconscientemente operan como funciones culturales.

Como extensionistas apostamos a una universidad que forme sujetos comprometidos con las transformaciones sociales, que sean capaces de producir experiencias significativas en contextos diversos y que en estos nuevos escenarios se pueda dialogar, interpelando la propia formación, pudiendo llevar adelante un uso contrahegemónico de la ciencia hegemónica (Sousa Santos, 2005). En estos trayectos dialógicos es importante poner en marcha la des-jerarquización de los vínculos, corriendo las concepciones estereotipadas de educar-educando, dando lugar a la aparición de una nueva relación, construida de forma asociativa, democrática y horizontal.

A su vez, las experiencias a analizar se sitúan en comprender al arte como herramienta de transformación social que configura sentidos identitarios en los territorios, ya que permiten la expresión y reelaboración de las singularidades de los sujetos, construyendo un espacio de reflexión que abre el escenario para las transformaciones de las lógicas individuales como colectivas.

Palabras clave: Prácticas artísticas / Extensión crítica / Transformación social.

Introducción

A lo largo de este trabajo expondremos, a partir de un proceso de sistematización, el recorrido de las experiencias llevadas adelante en distintos talleres en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria “Construyendo Lazos Sociales”. Este proyecto surgió en el año 2011 y continúa hasta la actualidad. Aborda centralmente los ejes: educación artística, extensión e inclusión social. Es ejecutado por la Facultad de Bellas Artes e intervienen la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Facultad de Trabajo Social, Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata). Cuenta con financiamiento por parte de la UNLP mediante la convocatoria ordinaria de Proyectos de Extensión Universitaria —en 2017 fue subsidiado con un monto de \$20.000 y, en 2018, con \$10.000—, que se divide en los gastos de cada taller, como son viáticos para el grupo extensionista, materiales artísticos e impresión de certificados.

“Construyendo Lazos Sociales” está dirigido a los sectores de la población con mayor vulnerabilidad social. Se desarrolla en el ámbito de la educación no formal brindando talleres de producción artística fundados en propuestas formativas de

acción e intervención en contextos diversos, marcados por lo social, lo histórico y lo geográfico. En esta línea, consideramos que cada taller requiere de un pensar situado, donde el aprendizaje se da desde la experiencia, desde evaluaciones de los acontecimientos y de la apropiación de los saberes construidos en los caminos recorridos por parte de los grupos vulnerables. Por esto creemos importante la sistematización de nuestro hacer extensionista a partir de las experiencias artísticas-pedagógicas presentadas. Buscamos indagar en cómo dichas prácticas educativas no formales desarrolladas en contextos de mayor vulnerabilidad social, funcionan como herramientas de transformación social y espacios de aprendizaje-enseñanza potenciadores de las características singulares de cada sujeto en perspectiva de derechos humanos.

Se toman los aportes de Tommasino y Medina (2018) para reflexionar acerca de la importancia de la sistematización en extensión, la relevancia del conocimiento popular; como también recuperar el concepto de ecología de saberes de Sousa Santos (2005). Desde estos aportes, comprendemos que la sistematización permite comprender e interpretar lo que acontece a partir de un ordenamiento y reconstrucción del proceso, dando lugar a conocimientos y aprendizajes significativos que permiten apropiarse críticamente de las vivencias y orientarlas hacia el futuro con perspectiva transformadora.

Las experiencias que se abordan fueron realizadas en el partido de La Plata durante 2017 y 2018. Los espacios de talleres se construyeron en el vínculo directo con las/os participantes, brindando, según Sousa Santos (2005), importancia a los conocimientos populares y reforzando la construcción de conocimiento colectivo, entendiendo que para el abordaje de las prácticas pedagógicas críticas se requiere el reconocimiento de las potencialidades de los otros, en la ecología de saberes, se parte sobre la premisa de que la diversidad sociocultural del mundo supone una diversidad epistemológica.

Situamos a las experiencias en la lógica de comprender el arte como herramienta de transformación social, que asume el desafío de aportar en la configuración de sentidos identitarios en los territorios y en la reconfiguración de los sentidos culturales. Estos espacios de encuentro y educación de doble vía (donde educador/educadora y educando aprenden y enseñan) permiten la expresión y reelaboración de las singularidades de cada sujeto, abriendo el juego a la transformación de las lógicas individuales y colectivas, construyendo así una extensión integrada a la producción plástica. Es así como los talleres se configuran en la lógica de la experiencia y la transformación, lo que nos obliga a accionar y sistematizar. Es a partir de las relecturas y las reelaboraciones de estos acontecimientos que podemos seguir apostando a la construcción en espacios no formales, con sus propias lógicas y dinámicas particulares.

Nos proponemos repensar las prácticas artísticas, analizando los diferentes estereotipos y condicionantes que nos enmarcan en una cultura hegemonizada, replanteándonos los modos de producción y transmisión de los saberes de las disciplinas artísticas. Reflexionar en relación con los modos más coherentes y eficaces para promover procesos de transformación, repensando los vínculos

que se establecen con las otras y los otros, así como siendo cuidadosas/os de no reproducir situaciones de invasión cultural. En la misma línea, buscamos resignificar los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados con las problemáticas del territorio y procurando otros modos de hacer-producir-crear.

Objetivos

- Revalorizar las prácticas artísticas en los contextos de mayor vulnerabilidad.
- Comprender a los Derechos Humanos como eje transversal en la extensión universitaria.
- Reflexionar cómo y desde dónde el/la extensionista aborda los saberes disciplinares y articula con los saberes populares, a los que creemos necesarios para una significación cultural identitaria propia en los diferentes campos de acción.
- Analizar la construcción de conocimiento para el empoderamiento de los sujetos y la construcción identitaria.

Materiales y Métodos

Se analizarán los distintos talleres desde las propuestas y disciplinas artísticas, presentando las particularidades de cada taller, sus lógicas y estrategias educativas. En cada propuesta artística-pedagógica se trabajó con grupos de participantes diversos/as, respetando las particularidades de cada comunidad y cada territorio/contexto; asimismo se propusieron ejes transversales que funcionaron como disparadores o temas para orientar las producciones artísticas.

- **Taller de cerámica en La Biblioteca Florecerán Mil Flores**

El Taller de cerámica fue realizado en La Biblioteca Florecerán Mil Flores ubicada en Barrio Alegre, calle 120 y 614 de la localidad de La Plata, Buenos Aires. Este barrio está habitado por migrantes de Paraguay y de provincias del Noreste Argentino, que presentan una gran vulnerabilidad social. Las viviendas son mayoritariamente construcciones de chapa o madera y solo algunas están construidas parcialmente en material. El barrio está delimitado por una gran cantera donde las empresas de container vuelcan residuos y otras extraen tierra de forma ilegal. El barrio no cuenta con una planificación, ni con los servicios básicos que garanticen su habitabilidad. Sus calles son de barro complicando el traslado los días de lluvia.

La experiencia artística pedagógica se llevó adelante en el año 2018 desarrollada por un grupo de extensionistas². A partir de conocer a la comunidad del barrio, se conformó el grupo de trabajo donde los/as destinatarios/as fueron niñas y niños de Barrio Alegre y aledaños, entre 2 y 15 años.

El taller se desarrolló en 12 encuentros de aproximadamente dos horas. Fue planificado a partir de las demandas acercadas por los/as más pequeños/as que desde el primer día demostraron interés por la utilización de la arcilla y en la construcción de sus propios objetos. Se optó por dos módulos prácticos, que, a partir de las actividades, se iban desarrollando los contenidos teóricos, tanto del lenguaje visual como de los conocimientos específicos de la cerámica.

El taller podemos dividirlo en tres etapas:

Etapa I

En un primer momento se trabajó en el conocimiento técnico de la materialidad y la construcción de objetos utilitarios. Se indagó en el desarrollo de un relato colectivo que permitiera exponer la reconstrucción identitaria trabajada en el taller. En esta dirección, se realizaron distintas actividades artísticas con el fin de indagar en la construcción de la memoria colectiva y la identidad argentino-paraguaya.

En el espacio artístico-pedagógico se buscó reflexionar sobre la identidad colectiva, que los representaba a ellos y ellas como habitantes de ese territorio, y trabajar la reconstrucción simbólica del barrio a partir de la exploración y el uso de la pasta local. La arcilla fue recolectada en la cantera lindera y la utilización de esta pasta permitió no sólo la vinculación de elementos propios del barrio, sino también posibilitó la construcción de procesos identitarios y redes vinculares.

Pensar el contexto a partir de las materialidades posibilita deconstruir las ideas preconcebidas, entendiendo, como define Schnaith (1987), que el código perceptivo de cada realidad transitada condiciona el imaginario, las representaciones y los comportamientos, entendiendo que cada cultura opera con sus propias reglas y funciones.

Etapa II

Esta etapa se caracteriza por el uso de la pasta local. Las actividades comenzaron con el estudio y reconocimiento de la pasta en estado seco, se llevaron adelante jornadas de extracción en los distintos niveles de la cantera. En un segundo momento, se hizo la preparación de la arcilla, abordando los conocimientos técnicos de la pasta teniendo en cuenta las piezas a construir. Se realizaron distintas actividades de prueba buscando explorar sus cualidades y posibilidades. Está investigación de la materia se complementó con el uso de arcillas industriales y la indagación de los distintos modos de acabado.

² Claver, Josefina; Galante, Matias; Maquieira, Jacqueline; Pintacuda, Manuela y Tavernini, Sol.

Etapa III

Se planificó la realización de módulos/placas para un futuro mural cerámico en la biblioteca. El trabajo en conjunto para esta producción apuntó a la apropiación y a la búsqueda de fortalecimiento del sentido de pertenencia, entendiendo este espacio como una posibilidad donde exponer, compartir y resignificar las experiencias personales.

En el mural se abordaron distintas técnicas de trabajo de la superficie. Se produjo a partir del intercambio y debate sobre los espacios cotidianos y aquellos elementos de referencia de la comunidad, pudiendo encontrar puntos en común apuntando a reforzar el respeto por las diferencias. Se aplicaron técnicas de sellado y dibujo, entendiendo estas como herramientas que permiten abordar la construcción de códigos visuales propios.

El espacio de taller se construyó como un lugar para el intercambio y la puesta en común de experiencias, buscando indagar en modos diversos de vinculación a partir de lógicas colaborativas, solidarias y respetuosas.



Registro del trabajo y la producción en el taller de cerámica (2018).

- **Taller de Muralismo y Derechos Humanos en la Unidad n°1 Olmos**

Este taller fue desarrollado por un grupo de extensionistas³ en el año 2017 con internos de la Unidad n°1 de varones ubicada en Lisandro Olmos, Partido de La Plata, que pertenecían al P.I.A.T.J.A. (Programa Integral de Asistencia y Tratamiento para Jóvenes Adultos). Los participantes tenían entre 18 y 24 años, y eran de dos pabellones (¹/₂ y ¹/₃), por lo que la mayoría se conocían. Fueron 15 clases donde se realizaron diferentes actividades artísticas para reflexionar sobre derechos humanos que los atravesaban y así generar un mural, construyendo la imagen desde cero, como también los discursos que tendría la producción.

Se optó por una metodología donde el taller tuvo dos módulos, uno teórico y uno práctico. El módulo teórico correspondió a los primeros veinte minutos de cada clase, donde se expuso contenidos en torno a ciertos derechos humanos, articulando con el muralismo mediante imágenes de murales que abordaban ese derecho. El módulo práctico se desarrolló en la mayoría del tiempo de clase, donde, a partir de lo teórico, se generaron actividades de dibujo y escritura, collage, pintura para reflexionar los contenidos abordados.

Se tomó como eje transversal la identidad individual y colectiva porque el contexto de encierro, por sus particularidades, modifica a los sujetos. Las identidades individuales y colectivas comienzan a debilitarse, los lazos sociales se fragmentan. Desde los aportes de Ticio Escobar (2004), quien plantea a la identidad de forma constructivista y pragmática, es decir que se construye, que se halla en constante movimiento y transformación, se encaró el tema en el taller. Una identidad propia que responda a una comunidad específica, que es construida por esta, y que se encuentra abierta a una búsqueda permanente para constituir-la y renovarla. Que no sea ajena, fija ni hermética, sino que abra posibilidades de pertenencia e integración múltiples para lograr una cultura común diversa. En relación con esto, se tomó el Derecho a la Identidad y se lo amplió hacia otros derechos como el Derecho a la libre expresión y el Derecho a la cultura.

Se eligió la disciplina artística muralismo por una demanda del Servicio Penitenciario Bonaerense para restaurar un mural de la institución realizado por extensionistas de “Construyendo Lazos Sociales” años anteriores. Sin embargo, dicha restauración no se realizó porque el Servicio Penitenciario no aportó los materiales como habían acordado. El muralismo, por su lenguaje particular, nos permitió abordar el arte desde lo contextual y discursivo, donde el mural apareció para revalorizar a los sujetos como individuos y como grupos sociales. Un lenguaje ligado a la cultura y un medio para la expresión pública, la integración y la transformación social.

El proceso de taller implicó II etapas.

Etapa I

Se propuso una alfabetización visual, no solo desde lo formal de una producción artística, sino también desde el significante. Este primer acercamiento fue con materiales, procedimientos y contenidos propios de las artes plásticas, trabajando con disparadores como familia e identidad (propuestos por el grupo extensionista y otros por los mismos estudiantes). Se realizaron actividades de dibujo en hojas A4 utilizando lápices y crayones; collage con imágenes de revistas; dibujo a gran escala con papel misionero de 1m x 70, carbonillas y tizas, dibujando objetos que los identificaran; también actividades grupales de escritura a partir de imágenes de murales y fotografías donde debían describirlas, desde que derechos humanos atravesaban esas imágenes, como también armar un posicionamiento propio con respecto a ello. Incluso se les dio actividades de dibujo para realizar durante la semana, donde tuvieron buena recepción.

Etapa II

Corresponde al proceso de mural, desde la creación del boceto en línea y su realización en la pared. Se desarrollaron actividades como: elección de la pared donde se determinó utilizar el frente de donde ellos realizaban el taller; explicación y medición de la pared, pasado a escalas; propuestas de ideas e imágenes para el mural; reflexión grupal en torno a quienes iban a transitar por el sitio donde estaría el mural - la familia, el servicio penitenciario, otros internos e incluso internas-, y otras reflexiones sobre que querían transmitir en relación a lo que sucede en ese sitio, que querían decirle al otro/a sobre sus propias identidades individuales y colectivas que estaban construyendo en el taller. A partir de todo esto, se trabajó el boceto tomando indicadores de cómo construir la imagen desde los aportes del movimiento de vanguardia latinoamericana muralismo mexicano. Pensar el mural como un relato y abordando mediante escenas. Se eligió representar tres escenas: en la primera un joven leyendo un libro con características similares a ellos, como la ropa con la marca de Adidas, el peinado, etc. y la figura del sol; en la segunda escena, un chico recibiendo un diploma por parte de una maestra; y en la última escena, el joven corriendo en libertad yendo hacia su casa, a abrazar a su pareja e hijo/a.

Para llegar al boceto final, se les pidió que dibujasen individualmente durante la semana estas tres escenas, y uno de ellos lo realizó. A partir de ese primer boceto, se decidió en clase, dibujar cada uno la primera y última escena. Con respecto a la primera, se propuso abordarla mediante modelo vivo, donde unos de los talleristas y un participante posaron para que lo dibujasen. Con respecto a la última escena, siendo tan emotiva, se decidió que cada la propusiera a su manera. Con todos los dibujos realizados, los jóvenes fueron votando, que dibujos irían en cada escena para conformar el boceto final.

La realización del mural llevó tres jornadas de cuatro horas. La primera consistió en el pasado del dibujo a la pared, dividiendo la pared en tres sectores -uno para

cada escena-, y pasando cada figura por intuición, pensando en el tamaño y la relación de distancia entre líneas y figuras. Los otros dos días, correspondieron a dos jornadas de pintura, donde se generó también un ambiente emotivo y de festejo ya que algunos participantes acompañaron la tarde cantando y tocando la guitarra.

En este recorrido del taller, se puso en juego la reflexión de los estudiantes de que es lo que los constituye como individuos insertos en una sociedad, que presentes y futuros desean, que ideas y discursos quieren elaborar y transmitir como grupo y a quienes. Se comenzó a construir la apropiación de la palabra, de poner en debate ideas, argumentar, lograr consenso colectivo, que llevó a un proceso de fortalecimiento identitario.

En este sentido, plasmar una producción artística realizada por ellos en un espacio de su cotidianidad es primordial no sólo para estetizarlo y rehacerlo, sino también para reflexionar la identidad colectiva, potenciar el carácter de permanencia del mural y generar sentidos significativos en el presente y el futuro para quienes transitan y transitarían el espacio, en especial, para la familia.

En términos generales, el taller se construyó como un espacio de expresión, reflexión y búsqueda interior desde la imaginación; de vehículo de comunicación y expresión de pensamientos y sentimientos; de reflexión, exposición de ideas y consenso colectivo; de fortalecimiento de sus identidades tanto individuales como grupales; como así también como un puente al pasado desde la apelación al recuerdo y una conexión desde el recuerdo hacia futuro. Además, el taller logró desarrollar proyecciones para los estudiantes, les propició motivación, como también el apropiarse del dibujo y el mural generó herramientas que pueden replicar en su vida diaria. Cabe mencionar que el taller impactó de cierta manera en su cotidiano porque los jóvenes, a mediados del taller, comenzaron a dibujar todas las mañanas desde las 8 a.m. de los jueves —el taller era los viernes de 14 a 18 horas—, creando un espacio propio de expresión libre mediante el dibujo.

En esta línea podemos reflexionar qué sucede con la creación de imágenes propias, la posibilidad de permitir la expresión libre en estos contextos, el poder de las imágenes y su significatividad, en conjunto con el fortalecimiento de lazos, empatizar con el otro y entender la experiencia artística (Dewey, 1949) como cualificable.



Pablo (2017). Boceto del mural
(Detalle).



Imágenes del proceso de realización del mural (2017).



AA.VV. (2017). Los pensamientos de Jóvenes adultos [mural pintado]. Detalle.

• Taller de Fotografía y Género

El Taller de Fotografía y Género abordó la problemática referida a las particularidades que hacen a las cuestiones de identidad y género en perspectiva de Derechos Humanos, desde la implementación de la fotografía como recurso artístico, estético y social. Se hicieron un total de catorce encuentros destinados a mujeres que viven en contextos de encierro. Las cuales -en su mayoría- son provenientes de sectores populares, poseen diferentes grados de educación formal y pertenecen a diversos rangos etarios, que abarcan entre los veinticinco y los setenta y cinco años aproximadamente. Dichas mujeres habitaban un espacio denominado Módulo de Régimen Abierto o “La Casita” situado en la Unidad Penitenciaria n° 8 de Los Hornos (La Plata, Buenos Aires). Este espacio se caracteriza por ser un ámbito de adaptación que se ha constituido en un sitio de transición entre el encierro y la libertad.



Registro del Taller de Fotografía y Género. Fotografía: Franca Rueda (2018).

En este marco el Taller de Fotografía y Género fue concebido desde una perspectiva situada que abordó diferentes instancias. En primer lugar, el equipo extensionista⁴ se abocó al desarrollo de la planificación entendiendo que el acto pedagógico surge “en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social” (Souto, 1993, p. 22).

De esta manera, fueron tenidas en cuenta diferentes estrategias y herramientas educativas que, por un lado, atendieron el desarrollo de cuestiones de identidad y género, la realización de prácticas fotográficas y la promoción de producciones artísticas significativas. Por otro lado, se priorizaron dinámicas que incentivaron el intercambio horizontal entre participantes y extensionistas, el trabajo grupal mediante prácticas colaborativas y discusiones y debates sobre temáticas comunes.

En segundo lugar, se realizó el taller en el que se hicieron distintas actividades — de las cuales mencionaremos algunas a continuación— en las que se articularon la fotografía y las problemáticas vinculadas a la cuestión de género. Este se inició con una instancia introductoria que incluyó la presentación de la propuesta educativa artística, así como del equipo extensionista y las participantes del taller. Se presentaron nociones básicas de fotografía y género. Seguidamente, comenzamos a hacer prácticas fotográficas grupales e individuales dando inicio al uso de la cámara y compartiendo información teórica sobre composición y planos fotográficos. A su vez, se revisó críticamente la noción de estereotipos de género a través de la lectura de medios gráficos (diarios y revistas), para luego analizar las imágenes reproducidas en ellos y finalizar el encuentro con la producción de un collage que representó la dicotomía entre “cuerpos ideales” y “cuerpos otros”.

En los siguientes encuentros se analizó el concepto de violencia de género bajo la Ley Nacional 26.485 de la República Argentina denominada “Ley de Protección Integral a las Mujeres”, sus modalidades e implicancias, para concluir mediante una serie de reflexiones que revisaron la naturalización de los roles de género asignados socialmente a varones y mujeres desde las propias experiencias.

Por último, se expusieron las distintas producciones de las participantes y se pusieron en común opiniones y experiencias acerca del taller. Entre las producciones realizadas por las participantes se encuentran las siguientes: postales sobre la temática Aborto seguro, legal y gratuito; retratos fotográficos y fotografías sobre la temática textura.



Registro del Taller de Fotografía y Género (2018).

Consideramos que a lo largo del taller se logró reflexionar, visibilizar y cuestionar las desigualdades sufridas por las mujeres producto de los roles sexo-genéricos establecidos en la vida social, laboral, doméstica, entre otros. En este sentido, la producción de fotografías sirvió para, desde los modos propios del arte, construir otras representaciones posibles en las cuales las mujeres que habitan en contextos de encierro se constituyeron en protagonistas de sus propias experiencias artístico-educativas.

Resultados y Discusión

Como resultados entendemos que las prácticas artísticas se revalorizan a partir de que configuran sentidos identitarios en los sujetos participantes de los talleres. En cada propuesta pedagógica se abordó alguna problemática particular de las comunidades o el territorio atendiendo la resignificación de las relaciones con lo cotidiano desde una reconfiguración de los universos simbólicos. En esta línea, se observa que se puso en relevancia la expresión propia de cada sujeto y el desarrollo de discursos y producciones visuales, teniendo en cuenta tanto la forma como el significante en la producción artística. A esto se suma la puesta en relevancia de la experiencia y el proceso artístico —por sobre el objeto final—, y cómo ésta construye conocimientos juntamente con los saberes populares.

En el transcurso de los encuentros desarrollados en los talleres se producen reflexiones constantes que buscan abordar la extensión desde una postura crítica y revisar los estereotipos de educador/a y educando. En relación con ello, esta postura se manifiesta en los talleres, mediante el abordaje que realiza el grupo extensionista desde los ejes transversales —identidad, género— y en cómo los y las participantes de los talleres se desarrollan esos ejes en el marco de las producciones artísticas, así como en la experiencia vinculada con el quehacer artístico. En este sentido, entendemos que existe una activación de los procesos identitarios, por ejemplo, desde la elección por parte de las/os extensionistas de recolectar el barro de la cantera del Barrio Alegre como material artístico, para resignificar y transformarlo en una obra simbólica e identitaria. Otro ejemplo de lo mencionado anteriormente fue la experiencia del Taller de Muralismo y Derechos Humanos, en el cual se buscó consolidar la identidad colectiva mediante la creación de un mural en un espacio habitado por los participantes.

En línea con la autora Schnaith (1987) que aborda los diferentes estereotipos y condicionantes que nos enmarcan en una cultura hegemónica consideramos que resulta relevante, como extensionistas, replantear desde dónde o hacia dónde queremos construir el empoderamiento de los sujetos y las identidades. En suma, Castiñeira de Dios (2006) indaga en la noción de identidad cultural y sus posibilidades de representación teniendo en cuenta la retroalimentación con los otros y las otras en el contexto de condicionantes particulares de cada cultura que constituyen los procesos activadores de las identidades.

En cuanto a la perspectiva de Derechos Humanos como eje transversal de Construyendo Lazos Sociales creemos preciso pensarnos situadamente, es decir en

el marco del contexto socio político y económico que atraviesan los países de Latinoamérica en la actualidad. En el caso de Argentina se han implementado políticas que resultaron un retroceso en el acceso a los derechos humanos de las comunidades que habitan en contextos vulnerables. Desde sus inicios los nuevos gobiernos neoliberales han perpetrado medidas que se orientan a desintegrar los lazos sociales y a las comunidades. Por lo cual, entendemos que plantear el fortalecimiento de lazos sociales nos permite promover la vinculación con la comunidad mediante el intercambio y la reconfiguración de los saberes, y el desarrollo de reflexiones críticas sobre la realidad transitada. Repensar las estrategias de enseñanza-aprendizaje situadamente nos posibilita reflexionar sobre la pluralidad de voces, la perspectiva de género, las diferencias etarias y étnica en los niños y niñas, los mandatos de las familias y otras instituciones sociales, y revisar estereotipos desde la interdisciplinariedad que nos ofrece el vínculo entre arte y derechos humanos.

En el marco de la contemporaneidad y en una crisis de sentido de saberes, problematizar sobre la construcción del conocimiento desde la formación universitaria, nos permite abordar críticamente la producción artística en los contextos de vulnerabilidad donde realiza talleres Construyendo Lazos Sociales. En este sentido es que consideramos relevante la vinculación de los equipos extensionistas con los territorios desde una actuación comprometida y responsable que permite el establecimiento de lazos de confianza con los/as participantes de los diferentes talleres. De esta manera, se visibilizan algunas problemáticas territoriales y se trazan redes para fortalecer derechos, por ejemplo, como ha sucedido con los niños y las niñas de Barrio Alegre. El trabajo extensionista interdisciplinario pone de manifiesto, mediante las producciones plásticas, las vivencias cotidianas. Por ejemplo, la Biblioteca Florecerán Mil Flores se configura como espacio de pertenencia en el cual se ha podido pensar colectivamente las situaciones adoptadas como “comunes” o “normales” de violencia de género o intrafamiliar, trabajo infantil o carencias propias de las comunidades vulnerables. Por ello, comprendemos que las producciones artísticas no son meros objetos, sino que aportan su significancia desde la resignificación de las experiencias o situaciones vividas de los participantes del taller. Las experiencias educativas artísticas han sido pensadas desde una mirada contextualizada y se reconfiguran de acuerdo con el vínculo que se produce con los/as participantes en cada espacio, como por ejemplo en los Talleres de Muralismo y Derechos Humanos, Fotografía y Género o el de Cerámica donde se han reflejado diferentes complejidades.

Reconocer desde y hacia donde apuntar como extensionistas mediante la práctica en los diferentes territorios y en vinculación con las comunidades nos brinda una base donde empezar a construir y reformular lo identitario, lo representativo y el imaginario colectivo para lograr el empoderamiento cultural. El arte en perspectiva de Derechos Humanos funciona entonces como forma de comunicación, representación y problematización de un conocimiento único.

Conclusiones

Estas experiencias analizadas nos proponen una reflexión para comprender cómo se posiciona y hacia dónde va a futuro la extensión universitaria, desde estos abordajes interdisciplinarios entre arte plásticas y Derechos Humanos. Una extensión que no extiende conocimientos, sino que busca construir saberes emancipadores y sentidos identitarios que empoderen a los sujetos.

Los talleres realizados fueron propuestas artísticas contextualizadas, que impactaron en las subjetividades, favorecieron el crecimiento de la autonomía personal y que se enmarcan en educación no formal, donde en el caso del ámbito de contexto de encierro “[...] la mayor parte de las propuestas de educación artística en estos contextos pertenece actualmente al ámbito no formal” (Consejo Federal de Educación, 2010, p. 23). La importancia de estas propuestas radica en que se constituyen en experiencias educativas que se realizan en contextos vulnerables, en los cuales el derecho a la educación suele estar sujeto a diversos condicionantes restrictivos.

En el marco de la extensión universitaria comprendida desde la construcción y no desde la imposición, consideramos que los talleres desarrollados por “Construyendo Lazos Sociales” exigen la formulación de estrategias pedagógicas que proponen modos de producción colectivos, y a su vez ofrecen herramientas para abordar críticamente el campo del arte. En esta línea, Sánchez (2012) plantea que la contemporaneidad redimensiona el concepto de arte, y con esto el rol del artista, la obra y el público revisando las categorías estancas de la modernidad, y asimismo manifestando un abordaje que contempla las prácticas artísticas en su dimensión situacional y relacional. Bajo este marco, entendemos que dichos talleres promueven experiencias que transforman a los sujetos, desde lo personal, sus relaciones interpersonales y lo cultural e identitario.

Este trabajo fue desarrollado en un período de plena incertidumbre y preocupación frente a la dolorosa situación social que atraviesa Chile. Como defensores de la educación y el arte, en tanto herramientas de transformación social, manifestamos nuestra solidaridad con los reclamos del pueblo chileno y repudiamos el accionar del gobierno actual que ha desatado una brutal e injusta represión.

¡Educación pública y gratuita siempre!

Bibliografía

- Castiñeira de Dios, J. L. (2006). Una reflexión sobre las raíces musicales argentinas. Colección *Breviarios: Arte y Libertad*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19674>.
- Consejo Federal de Educación (2010). La educación artística en el sistema educativo nacional. Resolución CFE 111/10 anexo. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de cultura económica.
- Escobar, T. (2004). *La identidad en los tiempos globales. Dos textos*. En: Escobar, Ticio. *El arte fuera de sí*. Asunción: FONDEC y CAV / Museo del Barro.
- Sánchez, D. (2012). *El proceso artístico contemporáneo como modelo interdisciplinar: El nuevo rol del artista, el concepto de obra y el carácter de público*. Actas de las II Jornadas del centro de estudios teórico-críticos sobre arte y cultura en Latinoamérica. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Schnaith, N. (1987). Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual. *Revista Tipográfica*, 4(26-29).
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. UNAM. México.
- Tommasino, H. & Medina, J. M. (eds.) (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto. Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario, Argentina: Editorial de la Universidad de Rosario.

Eje 2.

Producción artística y cultural.

2.2

Descolonización de la Universidad;
Interdisciplinariedad y
transversalidad.

Cuenta la Marea, el arte como herramienta de diálogo entre saberes y expresión identitaria en procesos de conflictos socioambientales.

María Noceti, Daniela Truchet, Diana Villagran, Rocío Truchet, Sebastian Cuellar.

mbnoceti@gmail.com

Resumen

La Universidad Nacional del Sur (UNS), desarrolla un proyecto de extensión universitaria en el contexto de la Convocatoria de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación titulado “Memorias e identidades rescatadas: percepciones y conocimientos culturales sobre la naturaleza de los pescadores artesanales en el estuario y la costa marítima de Bahía Blanca”. El mismo fue financiado mediante la convocatoria a concurso de la SPU del 2017, denominada **Cultura y Sociedad**. Este proyecto surgió a partir del estudio del conflicto socio ambiental entre pescadores artesanales, Estado y empresas (petroquímicas, portuarias y agroindustriales) desarrollado durante el periodo 2010-2015 en el estuario de Bahía Blanca, sudoeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. El objetivo general fue acompañar a la comunidad de pescadores artesanales en su reclamo por el saneamiento de la Ría y la continuidad de la actividad pesquera en la región, afectada por la contaminación dada la ausencia de controles estatales en lo que respecta a la actividad de empresas petroquímicas instaladas en la costa del estuario. Se intentó rescatar elementos propios de la maritimidad (identidad gestada en el vínculo comunidad-ambiente marino-costero) de las familias que viven o vivieron de la pesquería artesanal. Como producto final se gestaron diversas acciones extensionistas mediante las cuales se pusieron en diá-

logo saberes científicos y saberes populares respecto del mar y la pesca artesanal. Fue así como se desarrollaron clases prácticas y workshops en torno a pesca artesanal dictados por pescadores artesanales en el marco del Departamento de Economía de la UNS, desde las Cátedras de Economía pesquera, Antropología económica y Sociología. Estas actividades estuvieron desarrolladas por profesores y estudiantes de las carreras de licenciaturas de Economía, Biología, Medio Ambiente y Derecho. Se filmaron cortos documentales respecto de artes de pesca en el estuario local, y por último se montó una muestra artística, titulada “Cuenta la Marea”, integrada por fotos, sonidos, filmaciones, y piezas de arte, que invita a la población en general a conocer el estuario a partir de la vivencia de los pescadores. Esta presentación versa sobre esta muestra que fue construida mediante el trabajo mancomunado de fotógrafos profesionales, pescadores artesanales, técnicos audiovisuales, biólogas, antropólogas, politólogas, sonidistas y comunicadores sociales. Esta muestra es itinerante en la región del sudoeste y apunta a tomar conciencia respecto de la presencia en la zona de pescadores artesanales desde 1828 a la actualidad; reconocer su lucha como habitantes de un territorio llamado Ría que desaparece en manos de políticas neoliberales de extranjerización de recursos naturales y privatización de espacios públicos. Dichas políticas se legitimaron por normas impulsadas por sectores hegemónicos que delinearon una falsa imagen mediática de Bahía Blanca como “ciudad de espaldas al mar”. De esta manera se pone de manifiesto que en la región los procesos de maritimización (traslado de fábricas a zonas costeras para abaratar costos de transporte) se han privilegiado estatalmente por sobre los procesos de maritimidad que constituyeron topofilia durante casi dos siglos en la región.

Palabras clave. Muestra artística itinerante / pesca artesanal / saberes / conflicto socioambiental / maritimidad/ maritimización.

Introducción

El siguiente artículo presenta una serie de actividades desplegadas en el marco de un Proyecto de Extensión desarrollado en la Universidad Nacional del Sur (UNS), en Bahía Blanca, Argentina: titulado “Memorias e identidades rescatadas: percepciones y conocimientos culturales sobre la naturaleza de los pescadores artesanales en el estuario y la costa marítima de Bahía Blanca”. El mismo fue financiado mediante la convocatoria a concurso de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (SPU) del 2017, denominada **Cultura y Sociedad**. El objetivo de este Proyecto fue el de identificar formas en que pescadores artesanales, profesionales y estudiantes de UNS caracterizan las relaciones seres humano-no humanos en el ámbito marítimo-costero en el estuario de Bahía Blanca bajo una mirada diacrónica. Para ello se caracterizaron procesos de maritimidad y de maritimización, conflictividades vinculadas y procesos de resistencias conexos al conflicto pesquero. En esta sintonía el equipo extensionista acompañó las demandas de los sectores más vulnerables en el proceso de conflicto en el estuario, dando a conocer la existencia de la pesca artesanal en el territorio desde hace un siglo. Se caracterizó el proceso de transformación del Estuario en

coordinadas ontológicas, dando lugar a la identificación de diversos territorios en constante disputa por el uso de recursos marino-costeros. Se observó que en un mismo espacio el estuario, convivían antagónicamente distintos territorios: el nodo Puerto-Polo petroquímico, la Reserva natural y la Ría de los pescadores. Tales territorios responden a diversas composiciones ontológicas que se sustentan en sistemas ideológicos, valorativos, éticos, estéticos, cognitivos y sociopolíticos determinados, a través de los cuales se gestan procesos topofílicos diversos. Cada uno de estos territorios desarrolla diferentes estrategias políticas para dar visibilidad a su existencia y lograr su hegemonía sobre los otros. Las nociones de maritimidad y maritimización resultaron operativas para comprender cómo ciertos territorios fueron desplazados en nombre del desarrollo regional. Mientras la maritimidad remite a aquellos territorios surgidos en la referencia de continuidad entre ser y habitar, la maritimización refiere a aquellos territorios erigidos durante desarrollos extractivistas fundados en discursos que escinden argumentativamente a la naturaleza de la cultura, y que erigen la alteridad en coordenadas bélicas. En estas dinámicas de maritimización la identidad no se construye en torno al vínculo ser humano-mar, sino que se erige en el proceso extractivo mismo, en la producción de plusvalía y en la construcción de una alteridad estigmatizada y a la que se criminaliza su protesta.. Se observa aquí la escisión propia del capitalismo entre naturaleza y cultura, la misma es reificada y naturalizada a tal punto que el espacio pasa a ser sólo escenario de maniobras y no remite a relaciones de constitución subjetiva. En este tipo de universo la salud del ambiente es sacrificable y el espacio precisa ser socialmente vaciado (Svampa, 2011). Las maritimidades se han visto desplazadas en pos de los procesos de maritimización, y en este devenir el discurso ambientalista que inicialmente apareció como defensor de la maritimidad paradójicamente se constituyó en un aliado de los procesos extractivos (Noceti, 2018). Nuestro proyecto no solo trató de desenmascarar estos desarrollos de enajenación del territorio, sino de acompañar a los sectores desposeídos mediante la generación de estrategias conjuntas de visibilización y resistencia cultural. De allí que consideramos que el arte resultó una forma de resolver la necesidad de los pescadores de resistir el proceso de invisibilización puesto en marcha por diversos actores políticos y mediáticos en alianza con sectores relacionados a empresas extranjeras ubicadas en el espacio portuario y área de polo petroquímico. La estrategia de estos sectores hegemónicos orientados a prohibir la pesca artesanal en la región, se desarrolló en diversas etapas, la primera tuvo que ver con la compra de permisos y el pago por el desalojo del mar, la segunda fue más violenta y refirió a la criminalización de la pesca, y la tercer fase se resolvió en torno a la negación de la existencia de la actividad pesquera y el apoyo a la implementación de Reservas naturales que prohíben la pesca artesanal y hasta la circulación marítima en ciertos sectores del estuario, de esta manera los pescadores artesanales en su resistencia , pasaron de ser estigmatizados como parásitos por las empresas a ser estigmatizados como no defensores del medio ambiente y destructores del mismo, situación que

llevo a que otros actores ambientalistas¹ por fuera de la región comiencen a ver con preocupación el proceso y empezaron a tomar partido movilizandando acciones para apoyar la resistencia pesquera.

En este sentido y siguiendo a Rubio Ardanaz (2014) referiremos al arte como espacio emancipatorio en el punto que constituye una herramienta mediante la cual se sedimenta la memoria colectiva y se reinterpreta los procesos identitarios que se renuevan a nivel generacional. De allí que la memoria ancestral de una práctica como la pesca artesanal sea restituida por poblaciones más jóvenes. En el caso de nuestras comunidades de pescadores, si bien rescatamos la voz de los ancianos, es en la propuesta de los descendientes de estos sabios del mar donde se instala el proceso de resistencia.

Cuenta la marea se instrumenta como muestra fotográfica, de objetos y sonidos, con el afán de dar cuenta de la maritimidad de los ancianos, de la historia de conformación del territorio denominado ría y de las formas en que fue borrado de los mapas de quienes escribieron la historia del puerto industrial erigido en procesos de maritimización y extractivismo. Cuenta la marea versa sobre la Ría, si bien no puede desprenderse de su tensión continua con el Puerto-Polo y la Reserva, al punto que en su enfrentamiento se resignifica, por ello su carácter emancipatorio

Objetivos

Acompañar a la comunidad de pescadores artesanales en su reclamo por el saneamiento de la Ría y la continuidad de la actividad pesquera en la región.

Rescatar elementos propios de la maritimidad (identidad gestada en el vínculo comunidad-ambiente marino-costero) de las familias que viven y-o vivieron de la pesquería artesanal.

Gestar diversas acciones extensionistas mediante las cuales poner en diálogo saberes científicos y saberes populares respecto del mar y la pesca artesanal.

Visibilizar la existencia del territorio Ría y desanclar del imaginario local la falsa creencia (provocada por medios de comunicación hegemónicos relacionados con los poderes privados del polo petroquímico) que la región se ha desarrollado de “espaldas al mar”.

Interpelar tal imaginario de los medios de comunicación como estrategia instrumental de las elites gobernantes y empresarias para legitimar el uso del estuario, su vaciamiento social y sacrificio ambiental , y denunciar la no consulta popular a este respecto.

1 Se destaca la intervención de organismos como Greenpeace durante los años 2010 y 2011, y equipos técnicos de Universidad de Buenos Aires que actuaron como peritos ambientalistas en intervenciones judiciales en 2018 detectando grandes porcentajes de metales pesados peligrosos para el consumo humano en el cuerpos de peces de la Ría.

Materiales y métodos

Durante 2 años se registraron entrevistas, y se desarrollaron observaciones sistemáticas en torno a la pesca artesanal en las 3 localidades que lideran la actividad en el estuario: Ingeniero White, Villa del Mar y General Daniel Cerri. Se buscó identificar procesos de constitución territorial basados en la noción de topofilia enunciada por el geógrafo Yi Fu Tuan (1974), a través del cual se percibe como unidad de análisis el espacio habitado y en sí mismo el ser habitante. El espacio se constituye no solo por la descripción que del mismo pueda dar el actor que lo enuncia, sino también, por las referencias afectivas, perceptivas, por la capacidad de ser modificado por tal actor, por su referencia histórica y por su proyección futura. El habitante gesta topofilia en su capacidad creadora del entorno que habita, pero a la vez es habitado por este espacio que lo constituye, soy *en tanto habito*, y *habito lo que soy*, en este sentido acontece un proceso ontológico en ambas direcciones, donde la dicotomía naturaleza/cultura se ve trascendida. Conocer las formas de pesca artesanal y los saberes de acerca de la naturaleza y esa relación humano-no humano que posee la población objetivo. En este sentido identificamos en el espacio varios territorios; el Puerto_Polo, la Reserva, y la Ría pero en el proceso de muestra artística solo nos circunscribimos a dar cuenta de esta última.



Cuenta La Marea Noviembre 2019, imágenes, sonidos, objetos.
Centro Histórico Cultural UNS.



Cuenta La Marea Noviembre 2019, imágenes, sonidos, objetos. Centro Histórico Cultural UNS.

Resultados

La pesca artesanal es definida por la Ley Nro. 11.477 de la provincia de Buenos Aires, como “aquella actividad pesquera efectuada con destino a la comercialización del producto mediante la aplicación de tracción a sangre, el uso de embarcaciones cubiertas sin límite de eslora o el uso de embarcaciones cubiertas hasta 13 metros de eslora”. Asimismo el Consejo Federal Pesquero² la define como “... toda actividad que se ejerza en forma personal, directa y habitual por pescadores

- 2 El Consejo Federal Pesquero, creado en 1997 por la Ley Nacional de Pesca Nro. 24922, es un órgano interjurisdiccional integrado por 1 representante de cada provincia con litoral marítimo, 2 representantes del poder ejecutivo nacional, un representante de la secretaría de recursos naturales y desarrollo sustentable, y un representante de la secretaría de relaciones exteriores y culto. Sus funciones son las de: a) Establecer la política pesquera nacional; b) Establecer la política de investigación pesquera; c) Establecer la captura máxima permisible por especie, teniendo en cuenta el rendimiento máximo sustentable de cada una de ellas, según datos proporcionados por el INIDEP. Además establecer las cuotas de captura anual por buque, por especie, por zona de pesca y por tipo de flota; d) Aprobar los permisos de pesca comercial y experimental; e) Asesorar a la Autoridad de Aplicación en materia de negociaciones internacionales; f) Planificar el desarrollo pesquero nacional; g) Fijar las pautas de coparticipación en el Fondo Nacional Pesquero (FO.NA.PE); h) Dictaminar sobre pesca experimental; i) Establecer derechos de extracción y fijar cánones por el ejercicio de la pesca; j) Modificar los porcentajes de distribución del FO.NA.PE k) Reglamentar el ejercicio de la pesca artesanal estableciendo una reserva de cuota de pesca de las diferentes especies para ser asignadas a este sector; l) Establecer los temas a consideración del Consejo Federal Pesquero que requieran mayoría calificada en la votación de sus integrantes; m) Dictar su propia reglamentación de funcionamiento, debiendo ser aprobado con el voto afirmativo de las dos terceras partes del total de sus miembros.

y/o recolectores, realizada con embarcaciones menores³ o sin ellas y destinada a la captura, extracción y/o recolección de recursos vivos del mar⁴". La pesca artesanal según la definición de este organismo comprende: "...actos de extracción o recolección, con intervención directa de los pescadores o recolectores, que se realicen desde tierra o mediante embarcaciones menores conforme con los máximos alejamientos y tiempos de ausencia que establezca la Prefectura Naval Argentina: a) Mediante la utilización de redes playeras, trasmallos, redes agalleras, redes fijas, trampas, artes de anzuelo y cualquier otro arte no prohibido; b) Por extracción manual mediante buceo desde la costa o embarcación; c) Por recolección manual en la zona intermareal." (Artic. 2. Res. 3/2000 Consejo Federal Pesquero).

En el estuario de Bahía Blanca, la pesca artesanal se realizó históricamente por medio de redes con diferentes mallas, sin la utilización de caña de pescar, aprovechando la conformación de canales y riachos propios de la topografía e hidrografía de la región, utilizando como fuerza de atrape la amplitud de las mareas, la fuerza de las mismas y el viento. Los pescadores reconocen tales factores climáticos y estratégicamente colocan sus redes en zonas donde la marea baja al punto de quedar en seco, momento en que recogen sus presas estancadas en barro. Las formas de pescar varían en función del comportamiento de las especies, lo que requiere de gran conocimiento por parte del pescador respecto de áreas y épocas de desove, formas y direcciones que adquieren las trayectorias de nado de los cardúmenes, zonas de alimentación de los mismos y sus depredadores naturales. La zona históricamente ha resultado rica para la pesca de gatuzo, pejerrey, lenguado, corvina, pescadilla; y sobre todo camarón y langostino, en publicaciones anteriores se han explicado las artes de pesca para cada una de estas especies (Noceti, 2013, 2014 y 2015).

Actualmente viven de la pesca artesanal unas 72 familias dispersas en las localidades ribereñas del estuario, hasta hace unos 5 años ese número ascendía a 150.

Organizan la actividad en formato familiar y trabajando por el *sistema de partes*⁵; su producción se vende a un frigorífico local lo que dificulta que los pescadores puedan imponer mejores valores al producto.

3 Se consideran embarcaciones menores a las siguientes: a) Botes de fabricación casera y cascos de construcción industrial, propulsados a remo, vela o motor fuera de borda; e) Embarcaciones de motor interno cuya eslora no supere los diez (10) metros debidamente habilitadas por la Prefectura Naval Argentina.

4 Artic. 1 de la Ordenanza 3/2000 del Consejo Federal Pesquero disponible en: https://www.agroindustria.gob.ar/sitio/areas/d_recursos_humanos/concurso/normativa/_archivos//000001_Resoluciones/000000_RESOLUCI%C3%93N%203-2000%20Consejo%20Federal%20Pesquero-Pesca%20Artesanal%20Mar%C3%ADtima.pdf

5 Este sistema supone una división porcentual de las ganancias por jornada laboral, y se suele dividir de la siguiente manera según queda establecido en el Convenio colectivo de trabajo de 1975 para pescadores artesanales, artic. 12 "el patrón deberá recibir dos partes por la embarcación, independiente de la parte que le corresponde como marinero, no pudiendo esta ser superior a la que perciba la tripulación" Tales partes se distribuyen, una vez que el dueño de la embarcación ha separado de la ganancia los gastos generados en el proceso de pesca.

La organización familiar es de fuerte raigambre patriarcal, los hombres se dedican a la extracción, y las mujeres colaboran con la congelación y distribución del producto de forma esporádica. Se observa además que las mujeres que participan del proceso de fileteado y pelado del camarón en frigoríficos inscriptos legalmente o de forma clandestina, no son parejas de pescadores de oficio, sino que corresponden a familias monoparentales de niveles socioeconómicos humildes y donde la mujer resulta ser jefa de hogar a cargo de sus hijos. Trabajos recientes, corroboran que las mujeres pasan largas horas vinculadas al procesamiento del producto pesquero, o incluso llegan a subir a las barcas en tiempos de recesiones económicas, donde no es posible contratar marineros (Truchet et al., 2020). La continua referencia a que no trabajan en la pesca demuestra el descrédito e invisibilización de su participación en el ciclo de la actividad productiva.

En el transcurso del trabajo de campo se ha observado que en general el pescador artesanal en esta región prefiere mantener a su esposa e hijos pequeños fuera de la actividad pesquera. Los pescadores consideran que la actividad de pesca es muy sacrificada, prefieren apuntalar a sus hijos al estudio terciario, o a trabajar fuera del mar, eventualmente piden su ayuda ante posibles mareas de gran captura, y solo si sus hijos son mayores de 16 años y son varones. De allí que el oficio familiar se va perdiendo paulatinamente, y si bien familiarmente, los hijos intentan no seguir la actividad de los padres se verifica también que, en momentos de crisis económicas y cuando el desempleo azota la región, la pesca artesanal constituye un refugio laboral para todos aquellos que en algún punto se han relacionado históricamente con esta actividad. Tanto en las ondas de aumento de desempleo de los años 2005, 2012 y 2016 se verifica a través de datos de Prefectura naval que las barcas pesqueras en actividad en las zonas del estuario se triplican en relación con años precedentes a tales fechas. Situación que fue notable durante los años 1994 y 1995, en el tiempo inmediatamente posterior a los despidos que realizara la empresa YPF, asentada en zonas aledañas a la costa de Ingeniero White.

“...la pesca siempre te salva, será jodida es verdad, pero no se puede negar que cuando no tenés nada que meter a la olla, el mar te tira un salvavidas. En la época de los despidos de YPF, nos salvamos varios porque volvimos a los botes. Algunos también fueron cesanteados de la base naval y se unieron a nosotros. Otros se habían embarcado con pesca de altura pero los dejaron sin laburo y también se volvieron...yo te digo del año 95 hasta el 98 más o menos el estuario era amarillo, de tanta barca pesquera que había, y el pescado alcanzaba para todos...”

Entrevista a Pescador artesanal DG (5,4,2016)

Se ha constatado que el 94% de las familias de pescadores artesanales son descendientes de pescadores artesanales cuyos ancestros han migrado desde Europa, llegaron a la región en diferentes oleadas migratorias, todas ellas vinculadas

a la creación de puertos. La primera se verifica en ocasión de la fundación del primer puerto denominado Esperanza en 1828, punto estratégico bélico ante las avanzadas de los pueblos originarios y debido a la guerra con el Brasil (1825-1829). Luego se registra una segunda oleada migratoria ante la creación del Puerto Militar General Belgrano también con fines bélicos frente a las avanzadas chilenas en 1898. Se registra en el sector la creación del llamado barrio de los pescadores artesanales que perdurará hasta 1939, época en la que las familias de pescadores son reubicadas por fuera de los terrenos pertenecientes a la base naval Puerto Belgrano y desplazados al sector Arroyo Pareja. Los pescadores inmigrantes trajeron consigo tradiciones varias, no solo el conocimiento de las artes de pesca por medio de redes agalleras, sino creencias religiosas como la devoción a San Silverio⁶, artes culinarias, y ciertos valores y formas específicas de relación entre humanos y no humanos en el ámbito marino costero.

Actantes

Las especies animales que resultan próximas al pescador artesanal son aquellas con las que el pescador mantiene relaciones de empatía, simbiosis, e incluso competencia (Noceti, 2014). Respecto del primer grupo de animales se refiere al delfín franciscana como especie tan inteligente como el hombre, en el segundo caso destacamos por ejemplo a las gaviotas que marcan al pescador las zonas de cardúmenes y a su vez los siguen porque se llevan los restos de la pesca no aprovechada, y en el tercer caso mencionamos como ejemplo al lobo marino con quien se compete pero en calidad de respeto, no se lo baja “a fuerza de fusil” sino que se diseñan estrategias de evasión y engaño para con esta especie⁷ (Noceti, 2013, 2016). El pescador artesanal diferencia por esta cuestión quién es pescador y quién es la *gente que pesca*, el pescador artesanal desarrolla estrategias para *ganarle al lobo*, pero no lo mata, porque la destreza se mide en la astucia, se valora la vida del lobo de la misma forma que la propia.

“¿Por qué voy a matarlo? encima que me meto en su hábitat, encima que le robo la comida, ¿lo mato? No, ahí te das cuenta quien es pescador y quien es solo gente que pesca”

(Entrevista a pescador artesanal. MG 2011)

6 Deidad católica, santo patrono de los pescadores en la Isla de Ponza, el último fin de semana de noviembre se cada año, se realiza una procesión por tierra y mar en la localidad de Ingeniero White.

7 Para más detalles respecto de la relación pescador artesanal y no humanos en el sector marino-costero del estuario, leer los artículos citados en la bibliografía (Noceti, 2013, 2014, 2016)

Es interesante destacar que las estrategias de evasión se denotan para el lobo marino y para otros pescadores, que buscan detectar las zonas de pesca de un contrincante.

“...acá en la ría son todos pícaros, todos andan bichando donde pescas, el puesto de pesca es del primero que lo encuentra, y vos tratás que el otro no se dé cuenta que por ahí pasa un cardumen, porque si el pesca vos, entonces cuando salís das un rodeo con la canoa. Entonces lo engatusas”

(Entrevista pescador artesanal MD 2010)

En este punto destacamos que pescar es como cazar, implica diseño, astucia, destreza, estrategia, competencia con otros predadores, y en algún punto refiere a grupos de entre 2 y 3 personas para obtener el botín, pero no más grandes. Asimismo las formas en que los pescadores se refieren a sus presas emulan la caza, vamos a lenguado, salgo a pejerrey, pongo a langostino. Las frases sintetizan las siguientes oraciones: Vamos a pescar lenguado, salgo a pescar pejerrey, pongo las redes para langostino, las que podríamos normalizar (Morentin, 1999) en “vamos a buscar/atrapar/cazar/pescar x presa”. Para cada una de ellas un conjunto diferente de herramientas para atraparlas, una estrategia específica según el comportamiento del animal, una estación determinada, un tipo de viento, una clase de marea y un horario dentro de ella (diferenciando primera y última agua).

Actantes no humanos y no animales

La “marea” es constituida como actante siguiendo a Latour (2007), de género femenino, *la marea trae, la marea rola, la marea trabaja, la marea deja, la marea quita, la marea engaña*. En algún punto la marea pareciera constituirse en el ser que provee, podría compararse como la tierra en las ontologías de grupos cultivadores, la marea aquí es sobre la que hay que acoplar el esfuerzo físico del pescador, la marea te premia con peces, premia al que se levanta temprano, al que se esfuerza, a la marea hay que entenderla, hay que estudiarla, hay que seguirla. En varias ocasiones se la remite en vinculación directa con la Luna,

“al final ella (en referencia a la Luna) decide siempre todo.”

(Entrevista a pescador MD, 2010)

En cambio el mar, también actante, es impredecible, el mar es masculino; al mar se lo respeta, se le teme, no se le enfrenta, el mar impone límites y a su vez genera dependencia.

“...el mar enferma, una vez que te atrapa no te deja, y si volvés a tierra y pasas mucho tiempo sin navegar, el mar te enferma y te volvés loco, necesitas al mar como una droga, no sé por qué, pero a todos les pasa.”

(Entrevista a pescador PA, 2017)

El viento, además de la marea, es otro de los actantes en la Ría. “*Cuando da de faccia no entra pescado*” esto supone que el pez pone la cabeza al viento, y en general queda en reparo; implica que con el viento del sur sureste no se sale a pescar, pues “*el viento cierra la red, te la enchoriza y el pescado no entra (MD. 2011)*”, con lo cual no tienes sentido salir. El mejor viento es el norte pues *colabora* con la marea, genera tranquilidad en el agua, no hay olas prácticamente en superficie, propiciando entonces la labor del pescador. Pero el viento en la “ría gira, siempre gira”, es *traicionero*, aun no existiendo pronóstico de tormenta suele aparecer de repente un descenso de presión atmosférica, y los pescadores saben que eso significa tormenta, aunque nada diga que la habrá.

Los pescadores organizan su vida en función de las mareas y el clima, la perspectiva a futuro y los proyectos de vida se planean temporalmente a un año siempre teniendo en cuenta las estaciones de captura, y la productividad económica familiar se mide en esa sintonía. Los lazos entre familias de pescadores recorren tensiones de cercanía y distancia en función de las necesidades e intereses económicos, en general es una comunidad que busca despistar al otro, incluso se arman recorridos con las barcazas para que los demás no descubran los puestos de pesca de unos y otros. Pero ante emergencias, como la pérdida de una embarcación, todos los pescadores salen en su búsqueda, o ante el fallecimiento de algún pescador en el mar, los demás pescadores ayudan económicamente a la familia de este por un tiempo, hasta que la familia logre estabilizarse económicamente.

Por todo lo antedicho se concluye que los pescadores artesanales asentados en el estuario de Bahía Blanca, constituyen lo que la antropología tradicional ha llamado “gentes de mar”, y puede referírsele en torno a constitución de maritimidad. Destacamos su profundidad histórica en la región demostrable desde 1898 a la actualidad.

Discusión

En distintos trabajos ya publicados por integrantes del equipo en ocasiones previas (Truchet 2018) (Noceti, 2018), así como en investigaciones de otros especialistas locales (Heredia Chaz, 2018; Chalier, 2012), se ha constatado la falacia de la proposición de que “la región se ha desarrollado de espaldas al mar” es una

falacia, argumentada y sostenida desde 1991⁸ -fecha en que se trató en el parlamento nacional la descentralización de los puertos de gestión nacional y su traspaso a la esfera provincial-. En aquel histórico debate por la sanción de la ley 24.093 dos parlamentarios oriundos de la región del sudoeste bonaerense -donde se emplaza el estuario de Bahía Blanca-, defendieron y se constituyeron en los representantes del proyecto político que produjo la expropiación del estuario de la esfera pública a la privada. tal proyecto recibió el apoyo de los medios de comunicación hegemónicos y fueron conformando el imaginario de una región sin mar, al punto que quienes nacieron desde mediados de los 90 a la fecha nunca lo han visto siquiera pues las costas se encuentran completamente cercadas. Desde las intervenciones extensionistas se ha observado el fortalecimiento de las comunidades pesqueras en su reclamo favorecido por la posibilidad de dialogar y compartir sus saberes y prácticas con interlocutores de diversas disciplinas que han visto enriquecidos a su vez sus conocimientos respecto del territorio Ría. La posibilidad de la continuidad de la existencia se alcanza en la sedimentación de la memoria colectiva de las propias generaciones de pescadores y de los nuevos interlocutores alcanzados mediante la acción extensionista

Este tipo de intervenciones revisten formatos similares a aquellos propuestos por autores tales como Arzeno (2018) y Fasano (2019) que intentan problematizar las nociones de territorios y territorialidades en el desarrollo de proyectos extensionistas, y el valor de la utilización de estrategias etnográficas en el devenir de las prácticas de intervención territorial. Desde aquí proponemos que el sujeto constituye territorio en la medida que lo habita y la alienación del mismo, la prohibición de habitarlo agrede su ser, generando una violencia ontológica. Las políticas públicas emanadas desde las elites gobernantes, empresariales y mediáticas han generado este tipo de violencia provocando no sólo la paulatina desaparición de la Ría sino la del sujeto habitante, el pescador artesanal que se desvanece, y cuyo reclamo es silenciado.

Las acciones extensionistas pueden de alguna forma contrarrestar esta dinámica de invisibilización y fortalecer los procesos de resistencia a través de la consideración del arte como vehículo emancipador. La apuesta que realizamos se enlaza con la propuesta de Gilberto Gil (2013), desarrollada inicialmente en Brasil durante la primera década del siglo XXI, denominada Cultura Viva que movilizó cambios profundos en materia de políticas culturales en todo Latinoamérica. En esta línea, Cuenta la Marea se erige como Punto de Cultura, espacio democrático en la constitución del derecho ciudadano en el ámbito de la producción cultural con reconocimiento histórico. Esta producción se erige en respuesta al conflicto socioambiental local provocando la interpelación de quienes la recorren. En esta línea es la comunidad la que define qué es lo cultural, cómo se gestiona la producción y el consumo del producto cultural. El Estado es el que garantiza que este proceso acontezca derivando los recursos económicos para ello, pero no

8 Diario de sesión Nro. 54, 1991, 6ta reunión plenaria 3 y 4 de diciembre, discurso del diputado DL por el Partido justicialista, pp., 4919.

decide respecto de su uso y significación, de allí su diferencia con las políticas de democratización de la cultura que donde el Estado se arroja la potestad de decidir qué es lo cultural y que no, orienta los presupuestos en función de las decisiones de una elite cultural, y sólo garantiza el acceso masivo a los consumos de tales producciones.

Conclusiones

La muestra Cuenta la Marea puesta en exhibición resultó ser una composición audiovisual y material de corte artístico, que combina texturas, aromas, sonidos e imágenes. Fue diseñada y montada entre artistas locales, pescadores artesanales, vecinos/as de las localidades aledañas al estuario y científicos/as, congregados/as a partir de la movilización por el conflicto medio ambiental. Reúne fragmentos de entrevistas, objetos propios de las artes de pesca y de la producción pesquera, sonidos propios de la Ría, con la intención de que al visitarla se comprenda y se sienta al territorio.

La información proveniente de las actividades de investigación y de las intervenciones extensionistas constituyen datos que adquieren relevancia multidimensional, y resultan útiles para visibilizar la existencia de la Ría. El arte resulta el medio a través del cual tales datos se constituyen en metáforas de las dinámicas de resistencia cultural de las comunidades locales ante el avance de las acciones de desalojo, extractivismos, invisibilización histórica y negación de su existencia pergeñadas por parte de las élites gobernantes y de las empresas extranjeras que integran tanto, el Consorcio de gestión de puertos de Bahía Blanca como al consorcio de gestión del Polo petroquímico de Bahía Blanca.

En Cuenta la Marea, cada composición artística fue diseñada colectivamente con el fin de dar cuenta de procesos topofílicos y de la reinención cotidiana de la maritimidad existente. En Cuenta la Marea es la comunidad la que conforma el argumento, elige los dispositivos a través de los que interpela la realidad, produce sentido y dinamiza a cotidiano su resignificación, constituyendo ciudadanía cultural. En tanto extensionistas acompañamos tal proceso, entendiendo que el Estado no ha de intervenir ideológicamente en los procesos culturales, sino en el marco exclusivo de facilitador, actúa como auxiliar en la gestión de la producción, circulación y consumo de bienes, servicios culturales y contenidos simbólicos. Esto es lo que podríamos llamar las limitaciones lógicas del poder. En este sentido, Cuenta La Marea intenta propiciar espacios para la ampliación de la ciudadanía.

Financiamiento

Proyecto de Extensión Nacional: SPU “Universidad y Cultura: Maritimidad identidad y patrimonio cultural de pescadores artesanales en el sudoeste bonaerense» (2017-2018 prórroga 2019) Subsidio 80.000 pesos. Res 5135/17.

Bibliografía

- Arzeno, M. (2018). Extensión en el territorio y territorio en la extensión. Aportes a la discusión desde el campo de la Geografía. +E: Revista De Extensión Universitaria, 8(8), 3-11. <https://doi.org/10.14409/extension.v8i8.Ene-Jun.7709>
- Chalier, G (2012) El puerto comercial de Arroyo Pareja. Un emprendimiento francés en la Argentina de Comienzos del siglo XX en *Quaderns D'historya de l'Enginyeria*. pp .170-183
- De la Cadena, M. (2020). Cosmopolítica indígena en los Andes: reflexiones conceptuales más allá de la política. En Revista Tabula Rasa, Nro.33, Colombia, Bogotá pp 273-311.
- De Marco, M (2019). "Las áreas de valor histórico patrimonial del puerto de Rosario. Aporte metodológico conceptual y descriptivo a partir del enfoque CPR", en Revista Res Gesta, N. 55, Rosario, <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RGES/article/view/1823>
- Fasano, P. (2019). Tras la vitalidad de lo social. El uso de la etnografía en los procesos de extensión universitaria, una estrategia para la integralidad de funciones. +E: Revista De Extensión Universitaria, 9(10), 3-16. <https://doi.org/10.14409/extension.v9i10.Ene-Jun.8286>
- Gil, G (2013). Conferencia sobre Políticas Culturais no Brasil no Centro Acadêmico XI de Agosto. En: Almeida, A; Albernaz, M B; Siquiera, M (org.). Cultura pela Palavra: Entrevistas e discursos dos ministros da Cultura 2003-2010. Rio de Janeiro: Versal.
- Heredia Chaz, E (2018) La tercera fundación de Bahía Blanca la ciudad en la transformación neoliberal (Ribas, Tolcachier y Menghini coord) Colección Cuadernos de Historias del Sur Bonaerense N°3. EdiUNS, Bahía Blanca.
- Latour, B. (2007). Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Magariños de Morentín, J A. (1999). Manual operativo para la elaboración de "definiciones contextuales" y "redes contrastantes". Universidad Nacional de la Plata.
- Noceti, M B. (2013). "Tejedores de redes, pescadores y anécdotas que se desvanecen. Miradas antropológicas en torno a saberes y modo de vida de pescadores artesanales del sudoeste bonaerense", en Actas de las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social, recuperado el 18 de noviembre de 2019, de <http://www.11caas.org/conf-cientifica/comunicacionesDocGetfile.php?comunicacionIdSeleccionado=3164>.
- Noceti, M B. (2014). "Antropología y medio ambiente, territorialidades y poblaciones costeras. Lecturas antropológicas en torno a la problemática ambiental en el humedal de Villa del Mar" XI CAAS, Rosario 23 al 26 de julio 2014, Universidad Nacional de Rosario.
- Noceti, M B; Irisarri, M J. (2015). "Museo de la pesca artesanal en la localidad de Villa del Mar: Resistencia a las políticas de exclusión del mar", en Actas de las VI Jornadas en Investigación en Humanidades. Homenaje a Cecilia Borel, 30 de noviembre al 2 de diciembre, Bahía Blanca, UNS.

- Noceti, M B. (2016). Maritimidad, Vivir el mar: cuando la riqueza cultural se transforma en insumo para el turismo en Leonardi, V Elias S y Fernandez M (comp). El Humedal de Villa del Mar un desafío turístico. Edit INDUVIO.
- Noceti, M B. (2017). “¿Reserva, puerto o ría? Conflicto medio ambiental en el estuario de Bahía Blanca, Argentina». Revista Etnografías Contemporáneas, año 3, Nro 4 (abril 2017) UNSAM pp.64-91.
- Rubio-Ardanaz, J A (2014). “Maritimidad. Un concepto y un marco para la comprensión”. En Antropología y Maritimidad. Entramados y constructos patrimoniales. En el abra y ría de Bilbao. Museo marítimo Ría de Bilbao pp.27-42.
- Svampa, M. (2011). Modelos de desarrollo, cuestión ambiental y giro eco-territorial. En H. Alimonda, La Naturaleza Colonizada. Ecología política y minería en América Latina. (págs. 181-215). Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Truchet, D (2018) De espaldas al mar: conflictividad socioecológica en el estuario de Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina): La pesquería artesanal frente a las políticas neoextractivistas. Papeles 8: 9-26
- Truchet D, Truchet, R y Noceti, M (2019) “Roles y relaciones de género en contextos de pesca artesanal: una reconstrucción a partir de las narrativas orales de varones pescadores del Estuario de Bahía Blanca”, Revista de Estudios Marítimos y Sociales, N° 16, enero 2020, pp. 64-86.
- Yi Fu Tuan (1974), 2010. Topofilia edit Amorrortu.

EXPERIMENTÁ, CREÁ, EMPRENDE: La extensión en el territorio, una herramienta de integración socio cultural.

Verónica Heinrich, Vanesa Craichic, Cecilia Farías, Jonathan Ruhl, Ivana Morelli.

heinrich.vero@gmail.com

Resumen

Desde el Programa de Intervención Sociocultural de la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral surgió, en 2018, una propuesta concebida como Ciclo de Capacitación. Ésta constaba de 3 etapas: Experimenta, Crea y Emprende. Tuvo una duración de un año, con encuentros semanales, situado en barrios, de carácter inclusivo, gratuito y abierto para jóvenes entre 16 a 28 años. Para su desarrollo e implementación se articuló con la Municipalidad de Santa Fe (Argentina), anclándose en las políticas públicas integrales para jóvenes en situación de vulnerabilidad que participan en las Escuelas de Trabajo Municipales. Éstas tienen por objetivo coordinar y articular estratégicamente todos los programas laborales, educativos, culturales, deportivos, nacionales, provinciales y municipales, así como organizaciones de la sociedad civil y Universidades.

El presente año repensamos nuestra intervención territorial desde UNL, enmarcando esta propuesta en dos dispositivos institucionales universitarios. En primer lugar, en el marco de un Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) denominado “Autogestión de proyectos creativos”, destinado a jóvenes en la Escuela de trabajo municipal Coronel Dorrego; y, en segundo lugar, en un proyecto presentado a la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación: “Experimenta, Crea, Emprende”, a realizarse en sede Solares municipales y que tenía por destinatarias mujeres adul-

tas. Esta definición se realiza en conjunto con el Municipio, debido a la evaluación e identificación de la necesidad de la agenda pública de priorizar estos dos sectores por su vulnerabilidad y que, a su vez, las políticas públicas vienen promoviendo oportunidades educativas y de capacitación para los mismos.

Este ciclo se ha constituido en un espacio que enfatiza en el encuentro consigo mismo y con otros, la exploración de diversos lenguajes (teatro, plástica, fotografía, maquillaje, estampado, bordado artesanal), y descubre las propias capacidades, donde se puede promover la capacitación continua territorializada. Por otra parte, nutrir el trabajo intra, interinstitucional e intercultural entre áreas, docentes, estudiantes, graduados universitarios e idóneos referentes, constituyéndose como una herramienta que contribuye a las políticas públicas de capacitación local; aportando a mejorar las condiciones de preparación de jóvenes y mujeres adultas para la empleabilidad, promover nuevas habilidades, conocimientos y destrezas; fomentando la participación activa en estos espacios; y propiciando la construcción de nuevos saberes.

Podemos concluir que, desde la extensión universitaria, esta iniciativa viene consolidándose en diálogo permanente con propuestas institucionales que trabajan de manera conjunta la intervención social y cultural. Con ello se está profundizando en potenciar el empoderamiento de los ciudadanos e instituciones, pero, a su vez, enriqueciendo procesos de la propia universidad que colaboren al impulso, gestión e implementación de procesos de construcción colectiva de la sociedad, donde la UNL es un actor más.

Palabras clave: intervención sociocultural / identidad / territorio / interculturalidad / interdisciplinariedad.

Introducción

La presente ponencia tiene por objeto reflexionar sobre procesos generados en las dos líneas de acción desarrolladas en 2019, ambas enmarcadas en el Ciclo de Capacitación “Experimenta-crea-emprende”, que se nutre de dos dispositivos institucionales como el Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) “Autogestión de proyectos creativos” destinado a jóvenes en la Escuela de Trabajo Municipal Coronel Dorrego y por el otro, de un proyecto presentado ante la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación denominado “Experimentá, Creá, Emprendé”¹ destinado a mujeres adultas de dos Solares Municipales, en la ciudad de Santa Fe.

Ambas propuestas surgen a partir de la identificación de temas de interés, necesidades territoriales y de una demanda puntual de sectores involucrados en

1 Proyecto presentado en el marco de la convocatoria 2018 de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología de la Nación. Cabe mencionar que, si bien, no fue aprobado para su financiamiento desde el Ministerio. Las acciones planificadas, se desarrollaron en menor escala, implicando un fuerte desafío para el Programa de Intervención sociocultural de la Secretaría de Extensión Social y Cultural (SESyS) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Mesas de Trabajo con la Municipalidad de la ciudad de Santa Fe. En particular nos centraremos en la articulación interdisciplinar e intercultural de la extensión universitaria y en el acompañamiento de distintos procesos culturales comunitarios de grupos vulnerados, focalizándonos en jóvenes y mujeres, contribuyendo así a las políticas públicas locales de capacitación.

En este sentido, en lo que respecta a la población con la que se trabajó, podemos mencionar dos grupos. En primer lugar, trabajamos con grupos de jóvenes de entre 16 y 22 años quienes ya habían participado previamente, de una propuesta de capacitación en fotografía y maquillaje en la Escuela de Trabajo durante el desarrollo del Ciclo en el año 2018. Los mismos tenían la inquietud de continuar en la búsqueda de oportunidades de visibilizar, expresar y fortalecer sus potencialidades. Así surge el PEIS² “Autogestión de proyectos creativos”, también llamado “Dorrego creativo”, nombre colectivo con la idea de promover la pertenencia del grupo con las actividades pensadas. Este espacio tiene por objetivo favorecer el desarrollo y consolidación de proyectos de vida personales, a partir de la generación de espacios de acompañamiento grupales, donde puedan adquirir a través de diferentes formas de expresión, herramientas orientadas a fomentar su capacidad autogestiva, muchas veces acallada, ya que las propuestas siempre surgen “para ellos” y no “con ellos”.

Por otra parte, desarrollamos acciones con mujeres entre 25 a 60 años, quienes tenían una autopercepción como “cuidadoras” por desarrollar el rol de madres en su mayoría, algunas han sido víctimas de violencia, habiendo transitado por los circuitos locales de primer nivel de intervención del municipio y con baja autoestima. La particularidad que las atravesaba era la búsqueda de capacitación para el desarrollo personal y una salida laboral certificada, ya que muchas tenían conocimientos, pero no contaban con la formalidad de un aval.

Así surge la idea, a partir de una identificación territorial, junto con los equipos de las Escuelas de Trabajo y del Programa de Promoción de Derechos de los Solares Municipales, la necesidad de capacitación centrada en aspectos de estética y de producción textil considerando experiencias previas similares que habían transitado en estos espacios. Proponiéndose así: Maquillaje social y Manicuría de Salón desarrolladas en el Solar La Guardia (distrito La Costa) y Estampados textiles y Bordado Artesanal en Solar Loyola Sur (distrito Noroeste) de la ciudad de Santa Fe.

Con esa primera lectura de ambos territorios, con distintas áreas de la Universidad iniciamos un camino de reconocimiento de dispositivos y equipos. Así, gestamos una mesa interna y una externa de mutua interrelación y trabajo conjunto. Se conformaron esquemas de trabajo interdisciplinario entre áreas de la

2 Proyecto de Extensión de Interés social (PEIS) en la UNL: están orientados al abordaje de la problemática social, socio-productiva y socio-ambiental en forma interdisciplinaria y conjunta con las organizaciones del medio. Se persigue poder contribuir a la promoción de la expansión de las capacidades humanas con una orientación clara en relación con el mejoramiento de la calidad de vida y asegurando el impacto de sus acciones.

Secretaría de Extensión Social y Cultural (Territorio y Políticas Públicas, Dirección de Comunicación Institucional Territorio Cultural, Producciones Urbanas y del Taller de Cine de la UNL), el Programa de Extensión de Economía Social y Solidaria, y la Cátedra de Diseño y Comunicación Visual (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo).

Asimismo, a la hora de ampliar el equipo nos resultó fundamental la incorporación de personas idóneas relacionadas con el teatro, emprendedurismo, estampados textiles, bordado artesanal, maquillaje y manicuría artística. A su vez, referentes de las instituciones en el sitio de los Solares Municipales y Escuelas de Trabajo, quienes integraban la mesa ampliada de trabajo. En este sentido, parafraseando a Sebastián Bertucelli,

no hablamos de equipos interdisciplinarios, si de inter, pero de interculturales, donde lo interdisciplinario es solo un aspecto de la relación que incluye también otros saberes (...) está la interdisciplina pero también están los saberes locales y a partir de ese intercambio de conocimientos saldrá el cambio, la transformación. Hay un intercambio y una articulación entre un saber de la vida cotidiana y el saber que viene desde las instituciones (Bertucelli, 2000, pp. 41-42).

A continuación, compartiremos esta trayectoria, destacando tres momentos claves del proceso de cada grupo a partir de ir “Reconociéndonos”, “Co-Construyéndonos” y “Desafiéndonos”. Si bien, cada uno tuvo su propia impronta, creemos que es parte de un ciclo vital de los procesos participativos que se van dando en simultáneo.

1. Reconociéndonos en el territorio

Territorio y socios. Los porqués de pensar propuesta con juventudes y mujeres

Desde el programa de Intervención Sociocultural de la SESyC de la UNL partimos del concepto de territorio como “escenario donde se despliega el guión de la trama social, donde sujeto y su entorno prueban la vulnerabilidad o eficiencia de sus lazos sociales” (Carballeda, 2005, p. 119). Teniendo en cuenta las singularidades territoriales, las nuevas demandas y necesidades de propiciar espacios con jóvenes y mujeres que se capacitaron durante 2018, se identifican y debaten temas de interés. Se plantean generar líneas de acción de capacitación, que involucren un acompañamiento de los procesos de creación, empoderamiento y autogestión. A su vez, que posibiliten una contribución a las políticas públicas vigentes en relación a juventudes y adultez con calidad de vida.

Territorialmente, las Escuelas de Trabajo se radican en los barrios con mayor grado de vulnerabilidad socioeconómica de la Ciudad. Promueven el acceso de jóvenes de 16 a 24 años a programas existentes o propician la creación de nuevos, que tienden a aumentar las condiciones de terminalidad educativa, formación en oficios, orientación al mundo del trabajo, apoyo a la búsqueda y acceso al empleo (inserción laboral, intermediación laboral, emprendedorismo, cooperativismo, autoempleo), como también su inserción social para el desarrollo de una vida adulta autónoma. Cada uno de estos espacios cuenta con orientadores especializados que están a cargo de contactar a los jóvenes para ofrecer las distintas propuestas que coordina el programa y acompañarlos en el proceso.

En este escenario desde la extensión se plantea aportar a la democratización de los conocimientos permitiendo así la emergencia de las nuevas subjetividades juveniles, muchas veces acalladas desde una posición adultocéntrica bajo la “máscara de desinterés de los jóvenes”. Las ofertas, así como los centros de estudios, se ubican en las zonas más céntricas, escasean en los barrios y muchas veces se relacionan a oficios más tradicionales.

Por otra parte, definimos trabajar con mujeres jóvenes y adultas, de 25 años en adelante, que se encuentren cercanas a la zona de influencia de 2 Solares municipales, ubicados en barrios de la ciudad de Santa Fe (distritos Noroeste y La costa). De acuerdo con documentos institucionales del Gobierno Local, éstos son espacios donde se despliegan diversos mecanismos de promoción, protección de los derechos e inclusión para favorecer el encuentro, la sociabilidad, el desarrollo y la integración de niñas, niños y adolescentes, jóvenes y sus grupos familiares en situación de exclusión y vulnerabilidad social.

Las mujeres, en su transitar cotidiano, se ven relacionadas a representaciones sociales predominantes, en un rol de cuidado y sostén, únicas procuradoras de todas las tareas de mantenimiento material subjetivo y simbólico de las familias. Esta asunción a modo de creencia hegemónica genera una difícil adhesión a capacitaciones que son de interés, calidad y con facilidad de acceso territorial. La maternidad sin apoyo de otros integrantes del grupo familiar cercano es otro factor que aleja a las mujeres del acceso a capacitaciones ya que las ofertas formales excluyen la posibilidad de asistencia junto a sus niñas y/o niños a los encuentros de formación, cuestión que es tenida en cuenta en esta oferta mediante la articulación con los recursos de los Solares Municipales.

La existencia de barreras físicas, geográficas o simbólicas que atraviesan a ambos grupos, tienen que ver con nuevos modos de territorialidad demarcada o ser estigmatizados socialmente por vivir en dichos barrios, que dejan fuertes huellas en las subjetividades. Esta situación no les permite reconocerse con derecho a acceder a capacitaciones, por lo que no cuentan con certificaciones oficiales, lo que dificulta el acceso al mercado laboral, conllevando a trabajos poco remunerados o informales.

Juventudes

Considerando que su tiempo es el presente, es ahora, y sus lugares de acción son los territorios cercanos, los ámbitos cotidianos compartidos con el grupo de pares y/o con la comunidad, los procesos de exclusión en la población de referencia ameritaron la conformación de equipos universitarios interdisciplinarios.

En el desarrollo del proyecto se observa la debilidad, por parte de los jóvenes, a reconocerse con capacidad subjetiva y visibilizar sus proyectos de vida. En ese sentido, se pretende fortalecer la generación de propuestas de capacitación, autogestión e intercambio de conocimientos, que rescaten sus identidades locales, culturales y creativas. También propiciar instancias de aprendizaje en diferentes temáticas en relación a la idea emprendedora, la planificación estratégica y el seguimiento y/o monitoreo necesario para garantizar la sostenibilidad a futuro de aquellas acciones, propuestas o proyectos creativos, potencialmente productivos, generados desde sus propias motivaciones y con la articulación de políticas públicas. No podemos dejar de mencionar la idea de trabajar sobre la construcción colectiva de identidades en relación al autoconocimiento, considerando aspectos organizativos y personales para ir asumiendo y empoderándose de conceptos referidos al liderazgo y la capacidad para la formación de equipos. Se busca así reconocer, fortalecer e impulsar la capacidad y asociatividad de las organizaciones, grupos, movimientos, redes y colectivos de jóvenes, como estrategia primordial de acompañamiento.

Relacionar las nociones de juventud y territorialidad implica referirse a diversas formas de ser joven, deja entrever la complejidad de conocer y analizar sus realidades, relaciones y prácticas. Centraremos este trabajo desde la perspectiva de las juventudes, entendiéndose como una construcción social, cultural, histórica y relacional. Aquí nos permitimos tomar las palabras de Klaudio Duarte, quien las referencia como:

un sector social que presenta experiencias de vida heterogéneas, con capacidades y potencialidades... como ...un grupo social que busca resolver una tensión existencial entre las ofertas y los requerimientos del mundo adulto para insertarse en dichos ofrecimientos...”, es aquello que desde sus propios sueños y expectativas decide realizar y una situación socioeconómica que condiciona las posibilidades de tales proyectos. Lo juvenil lo comprendemos entonces, cómo las expresiones sociales y (contra)culturales que el grupo social juventud despliega (con toda su pluralidad), en la vivencia de la tensión por resolver las expectativas que el mundo adulto plantea de integración social y las expectativas propias que se van construyendo y dice que la mayoría de las veces, no coincide con lo que les es ofrecido y, de cierta manera impuesto (...). “Lo juvenil se presenta como una construcción sociocultural, en que los diversos actores aportan sus criterios y cosmovisiones, en una tensión que resuelve cada individuo y sus grupos de expresión (Duarte, 2000, p. 100).

Mujeres

Al pensar en mujeres lo primero que tuvimos que repensar como equipo, fueron las construcciones sociales, los mandatos, los estereotipos hegemónicos, de construir desde una perspectiva de género. Según Marcela Lagarde,

en la actualidad, cada vez más personas reconocemos la necesidad de criticar el orden del mundo patriarcal y transformarlo, a través de opciones no opresivas ni enajenantes de convivencia entre mujeres y hombres, así como de alternativas prácticas de vida para cada mujer y cada hombre que no estén basadas en el dominio ni en la enajenación, sino en la construcción de los derechos humanos de género. La alternativa es compleja, ya que involucra desde líneas de desarrollo social, hasta la vida individual, y trastoca necesariamente todas las dimensiones de la cultura, tanto como la estructura y los fundamentos de los poderes (Lagarde, 1995, p. 20).

En un inicio, pensamos convocar a mujeres y a quienes se perciban como tales que hayan pasado por alguno de los circuitos de primer nivel de atención primaria municipal, en particular que hayan atravesado por una situación de violencia. Esto es convenido con la municipalidad ya que contaban registro y era muy necesaria fortalecer los mecanismos que ya se encontraban en desarrollo.

Asimismo, se pensó en las mujeres vinculadas a actividades del cuidado. En este punto, las mismas pueden llevarse a cabo en diferentes ámbitos y por diferentes personas:

A pesar de la diversidad de ámbitos y modalidades de recompensa existe un patrón social claro, basado en la división sexual del trabajo: sea en el hogar o fuera de él, sea sin remuneración o con ella, se espera que sean las mujeres las que se dediquen y se responsabilicen por las tareas del cuidado. Estas expectativas sociales implican una desigualdad importante entre hombres y mujeres en cuanto a sus oportunidades, actividades, logros y reconocimientos. Asimismo, estas desigualdades de género se encuentran atravesadas por otras inequidades: socioeconómicas, étnicas, etc., redundando en un patrón de desigualdad que afecta de forma particular a las mujeres más pobres (...) El desconocimiento y la invisibilidad de estas tareas y de su contribución al bienestar social se reflejaron en la ausencia de su consideración en los criterios internacionalmente usados en la contabilidad social y en la valoración económica de este tipo de tareas (Esquivel, 2012, p. 20).

2. Co-construyéndonos

Juventudes

En los primeros encuentros, la tarea con los 15 jóvenes inscriptos se centró en empezar a conocerse y a construir una identidad grupal, entre el equipo universitario y los jóvenes del barrio Dorrego, planteando en todo momento que se iba a construir conjuntamente el para qué, se compartieron las expectativas de cada uno y de lo proyectado, aquello que podían aportar los docentes, entre otros disparadores. En estos espacios con modalidad de taller semanal, de duración de 2 horas aproximadamente, se basaban en un proceso de enseñanza y aprendizaje colectivo, colaborativo, de asociación, de participación horizontal, de intercambio de roles. Las dinámicas de trabajo eran vivenciales, lúdicas, recreativas y se centraban en explorar y recuperar diversas maneras de expresión artísticas tales como la fotografía, el maquillaje, la actuación, lo musical y lo audiovisual.

El grado de timidez, el miedo a expresarse y la baja autoestima, sumado al no estar acostumbrados a construir con otros, ser escuchados, a que el otro lo conozca y dejarse conocer conllevó a que los dos primeros meses de trabajo se destinen a generar y fortalecer la constitución del grupo, como un equipo autogestivo colaborativo con roles específicos. En este proceso, los meses siguientes se trabajó en fortalecer la propuesta en término de autogestión.

Recuperando los aportes de Paulo Peixoto de Albuquerque, sociólogo brasileño, entendemos la noción de autogestión como

el conjunto de prácticas sociales que se caracteriza por la naturaleza democrática de las tomas de decisión, y que favorece la autonomía de un colectivo (...) en un ejercicio de poder compartido, que califica las relaciones sociales de cooperación entre personas y/o grupos, independientemente del tipo de estructuras organizativas o actividades, dado que expresan intencionalmente relaciones sociales más horizontales (Albuquerque, 2004, p. 39).

El equipo interdisciplinar e intercultural proponía diversos disparadores lúdico-expresivos, que rescataban las voces, inquietudes e intereses de los jóvenes. En este punto, consideramos, recuperando a Carballada (2005), que lo lúdico-creativo impulsa también la recuperación de lazos sociales y resulta una oportunidad para aumentar la confianza en las capacidades de los jóvenes, en el marco de una experiencia ligada a su vez, a un espacio grupal y comunitario. El juego crea un espacio de libertad, no exento de reglas, que moviliza los recursos de los sujetos, promoviendo la creatividad de los actores involucrados:

Lo lúdico no implica sólo un instrumento de encuentro o un “pasatiempo” sino una intervención que puede cargarse de sentido

(...) La creatividad como dispositivo de intervención implica el redescubrimiento de la importancia de lo grupal, la relación entre lo grupal y lo comunitario, la promoción de nuevas formas de comunicación, y por último, la posibilidad de explorar posibilidades expresivas (...) En definitiva como estrategias de intervención lleva, en otro plano, a crear, sustentar o reconstruir identidad (Carballada, 2005, p. 113).

A medida que los encuentros pasaban percibimos que los jóvenes mostraban mayor participación en espacios donde adquieren una mayor autonomía, mayor percepción de libertad, para poder crear, proponer y participar en eventos de la ciudad.

Experiencias de autogestión con juventudes en el territorio

Un día de la Niñez en otro barrio

En el marco de la Red Convivencia³ se los convoca a participar en el evento Día del Niño, a desarrollarse en la Escuela Simón Bolívar. Surge un proyecto colectivo, donde se planteó proporcionar maquillaje artístico a los niños y niñas. Esta participación fortaleció al grupo, en cuanto a la confianza en ellos mismos, sus saberes y de compartir conocimientos con otros, sentir el cambio de roles, de ser jóvenes aprendiendo y creando, a ser “Profes”. En relación a este encuentro, los jóvenes comentaron en entrevistas informales con el equipo:

“Que los chicos me digan ‘Seño’, fue muy loco, me hizo sentir que yo podía, me engrandecieron (Daniela, agosto 2019).

“Me encantó poder pasar por esa experiencia, compartir lo que uno aprende es importante y grandioso” (Milton, agosto 2019).

“Nos unió como grupo, nos pudimos organizar cada uno con lo que sabía y salió algo hermoso” (Leo, agosto 2019).

Grabación en vivo. Mediateca de la Cumbia

Luego de evaluar varias opciones se decide colectivamente, escribir, practicar y grabar una canción en un estudio de grabación municipal “Mediateca de la Cumbia”, ubicado en barrio Santa Rosa de Lima. Asimismo proponen grabar un tema de la banda Árbol y diseñar alternativas de traslados hasta el lugar de grabación.

3 Formada por instituciones de barrio Centenario, San Jerónimo y Varadero Sarsotti, del Distrito Suroeste de la ciudad de Santa Fe.

En entrevistas informales, posterior a la experiencia, nos compartían las siguientes apreciaciones:

“Esto de venir a la mediateca estuvo muy bueno, nunca se me ocurrió venir a grabar acá” (Milton, septiembre 2019).

“Estoy contenta porque de algo tan simple pueden pasar cosas re lindas. Me encantó poder colaborar al equipo tocando la guitarra” (Victoria, septiembre 2019).

“Yo nunca canté, me da vergüenza, pero acá pude hacerlo sin ningún problema” (Leo, septiembre 2019).

“Como un trampolín de Sueños”. Construcción de Audiovisual en vivo.

Luego de experiencias anteriores surge como idea la construcción de una obra teatral en vivo: Una propuesta tecnológica, que redunde en la mirada propia de los jóvenes, de su valoración y cuidado del entorno, y en una toma de conciencia sobre la posibilidad de intervenir en su medio sociocultural para generar cambios.

En la última etapa los participantes generaron un audiovisual con la técnica del Vjing⁴, a fin de recuperar, generar y materializar a través de la tecnología las diferentes expresiones artísticas logradas. Tiene la particularidad de ser viva ejecutada por sus protagonistas el día de la entrega de certificados del Ciclo de Capacitación. El video de expresiones artísticas no sería proyectado, sino que sería una obra de teatro tecnológica en vivo.

Mujeres

Iniciamos los encuentros con las mujeres que se habían pre-inscrito. Encaramos como objetivo no sólo capacitar para que adquieran herramientas necesarias y aumenten sus oportunidades de empleabilidad, sino que también animarlas a encontrarse con otras mujeres, de sentirse acompañadas y que pudieran reconocer sus capacidades aprendidas con sus pares. En este sentido, es importante destacar que las docentes seleccionadas para trabajar durante este proceso participaron en el ciclo de capacitación como estudiantes, en 2018, y hoy se las invita a ser quienes capaciten. El desafío fue, entonces, enseñarles a motivar/se, entusiasmar/se, empoderar/se y transmitir todas las herramientas técnicas y no técnicas a sus pares en situación de vulnerabilidad, guiándolas y acompañándolas en el rol de enseñar.

4 creación y manipulación de imágenes en tiempo real a través de la expresión tecnológica y para una audiencia, en sincronización con la música y la expresión artística de los participantes.

El proceso consistió en generar talleres de dos horas, una vez a la semana; inició en mayo y culminó a mediados de septiembre. En todo el tiempo transcurrido, las participantes se capacitaron en técnicas de bordado artesanal, maquillaje social y manicuría, y en los últimos encuentros se abordaron contenidos vinculados a la economía social (costos, monotributo social).

Al inicio de cada taller, desde el equipo interdisciplinario e interinstitucional se diseñaban estrategias para dialogar sobre temáticas emergentes (en lo que respecta a mandatos sociales de género, identificar lo que nos gusta hacer, por qué lo hacemos y ruta de las denuncias en caso de violencia de género junto con las profesionales). En la mayoría de los casos surgieron temáticas relacionadas con la crianza de sus hijos e hijas, noviazgos, salud, alegrías, nostalgias y experiencias de vida, lo que permitía generar lazos de confianza entre ellas y soltarse para solicitar ayuda ante situaciones que venían atravesando, activando circuitos de atención primaria de salud municipales.

En Loyola Sur se inició con 32 mujeres inscritas, de las cuales 23 culminaron los talleres de las técnicas y 6 continuaron con la segunda instancia sobre temáticas de economía social. Estas últimas emprendieron un proyecto colectivo, denominado “Bordando ideas”.

Por su parte, en el Solar La Guardia se inició con 26 mujeres inscritas, de las cuales 11 culminaron los talleres de las técnicas. Notamos que el grupo se desgranó porque las mujeres invitadas por la municipalidad eran de barrios alejados y sólo 5 participantes vivían en el territorio en cuestión. Del total, sólo 4 continuaron con los encuentros de economía social. Se logró armar, entonces, un emprendimiento entre las 4 mujeres, denominado “Uñas entre nubes. Mujeres alcanzando sueños”.

De la experiencia de taller, las mujeres manifestaron en las entrevistas semiestructuradas realizadas por el equipo las siguientes expresiones:

“Fue un gran espacio de encuentro con vecinas” (Andrea, Loyola Sur, octubre 2019).

“Una gran oportunidad porque estudio de tarde y se me haría imposible (Jenifer, La Guardia, octubre 2019).

“Vivo cerca y el horario me queda comodo” (Eugenia, Loyola Sur, octubre 2019).

“Sigam capacitando. Todas las mujeres necesitamos un empujoncito para poder salir adelante y aprender” (Nancy, La Guardia, octubre 2019).

“Me gustó mucho; todas somos compañeras, compartimos cosas y nos reímos mucho, a la vez de que es una manera para poder generar dinero y también me apasioné (Andrea, La Guardia, octubre 2019).

Experiencias de autogestión con mujeres en el territorio

Experiencia de FERIA

Tras los encuentros, las mujeres participantes de ambos lugares iniciaron una primera experiencia de feria, realizada en el Parque Federal de la Ciudad. En varias mesas de trabajo internas con la municipalidad y el equipo universitario se generó un espacio para que las mujeres pudieran intervenir, vendiendo los productos elaborados y ofreciendo los servicios de maquillaje y manicuría. Se gestionó la instalación del stand por parte del equipo, mientras que las mujeres eran las encargadas de autogestionarse para la compra de materiales e insumos de las producciones que iban a ofrecer, considerando lo compartido en los talleres sobre “Emprendedurismo”. Esto les permitió definir los costos de los productos y servicios, acorde a sus gastos de inversión y, además, les ayudó con la organización, la compra de materiales y los roles de cada una.

Ambos grupos pudieron sacar un rédito económico, pero además crearon vínculos con referentes de la organización feriantes del Parque Federal. Esto generó entusiasmo y alegría, ya que no sólo se trataba de una experiencia del momento, sino que ahora tenían la posibilidad de crecer con sus emprendimientos junto a otros feriantes y aprender con ellos de esta nueva etapa como futuras emprendedoras.

3. Desafiándonos

A modo de concluir, pero con la certeza de seguir abriendo reflexiones...

Ambas propuestas se han constituido en un dispositivo de extensión social y cultural, y de promoción de la capacitación continua territorializada; permiten nutrir a otros ejes de trabajo interinstitucional e intercultural, y se constituyen como herramientas que aportan a las políticas públicas de capacitación local.

En este tiempo se han generado oportunidades y condiciones de autogestión; se han promovido y reconocido habilidades, conocimientos y destrezas; y se han recuperado las identidades locales, las historias de cada persona, sus vivencias para fortalecer la autoestima y mayores libertades de expresión individual y colectiva. Éste es el desafío que permanece latiendo: seguir pensando experiencias que contribuyan al fortalecimiento de los ciudadanos y ciudadanas, así como del tejido sociocultural local, donde la UNL es un actor más que puede cooperar con otros.

Bibliografía

- Albuquerque, P. (2004): Autogestión, en Cattani, A. (Ed.) La otra economía. Editorial Altamira. Buenos Aires.
- Bertucelli, S. (2000). Entrevista. Salud y población. En cuadernos de capacitación de la residencia interdisciplinaria de educación para la salud. RIEPS (residencia interdisciplinaria de educación para la salud). Buenos Aires. Argentina.
- Carballeda, A. (2005). La intervención en lo social: exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Duarte, K. (2000). Juventud o juventudes. Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”. Última Década N°13. Viña del Mar. Ediciones CIDPA.
- Esquivel, V. (2012). El cuidado infantil en las familias. Un análisis en base a la Encuesta de Uso del Tiempo de la Ciudad de Buenos Aires, en Esquivel, V.; Faur, E; Jelin, E. (Ed.), Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el Mercado (1ra Ed, pp 76-106). IDES, UNFPA, Unicef, Argentina
- Lagarde M. (1995). “Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas. Recuperado en https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/construccion_humanas.pdf

Reflexiones sobre la experiencia de la Feria U.nimé en El Bolsón, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.

Ailén Spera, Sebastián Hourçouripé.

shourcouripe@unrn.edu.ar

Resumen

El presente artículo pretende dar cuenta de la primera experiencia de la *Feria Unimé*, realizada el 6 de abril en El Bolsón, Sede Andina de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.

El evento permitió exponer y comunicar el trabajo de investigación y diseño comunicacional de los estudiantes de la materia Teorías Estéticas de la Licenciatura en Diseño Artístico Audiovisual de la UNRN, además de ofrecer un espacio de intercambio entre la comunidad fan manganimé en la Comarca Andina y la Universidad. Por ello, se propone como un espacio de reflexión en torno a fenómenos y consumos considerados “marginales” o “extravagantes”, aportando al debate y el entendimiento de nuestro entorno comunicacional en términos narrativos y estéticos.

Abstract

This article aims to give an account of the first experience of the *Unimé Fair*, held on April 6 at El Bolsón, Andean Headquarters of the National University of Río Negro, Argentina.

The event allowed to expose and communicate the research and communicational design work of the students of the subject Aesthetic Theories of the Degree in Audiovisual Artistic Design

of the UNRN, in addition to offering an exchange space between the existing fan community in the Andean Region and the College. Therefore, it is proposed as a space for reflection on phenomena and consumption considered “marginal” or “extravagant”, contributing to the debate and understanding of our communication environment in narrative and aesthetic terms.

Palabras clave: Animé / Integralidad / Arte / Transmedia.

1. Introducción

Para dar cuenta de la pertinencia tanto de esta ponencia, como de la actividad que sistematiza, se hace imprescindible reconocer el contexto en el cual se realizó, que incluye breves introducciones de la institución organizadora y la localidad anfitriona.

La Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) se fundó el 19 de diciembre de 2007, con la finalidad de facilitar la profesionalización de los jóvenes de la región; promover la cultura y participar de manera activa en la instauración de un sistema económico más justo. Inició sus actividades académicas en 2009, y es la primera y única universidad en la localidad de El Bolsón, donde ofrece tres carreras: la Tecnicatura en Producción Vegetal Orgánica, la Licenciatura en Agroecología y la Licenciatura en Diseño Artístico Audiovisual.

La UNRN es una institución educativa gratuita que se considera un bien público, es autónoma y autárquica, es un ámbito científico y cultural de trabajo con conciencia nacional, que contribuye a la formación en saberes en igualdad de oportunidades, en un sentido popular, humanístico y de solidaridad con perspectiva de género y discapacidad, que acompaña la producción y difusión de la ciencia, la tecnología y el arte, en un modelo de desarrollo sustentable para la región a través de capacitaciones y extensión. Divulga y promociona valores, formas de cultura y estudia la realidad del país, de Latinoamérica y el mundo, aceptando que cada espacio territorial se halla, a su vez, vinculado a un mundo global e interconectado.

La Sede Andina de la UNRN, compuesta también por la ciudad de San Carlos de Bariloche donde se ofrecen 16 carreras más, cuenta con alrededor de 5000 estudiantes activos, de los cuales algo más de 700 están en El Bolsón.

El Bolsón se ubica en el extremo suroeste de la provincia de Río Negro, a 125 km de Bariloche, y cuenta con una población cercana a las 25.000 personas. Conforma, junto con El Hoyo, Lago Puelo, El Maitén, Epuyén, Cholila la Comarca Andina del Paralelo 42, que en su conjunto llegan a las 40.000 personas.

En este contexto, se realizó por primera vez un evento dedicado al animé, la animación tradicional japonesa.

La Feria U.nime: objetivos, método de trabajo y resultados

La propuesta inicial, en el marco de la asignatura cuatrimestral Teorías Estéticas, tenía como objetivo realizar una investigación en torno a un fenómeno audiovisual contemporáneo y comunicarlo a la comunidad. De este modo la propuesta constaba de dos partes: una vinculada a la investigación y comunicación de resultados y otra a la producción del evento, más relacionada con la vinculación social.

Una vez consensuado el objeto de estudio (animé), en debate con los estudiantes, se propusieron diversos temas (contexto e historia del animé, géneros, cultura fan, representación de las emociones, construcción del cuerpo, etc.) para abordar en diferentes subgrupos. Durante este proceso los estudiantes recabaron información, desarrollaron hipótesis, detectaron variables, generaron categorías, aplicaron diferentes herramientas de análisis y propusieron formas sintéticas para la comunicación de los resultados.

Periódicamente cada subgrupo compartió sus avances mediante gráficos o resúmenes en los espacios virtuales de la materia y con exposiciones en clase. Estos espacios de sociabilización sirvieron para establecer diálogo y cruce de información, haciendo avanzar la investigación. Durante esta etapa se produjeron diversos materiales (textos, gráficos, videos) destinados a público no académico.



Trabajo previo: Reuniones de investigación y producción, diseño de material de promoción, armado y montaje de la U.nime.

En paralelo, y con perspectivas de concretar la realización de un evento público, el mismo grupo de trabajo se dividió en cuatro áreas: Producción y Marketing, Arte, Diseño Gráfico y Proyecciones. Cada área tuvo tareas específicas vinculadas a la realización de la *Feria U.nime*, trabajando desde la lógica del diseño audiovisual (diseño de producción y diseño de puesta en escena). En relación a esta experiencia que yuxtapuso el trabajo curricular de investigación y diseño con la extensión, Bárbara Ruggeri (estudiante avanzada de la LDAA y productora del evento) comenta:

Lo primero que podría decir es que me gusta el animé desde que tengo memoria, sin duda eso me jugó a favor a la hora de comprometerme, tanto con la investigación como con el proyecto *Unimé*.

Debo decir que fue un antes y un después para mí, ya que al principio de esta experiencia ignoraba todo el análisis académico que ya había de la temática. Luego, cuando tuvimos que elegir nuestro rol, supe que el mío estaba en producción: el evento iba a necesitar tracción y organización y yo podía aportar mi energía y experiencia. Creo que uno de los factores que nos jugó a favor fue el hecho de que fuésemos un curso entero, ya que a pesar de haber distintos niveles de compromiso, siempre había alguien de alguna de las áreas para trabajar. Cómo creamos el evento desde cero, tuvimos que proyectar tareas y organizar al equipo en base a nuestros límites técnicos, presupuestarios y siempre ubicándolo en un marco universitario. Sin duda no fue fácil, tuvimos que organizar eventos a beneficio para dar los primeros pasos, siempre coordinando nuestras tareas y las de nuestros compañeros. A medida que nos acercamos al evento, y cuando las piezas que ya habíamos juntado comenzaron a encajar, hubo mejor predisposición y mucho trabajo. Finalmente el día del evento todo transcurrió de acuerdo a lo planeado, la concurrencia nos sorprendió y la buena recepción del público generó bienestar en el equipo. Hubo una gran cantidad de voluntarios que se sumaron y aportaron con una actitud positiva al evento (comunicación personal, 17 de septiembre de 2019).

Con el evento en marcha y acompañado institucionalmente, se potenciaron los vínculos territoriales. Comercios, artistas y diversos actores sociales de la Comarca acompañaron el proyecto: aportaron económicamente, colaboraron activamente en la difusión y tomaron parte de las actividades y muestras el día del evento. El patio de la Universidad se convirtió en el escenario y espacio de juego del evento.



El patio de la Universidad se convirtió en el escenario y espacio de juego del evento.

La difusión del evento se realizó mediante redes sociales y mediante la participación con stands promocionales y material gráfico de las actividades realizadas por comiquerías regionales y en la Fiesta del Lago de la localidad de Lago Puelo (Chubut). De este modo, el 6 de abril la *U.nime* contó con una gran afluencia de público y pudo ofrecer una gran variedad de propuestas: diversos talleres y exposiciones, concursos de *magic* y *cosplay*, muestras de artes marciales, música en vivo, etc.

Los resultados de la feria superaron las expectativas. De hecho, se calcula que asistieron más de 400 personas, un número más que significativo para la zona. Pese a algunos inconvenientes organizativos que impidieron encuestar a la totalidad del público (principalmente una afluencia superior a la esperada), durante el encuentro logramos realizar 304 encuestas que aportan los primeros datos sobre el público asistente y el consumo de manga y animé en la Comarca.



En la Cabina de Fotos los participantes podían asistir con sus propios *cosplays* o usar alguno de los que ofrecía la *U.nime* para realizar fotos con efectos especiales que luego se les enviaban por redes sociales.

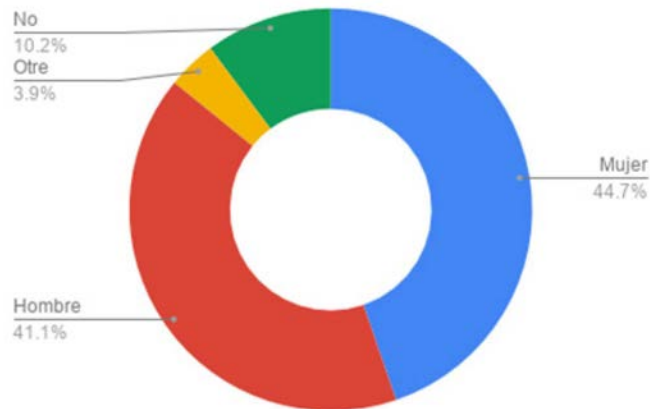
En relación al género (ver Gráfico 1) 136 asistentes se identificaron como mujeres, 125 como hombres y 12 como otros¹. Si bien una de las formas más comunes de categorización del animé es mediante el género demográfico a partir de un enfoque claramente binario, los discursos del animé contienen representaciones del género y la sexualidad más fluida y diversas que las propuestas por la animación tradicional occidental, ofreciendo un abanico más amplio para la identificación.



Algunos *cosplayers* se animaron a participar del concurso, otros no.
Para muchos fue la primera vez que realizaban cosplay.

La puesta en juego de la noción de *kawaii*, que le da valor positivo a lo sensible, la inexperiencia y la vulnerabilidad, sumada a la posibilidad de transición entre diferentes estados (real/ficcional, géneros, edades, etc.) que ofrece el cosplay habilitan un espacio donde el género aparece desde una visión más fluida. Esto no es un dato menor, pues muchos jóvenes y adolescentes han referido a esta manera de construcción del género en el manga y el animé como algo positivo.

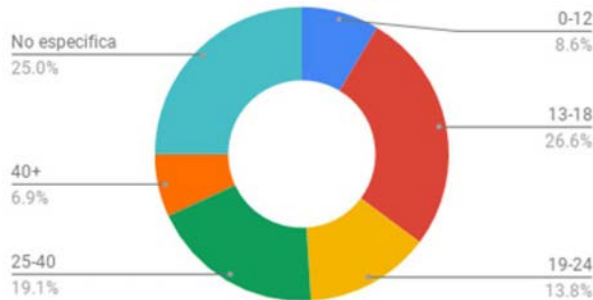
Gráfico 1: Público Feria U.nime según género



En cuanto a edades, la participación fue muy diversa: desde niños a mayores de 70, aunque el 25% de los encuestados no aportó datos sobre su edad. Para el análisis segmentamos al público en cinco categorías: menores de 12, de 13 a 18 (público de escuelas secundarias), de 19 a 24, de 25 a 40 (público que vivió su infancia-adolescencia durante el boom del animé en los 90) y mayores de 40 años (ver Gráfico 2). El 40% de la asistencia se concentra entre los segmentos 13-18 y 19-24, no obstante, es el segmento 13-18 el que concentra la mayor cantidad de público que se identifica como *otaku* (53,5% del total de *otakus*) y quienes luego de la

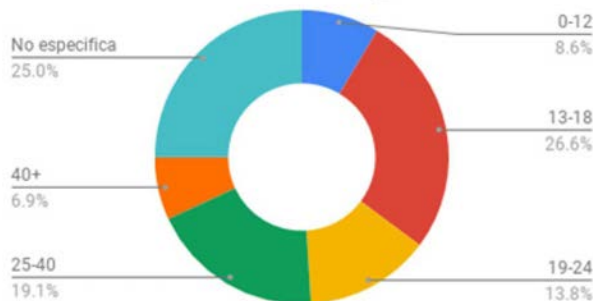
feria solicitaron asesoramiento al equipo de U.nime para la organización nuevos encuentros y eventos vinculados a la temática. La franja etaria 25-40 representó casi el 20% de los asistentes, de este fragmento el 32,4% asistió por interés en la temática, pero es interesante señalar que el 47% lo hizo por curiosidad. Se trata del único segmento en donde la curiosidad representa la mayor motivación de asistencia.

Gráfico 2: Público U.nime según edad



En relación a las motivaciones de asistencia (ver Gráfico 3), además de ofrecer un espacio de encuentro para otakus e interesados en la cultura manganimé, la Feria U.nime fue para muchos asistentes un primer contacto, o al menos una primera interacción, con este tipo de fenómeno cultural. Mientras el 63% manifestó interés previo en la temática propuesta por el evento, el 35% de los encuestados se acercó a la feria por curiosidad o en calidad de acompañante.

Gráfico 2: Público U.nime según edad



La última pregunta de la encuesta realizada consultaba sobre eventos o actividades vinculadas a la cultura manganimé que se deseasen en la Comarca. La pregunta era abierta y solo contestó el 35,6 de los entrevistados. De estas respuestas tomamos en cuenta la repetición de determinadas palabras. Así, la palabras que

referían a encuentros presenciales (eventos, convenciones, ferias, fiestas y Comic-Con²) se encontraron 51 veces, 17 de las cuales hacían referencia a que se repitiese la experiencia *U.nime*. Otras palabras que aparecieron con cierta regularidad fueron: *cosplay* (17), talleres (9), concursos y torneos (10), proyecciones y cine (13) y juegos (13, incluyendo videojuegos, cartas *magic* y juegos de rol). Finalmente, de forma más marginal, se mencionó el K-pop (4), el Karaoke (4), la creación de una biblioteca especializada y espacios para el trueque de mangas. En estas respuestas se expresa, de algún modo, la necesidad del público más comprometido con el manganimé de tener espacios de encuentro físicos. Como expresa un participante de la *U.nime*: “Nada en especial, solo encontrar alguien que comparta mis gustos”

En tan solo una jornada, la feria se convirtió en referencia local de la experiencia cultural del manganimé desde una identidad propia e impulsó nuevas propuestas en la Comarca. Así, la *U.nime* fue convocada para participar y colaborar en la organización de dos eventos vinculados a la cultura pop llevados adelante por docentes y estudiantes de escuelas secundarias regionales. El primero de ellos se realizó el 18 de mayo en la localidad de Lago Puelo. El equipo de *U.nime* se sumó al trabajo del Club de Ciencias de la Escuela N° 765 de la localidad de Lago Puelo para concretar la *animé Expo*, que convocó principalmente a público adolescente.



Animé Expo en la Escuela N° 788, la *U.nime* colaboró con el Club de Ciencias en la realización del evento.

El segundo evento, proyectado para el segundo cuatrimestre por estudiantes y docentes de la Escuela N° 788, ha quedado en suspenso dada la delicada situación que atraviesa, al momento de la redacción de este trabajo, la educación y los docentes en la provincia de Chubut. Asimismo, estudiantes que participaron en el evento actualmente se encuentran comprometidos con el desarrollo de un proyecto más amplio, *Comunidad U.nime*, que involucra una reedición de la feria y espacios virtuales que promuevan el encuentro entre la comunidad manganimé y la universidad. En este sentido, Bárbara Ruggieri, estudiante a la cabeza del nuevo proyecto de comunidad, da cuenta del impacto y el potencial del evento en la Comarca y en su propio trayecto universitario:

Después de ver la repercusión que tuvo la feria sin dudas me quedé con ganas de desarrollar la temática un poco más. Me gustó la idea de poder generar un evento que no sólo sea lúdico sino que también tenga contenido: y qué mejor que la universidad pública. Ailén en este momento estaba trabajando sobre universos transmedia y se le ocurrió que podríamos generar una plataforma transmedia que continúe con esa vinculación de material académico, fans y público en general. Me encantó. Allí hablamos de la posibilidad de comenzar con una plataforma que sea la “base” de nuestra comunidad y que de allí se pueda extraer el material para alimentarla utilizando las redes sociales como nexos. Un laburo súper interesante, que además después de un tiempo lo podríamos recopilar a modo de revista, es decir que nuestra propia comunidad genera material que a la vez nutre al fandom. Increíble (Comunicación personal, 17 de septiembre de 2019).

De este modo, en un proceso de sinergia institucional y territorial, la propuesta llevada a cabo por todos los claustros institucionales se mimetizó con una demanda social, relacionada a un consumo cultural específico muchas veces marginado desde los mismos ámbitos académicos. Además, en torno al evento han comenzado a tejerse una trama de relaciones solidarias que lentamente comienzan a organizar un circuito regional de espacios para el encuentro y el disfrute de la comunidad manganimé, vinculando a la universidad con instituciones educativas de nivel secundario y otros actores sociales.



Equipo Feria U.nime

Estudiantes LDAA: Teorías Estéticas (Cohorte 2018): Bárbara Ruggieri, Melanie Álvarez, Alejandra Podestá, Micaela Rodríguez, Silvina Aso, Luis Romero, Ariel Flores, Leandro Navarro, Santiago Medina, Rafael Rigonatto, Maica Lilén Reyes, Rocío Mazzitelli, Marina Santinelli, José Ignacio Funes, Emiliano Evans, Lucia Díaz, Lucas David Morales, Julieta Demartini Gastaldi. **Voluntarios:** Sofía Cid, Samanta Onnainty, Julián Palomino, Guadalupe Cahuimpan, Roque Garcia, Azul Canosa, Macarena Vera, Laureana Majdanski, Ramiro Figueroa.

Personal UNRN: Docente Teorías Estéticas: Ailén Spera. **Departamento de Arte y Cultura:** Sebastián Hourçouripé. **Colaboradores Docentes:** Alejandro Amoroso, Luciana Moro y Dihuén Spera. **Colaboradores No Docente:** Roberto Espinoza, José María Di Scipio, Viviana Catalán y Jimena López Dávalos.

2. Conceptualizaciones teóricas.

a. Cultura y extensión

Pensar la extensión universitaria vinculada a la noción de cultura hace imprescindible definir un marco conceptual que, por un lado, soporte aquellas experiencias que desarrollemos, y por el otro las interpelen, las pongan en crisis.

Para ello, retomamos la idea del profesor Jorge Huergo (2004) que vincula los conceptos de cultura y extensión, entendiendo la primera como un campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo. Lejos de relacionar cultura con las posibilidades de acceso, de recorridos de capacitación formal o de posesión de obras de arte, “buen” gusto o “buenas” costumbres, el investigador que fuera director del Centro de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de La Plata entendía la cultura como el mar donde se mueve la vida de los hombres y las mujeres, impura, multitemporal con contextos geopolíticos diferenciados (Huergo, 2004).

Pensarnos como parte de la universidad, nos sitúa en un encuentro de culturas, que en pocas oportunidades es fluido y armonioso, sino que suele ser al menos, complejo. Pero es en este encuentro donde Huergo (2004) propone trabajar a fondo la extensión. Encontrar la cultura universitaria (la docencia, el método científico, los tiempos académicos) con la cultura popular (los tiempos reales, los saberes orales, las nuevas formas de comunicación).

Cada encuentro será diferente, y en cada encuentro se deberá analizar el nacimiento de una nueva cultura, fruto de la fusión de saberes.

No es posible plantear la extensión sin trabajar a fondo este encuentro. Pero, ante todo, frente a situaciones complejas no nos sirven las respuestas simples como si fueran recetas universales. Cada encuentro posee sus características particulares y concretas.

Sin embargo, asumir la extensión como un proceso inherente al encuentro cultural producido en la intervención nos reta a plantear algunos criterios comunes. El criterio central, a nuestro juicio, es el reconocimiento del mundo cultural rural.

No se trata solo del conocimiento del mismo, es decir, obtener informaciones acerca de los modos de vida, de las formas de trabajar la tierra, de la vida cotidiana, de los saberes rurales, sino que se trata de algo más complejo: de reconocer que el otro, desde su cultura, puede jugar el mismo juego que yo, por así decirlo, sin necesidad de adoptar mi cultura para jugarlo (Huergo, 2004, p. 13).

b. Integralidad

Reconocer en el otro los saberes que la universidad debe abordar es la punta del iceberg de la integralidad de las funciones: la interconexión de la docencia, la investigación y la extensión.

Judith Sutz (2011), ingeniera y profesora de la Universidad de la República (Uruguay), dedica gran parte de su tiempo a la relación entre la ciencia, tecnología y sociedad. Entiende la integralidad como

(...) un espacio de preguntas recíprocas implica preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión, y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones. Asimismo todas las funciones se formulan preguntas a sí mismas y a todas las demás (Sutz, 2011, p. 52).

Entiende que el encuentro entre extensión y docencia es fundamental para la detección de demandas, pero entendiendo a la enseñanza como integrantes de la universidad que abordan su paso académico apoyados por la extensión. En este caso, la Universidad de la República es vanguardia, ya que la curricularización de la extensión es parte de su organización desde hace muchos años.

Otro referente de la integralidad de las funciones en la universidad es De Sousa Santos (2006), por la forma que las y los integrantes de la comunidad universitaria hablamos del concepto de *ecología de los saberes*.

El autor no pretende desautorizar a las ciencias, ni generar un movimiento “anti-ciencia”, sino que procura poner en crisis a la ciencia como conocimiento hegemónico. Esta particularidad es menester en esta ponencia porque contempla la posibilidad de la distribución social de los saberes y su diálogo. O sea, la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de

las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino (De Sousa Santos, 2006).

Partiendo de esta ecología, afirma que

(...) lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad; la intervención en lo real. Estamos intentando una concepción pragmática del saber. ¿Por qué? Porque es importante saber cuál es el tipo de intervención que el saber produce (De Sousa Santos, 2006, p. 26).

En este sentido, se plantea un paradigma en relación a la vinculación del claustro estudiantil con la institución universidad. En las universidades periféricas, o sea fuera de los grandes centros urbanos, las y los estudiantes conciben a la universidad como una puerta de salida de su realidad cotidiana, como la caja de herramientas que les posibilitará graduarse para radicarse en otro lugar que le confiera una mejora en la calidad de vida, o al menos una situación diferentes.

Siguiendo este razonamiento, es difícil encontrar voluntades extensionistas entre los estudiantes. Incluso, el movimiento estudiantil que tuvo su furor en las últimas décadas del siglo pasado ya no existe.

La *Feria Unimé* es un exponente de la ecología de saberes, ya que no sólo propone una universidad permeable al conocimiento y creencias populares, sino que en este mismo diálogo se generan nuevas narraciones, con diferentes cargas de sentido tanto de los universitarios como de los actores externos.

c. Narraciones transmedia: participación y territorio

La compleja configuración del ecosistema mediático contemporáneo no sólo afecta la circulación y distribución de los contenidos, sino su producción, su consumo, su estética y por ende la producción de sentido misma. Jenkins (2008) describe este complejo contexto mediante el término “convergencia”:

(...) La cultura de la convergencia representa un cambio en nuestros modos de pensar sobre nuestras relaciones con los medios, que estamos efectuando ese cambio en primer lugar mediante nuestras relaciones con la cultura popular, pero que las destrezas que adquirimos mediante el juego pueden tener implicaciones en nuestra manera de aprender, trabajar, participar en el proceso político y conectarnos con otras personas de todo el mundo (p. 32).

Las narrativas transmedia emergen como una de las formas referenciales en el seno de este contexto, plantean nuevas exigencias a los consumidores y dependen de la participación activa de las comunidades de conocimiento (Jenkins, 2008). Estas formas narrativas, que comprenden todo tipo de lenguaje y soporte, tienden a proponer experiencias más dinámicas, incluso más sinestésicas, a un público con las herramientas y una profunda intención de dejar marcas en los textos con los que se vinculan. Se trata de configuraciones narrativas caracterizadas por poseer estructuras en red y ofrecer posibilidades de participación. A partir de estos rasgos se establece una particular forma de vinculación con el mundo propuesto por la narración:

Las experiencias transmedia son la posibilidad de una gran conversación expandida, dijimos, y comenzamos a pensar en clave de conversación en todos los ámbitos imaginables. [...] Todos los lugares concurridos por personas que comparten problemas, historias, intereses. [...] Por lo tanto, conversaciones que vale la pena expandir, multiplicar, enriquecer, problematizar, con otras voces, otras miradas, otras experiencias (Ardini *et al.*, 2018, p. 9).

Para Ardini *et al.* (2018), el territorio, desde la perspectiva comunicacional, está definido por las tecnologías, las narrativas y la participación. En este sentido, la comunicación transmedia reclama la participación, que habilita y apuntala procesos sociales en diferentes ámbitos (incluida la educación), sensibilizando, habilitando, transformando el entorno. De este modo, la *Feria U.nime*, como su proyección en *Comunidad U.nime*, articula los diferentes planos de lo universitario, ficcional, comunitario y político (defensa de la educación pública) a través de una narración participativa de impacto social que involucra y conecta con el amplio universo de la cultura *manganimé* desde una apropiación local.

Desde esta perspectiva, *Comunidad U.nime* prioriza la participación, ofreciendo un espacio para el despliegue de narrativas que vinculen el mundo del *manganimé* y de la universidad, a partir de los rasgos que asumen ambos en el particular territorio que habitamos:

Creemos que todo espacio que sea propicio para que se desarrolle la conversación social es un territorio del transmedia. La expresión transmedia ocupa los espacios, los transita, los reconstruye, los desarma y vuelve a armar, empoderando la ciudad y transformándola en una plataforma narrativa compleja y diversa, probablemente más que cualquier otra que podamos imaginar (Ardini *et al.*, 2018, p. 15).

De este modo, tanto la experiencia de la *Feria U.nime*, como el proyecto *Comunidad U.nime*, se proyectaría como un *historytelling* atravesado por la ficción. Esta forma de narración transmedia, diferente del *storytelling* que tiene su eje en la/s historia/s, propone mayores condiciones de participación en su expansión, tiene más presente la integración del territorio físico y está más enfocada en la conversación social y la experiencia que en las narrativas (Ardini et al., 2018). Al asumir el formato de un *historytelling* la narración que propone el proyecto *U.nime* implica una mayor puesta en juego del cuerpo y los espacios físicos, intentando responder a una de las necesidades manifestadas por los consumidores de *manganimé* en la zona: el encuentro presencial.

De este modo, si la narración es una manera de dar sentido y dar forma al mundo, la narración transmedia, abierta e interactiva, es claramente una de las experiencias narrativas más orgánicas, capaz de resumir las experiencias del fogón, el libro y la pantalla. Se abre la posibilidad de pensar narrativas desde superficies y lenguajes diversos donde el foco pasa de la historia que se cuenta al mundo que se crea, pues ese mundo es el que será recorrido, y en ese habitar se producirán nuevas historias y experiencias. Este lenguaje que suponen las narrativas transmedia, que atraviesa tanto propuestas corporativo-empresariales como político-participativas, nos obliga a pensar en términos de mapas y profundidades. Desde esta perspectiva, se torna sumamente enriquecedor incorporar la lógica de las narrativas transmedia a la construcción de conocimiento en los espacios de educación, investigación y extensión.

La experiencia de producción y realización de la *Feria U.nime*, desde el ámbito académico, y su impacto inicial a nivel local dan cuenta de la necesidad de articular espacios o, porque no, mundos donde el público interesado pueda poner a circular sus propias narraciones. O sea, poner en juego sus identidades, sus conflictos, sus realidades, sus particularidades con un mundo narrativo mayor del cual se reconozcan parte y en el cual puedan definir sus propios recorridos. En definitiva, una narración que permita articular lo personal con lo colectivo, porque, como sostienen Ardini et al. (2018), “al final, la experiencia transmedia no deja escrita una historia, sino un diálogo sobre la historia” (p. 23) en sentido social.

Finalmente, que este proceso sea llevado adelante desde Universidad, contemplando un trabajo altamente dialógico entre los distintos estamentos que establecen las instituciones académicas (estudiantes, docentes, no docentes), dinamiza el aprendizaje y conecta a la Universidad con otras instituciones educativas y otros actores y organizaciones sociales desde un enfoque lúdico y afectivo.

4. Conclusiones

La *Feria U.nime* nos permite pensar la actividad de extensión, su acción y su praxis, al interior de la universidad. Como agenda de enseñanza y de investigación. La importancia de recuperar una demanda comunitaria, social y artística, plasmarla en una actividad que late integralidad de funciones, es entender la uni-

versidad como parte del sistema social donde está inmersa. Una institución no ajena a aquellos indicios emergentes que destellan dando cuenta de una realidad más compleja, más profunda y que hoy tal vez no responda a los parámetros de medición científica que plantean los estándares internacionales de educación superior.

Se ha generado un espacio de comunicación con la comunidad. La Universidad Nacional de Río Negro con la comunidad manganimé de la Comarca Andina del Paralelo 42. Y es un canal horizontal, donde los saberes realmente se comparten, donde se crea sentido por la participación y el diálogo de actores universitarios (estudiantes, docentes y nodocentes) con este conjunto de individualidades que conforman una comunidad con sus particularidades, necesidades y potencialidades.

La praxis invita a generar nuevos interrogantes y a interpelarnos al interior de nuestros procesos educativos integrales.

Nos preguntamos entonces si son capaces las instituciones educativas universitarias de tomar estas experiencias y reflexionar sobre ellas en los campos de la enseñanza y la investigación. También cuánto estamos dispuestos a modificar del sistema educativo, considerando las demandas sociales de los nuevos medios, las nuevas significaciones y las nuevas narrativas transmedia.

La existencia de estos interrogantes parecerían surgir de la irrupción de nuevas demandas, que al tener la posibilidad de apropiarse del espacio físico y simbólico de la universidad, lo hacen compartiendo sus saberes. Si bien esto nos define inicialmente como una institución permeable, nos obliga a pensar las demandas y necesidades sociales, territoriales y simbólicas como propias en el paradigma de la integralidad de nuestras funciones.

Bibliografía

Ardini, C., Caminos, A., Ciolli, M. E., Colantti, M., Franco, S., Grosso, A., Servent, P. (2018). *Contar (las) historias*. Ed. Conexión.

De Sousa Santos, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes* [Archivo de PDF]. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Huergo, J. (2004). *Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural* [Archivo de PDF]. http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/100/Desafios_a_la_extension_desde_la_perspectiva_cultural._Huergo_Jorge.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture*. Ed. Paidós.

Sutz, J. (2011). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Cuadernos de Extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas* (N°1), 43-60. <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>

Reflexiones Visuales: Una experiencia de vinculación Interuniversitaria a través de las Prácticas Artísticas Colaborativas y los Nuevos Medios en arte contemporáneo.

Daniela Ricciardi.

dricciar@ucm.es

Resumen

La presente ponencia da cuenta del proceso y los resultados de la experiencia *Reflexiones visuales: una mirada a la violencia de género*, muestra interdisciplinaria y co-diseñada en el curso de Arte y Reciclaje de la Unidad de Vocación Artística de la Universidad de Santiago de Chile.

La experiencia se realizó junto a un grupo de ayudantes de semestres pasados, estudiantes del curso 2018 y la profesora a cargo, quienes, frente al marco de las movilizaciones feministas que acontecieron durante el mismo año, quisieron visibilizar la realidad universitaria a través de un ejercicio de reflexión y conciencia en torno a la temática de acoso y violencia de género dentro de los espacios educativos. Esto, por medio de una propuesta creativa basada en las prácticas artísticas colaborativas y los nuevos medios, dos estrategias relevantes del arte actual.

Debido a la elección de la temática de género y el gran interés de quienes participaron por involucrarse en el acontecer universitario de ese entonces, se buscó establecer vínculos con las entidades dedicadas a dichos temas dentro de la misma universidad, logrando una significativa alianza entre la Unidad de Vocación Artística y la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio a través del entonces llamado Programa de Responsabilidad Social Universitaria.

Por último, se cree que la presente propuesta no sólo fue significativa en el ámbito de la innovación docente y la vinculación interuniversitaria, sino que presenta un gran potencial para el trabajo con comunidades externas y avanzar hacia modos de relacionarnos con diversas entidades sociales y culturales mediante la práctica artística y, en particular, aquéllas influidas por el arte colaborativo y relacional.

Palabras claves: Prácticas artísticas colaborativas / violencia de género / interdisciplina / nuevos medios / educación.

Presentación y contexto

El presente proyecto se contextualizó en la necesidad actual de encontrar alternativas a las estructuras imperantes en la enseñanza hasta hoy, reconociendo las necesidades que ya varios autores mencionan frente a los acelerados cambios culturales y tecnológicos que impactan diversos terrenos de la sociedad como la economía y la educación, entre otros. Se puede ver una fuerte preocupación por parte de diversos organismos internacionales y por la mayoría de los países frente a dichas problemáticas. Chile también es parte de esta discusión, preocupación impulsada por las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011, siendo esta última fecha la que consolida la demanda, sensibiliza a la sociedad, impacta en la agenda de gobierno y obliga a poner la educación en el centro de la discusión pública. Por ahora, la principal preocupación de las reformas educativas ha sido sobre el acceso a la educación y el fin del lucro, pero ya se comienza a abrir hacia otros ámbitos más profundos del sentido de educar y de las características que debe tener la educación hoy en día.

Se observa que las habilidades que hemos desarrollado en nuestras escuelas y universidades, estrechamente ligadas a los contenidos y a la adquisición de información, ya no son relevantes para la sociedad actual y que se necesitan otro tipo de habilidades, sin duda más complejas. Según propone la Iniciativa de Innovación en Educación Global, liderada por la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard y en la que colabora instituciones de varios países entre ellas la Universidad de Chile, dichas habilidades son:

...aquellas necesarias para la vida, el trabajo y la participación ciudadana en el mundo contemporáneo. Se trata de competencias de los ámbitos cognitivo (como el pensamiento crítico o la resolución de problemas), social (como la colaboración y la empatía) e intrapersonal (como la iniciativa y la autoevaluación), y de la adquisición de valores, disposiciones y actitudes claves para el desarrollo humano integral (CIAE, 2016).

Así también lo sugiere el modelo educativo reeditado en 2014 por la Universidad de Santiago de Chile, espacio académico en el que se desarrolló el proyecto. En

este documento se puede ver un cambio en el enfoque desde el modelo publicado en 2007, posicionando “al estudiante, y su formación, como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje... en el entendido que la construcción de conocimiento se lleva a cabo a partir de una serie de mecanismos que consideran la mediación del docente en conjunto con el trabajo individual del estudiante” (Universidad de Santiago de Chile, 2014, p. 23).

Este cambio de enfoque posiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje en un lugar prioritario, que debe ser construido de acuerdo con los nuevos escenarios culturales. Esto implica una permanente revisión de las prácticas pedagógicas que incorporen la diversidad de estudiantes, además de la mediación como práctica docente, que permite que el/la profesor/a sea guía en un proceso donde los/as estudiantes adquieran una mayor responsabilidad en la construcción de sus aprendizajes y de su formación general.

Entre las habilidades que se mencionan como necesarias para el desarrollo de un estudiante de la Universidad de Santiago de Chile se mencionan: trabajar en equipo, ejercer una función de liderazgo, aprender de manera autónoma, desarrollar una permanente orientación hacia la innovación y el emprendimiento; asumir una postura ética, actuar en base a un principio de responsabilidad social y conciencia ciudadana, y demostrar adaptabilidad a las condiciones y características de diferentes escenarios.

Para que esto se pueda consolidar es fundamental pensar en los estudiantes como sujetos de derecho, con quienes poder convenir propuestas, discutir alternativa e impulsar proyectos. De tal forma que el conocimiento se construya de manera más horizontal y responsable, donde cada una de las partes se comprometa con lo que le compete como individuo a la vez que forma parte de un mundo común. Para ello, resulta indispensable pensar en la necesidad del encuentro con el otro y de la conformación de un vínculo sólido que posibilite dicho encuentro y transmisión de saberes (Ricciardi, 2016, p. 7).

En el ámbito de las artes visuales se reconocen cambios significativos en las prácticas artísticas actuales. Se observa una amplitud en el campo de acción de las mismas, entendiéndolas de maneras más complejas, abiertas y flexibles. Así, se generan cruces disciplinares, propuestas participativas y/o comunitarias, haciendo que el arte salga del objeto como único resultado y que se muestre en espacios diversos, no únicamente institucionales (galerías y museos). Además, existe una línea de trabajo ligada al denominado “giro educativo” (La Fundició, 2009), donde se produce un claro cruce entre lo artístico y lo pedagógico, que permite pensar en su potencial como estrategia educativa en diversos contextos y en sus posibilidades para establecer redes de trabajo y vinculación interdisciplinarias.

En este sentido, la propuesta toma como punto de partida aquellas estrategias del arte contemporáneo vinculadas a las prácticas artísticas colaborativas y los nuevos medios. Además se expone un enfoque contemporáneo en educación, que plantea la educación artística más allá del estudio de una disciplina y releva el valor del arte como una forma de generar conocimiento y de mirar la realidad. Esto, pues la cultura visual es fundamental para entender el contexto mediático y complejo en el que vivimos. Desde esta perspectiva se entiende que el pensamiento artístico tiene un potencial en el entendimiento complejo de la realidad, donde la experimentación y la aceptación del error forman parte del proceso creativo, y las capacidades de observación y análisis crítico son desarrolladas permanentemente.

Algunos aspectos metodológicos

La metodología propuesta en el proyecto se nutre de ciertos aspectos de la investigación-acción y la Investigación Basada en las Artes. Esta última, según Barone y Eisner (2006 citado por Hernández, 2008, p. 94), tiene un fuerte potencial para abrir otras formas de mirar y representar la experiencia, utilizando no sólo elementos lingüísticos o numéricos, sino que también artísticos, estéticos y/o performativos, pudiendo desvelar aquello de lo que no se habla. Éstos son aspectos relevantes para las características específicas de la propuesta, en especial por la temática abordada. Se tomarán, en particular, las prácticas artísticas colaborativas como un modo de hacer, proveniente del arte contemporáneo, que permite establecer diversos lazos y cruces, tanto entre las personas involucradas en el proyecto como con otras entidades culturales y sociales que puedan ser importantes para las temáticas abordadas.

Ambas metodologías enfatizan en los resultados de carácter cualitativo que surgen de la implementación de la propuesta y producen un espiral de conocimiento donde la práctica se nutre de la teoría y viceversa. Se destaca el carácter no lineal que presenta, la cantidad de datos relevantes que se pueden extraer y la fuerte implicación de quienes participan del proceso. Estas metodologías dan cabida a procesos reflexivos, donde las personas involucradas se ven enfrentadas a revisar sus prácticas habituales y los valores presentes en ella.

El proyecto se separó en cuatro momentos:

- **Constitución del grupo base y primer acercamiento al problema:** En esta etapa se constituyó el grupo de trabajo, formado por estudiantes de distintos niveles y carreras, y la profesora a cargo del curso de Arte y Reciclaje. Se analizaron algunas cuestiones relativas a las problemáticas surgidas en versiones anteriores del curso, así como las posibilidades y potencialidades del trabajo interdisciplinario, considerando como eje central los cruces entre arte y ciencia debido a las características de la institución que acogía la propuesta.

- **Preparación de la propuesta:** Junto al equipo se trabajó en un programa para implementarse en el curso, que permitió, por una parte, realizar cruces disciplinares entre arte y las disciplinas de las carreras de quienes participaron; y, por otra, resolver los problemas surgidos en cursos anteriores, principalmente vinculados a la deserción de los estudiantes a lo largo del curso.
- **Implementación:** en esta etapa se llevó a cabo el programa diseñado y se desarrolló la propuesta, descrita en los apartados siguientes.
- **Vínculos y Exposición de los resultados:** Etapa en la que se desarrollaron los vínculos necesarios para la realización del proyecto y en la que se construyó una muestra final a modo de cierre del proceso y visibilización del mismo.

Durante todo el proceso de trabajo se realizaron registros de video, fotografías y audios para documentar cada etapa y enriquecer la práctica.

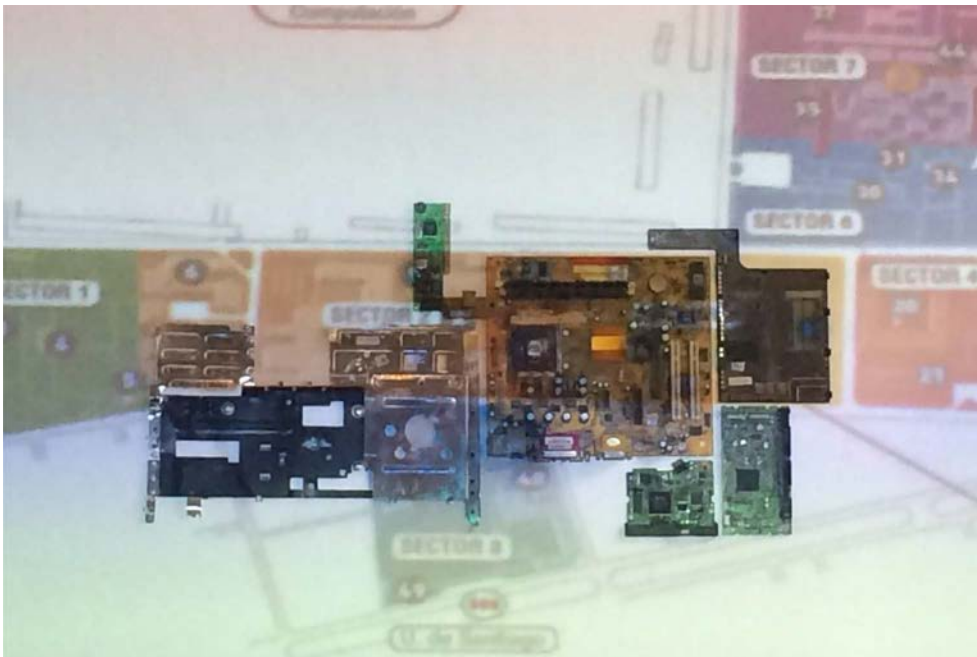


Figura 1. Detalle del proceso de construcción del proyecto: piezas de basura electrónica y proyección del plano del campus universitario para demarcar zonas de violencia de género.

Desarrollo y etapas de la propuesta

El proyecto *Reflexiones visuales, una mirada a la violencia de género* fue el resultado de un largo proceso de cuestionamientos, exploración, investigaciones y cruces interdisciplinarios, en especial, entre arte y ciencia, que se ha desarrollado en los últimos tres años por el interés de la docente a cargo del curso de Arte y Reciclaje, impartido en la Unidad de Vocación Artística del Departamento de Deporte y Cultura de la Universidad de Santiago de Chile.

Uno de los aspectos más importantes en el cambio metodológico y de ejecución del curso ha sido la incorporación de estrategias propias del arte contemporáneo y, en particular, las denominadas prácticas artísticas colaborativas: “Un modelo de educación como práctica política, sin por ello perder lo específico de lo estético como campo de trabajo” (Rodrigo, 2006, p. 87). Es decir, un modo de hacer en el arte que permite circular entre lo artístico y lo educativo de manera fluida, y donde los vínculos y la extensión universitaria se dan orgánicamente a medida que las propuestas avanzan y los grupos se constituyen. Javier Rodrigo (2006) menciona algunas características de dichas prácticas:

- Son prácticas interdisciplinarias.
- Se basan en modos relacionales de acción, pensando la Educación Artística como producción dialógica, donde se articulan redes y se vinculan a lo social.
- Son terrenos de cruce híbridos, donde el educador cumple la función de abrir posibilidades a todas las voces y discursos que se cruzan en el aula.
- En dichas prácticas el conocimiento se construye de manera colectiva, apropiándose de los formatos del arte.
- Se considera la Educación Artística como una investigación participativa.

Partiendo de esta base, cabe destacar dos antecedentes que han sido fundamentales para la realización del proyecto: Grupo Aciente+ y El Laboratorio de Arte Interdisciplinario, instancias piloto que vinculan ámbitos disciplinares dentro del mismo departamento como con otros académicos/as o departamentos de la universidad.

Grupo Aciente+ fue una comunidad de aprendizaje constituida por 10 académicos de distintas facultades de la universidad, con quienes se pensaron cruces entre las diversas disciplinas, entendiendo el arte contemporáneo y las prácticas artísticas colaborativas como metodologías y estrategias de gran aporte. Laboratorio de Arte Interdisciplinario corresponde a la referencia más directa, que consistió en la fusión de los cursos de Arte y Reciclaje y Cerámica para potenciar sus contenidos a través de un enfoque contemporáneo tanto del arte como de los métodos educativos, considerando las Prácticas Artísticas Colaborativas. Este cruce fue posible gracias a la coincidencia horaria de ambos cursos y al interés personal de las docentes a cargo.

Se realizó una primera experiencia piloto implementada con éxito en el primer semestre de 2017. Los objetivos del curso consistieron en avanzar hacia una práctica colaborativa que permitiera a los/las estudiantes propiciar habilidades para su desarrollo profesional, integrando conocimientos propios de sus carreras y de sus experiencias personales, y valorizar los contenidos académicos como no académicos para evidenciar la riqueza de la diversidad tanto personal como disciplinar, fomentando la hibridación y los cruces entre las diferentes áreas del conocimiento.

De este primer laboratorio se observaron algunos resultados, como la construcción de propuestas que incorporaron los ámbitos de desarrollo (carreras) de quienes participaron en esta iniciativa. Además, dio cuenta de aprendizajes significativos desde el arte contemporáneo y sus posibilidades, y del desarrollo de habilidades, como pensamiento crítico, manejo de la frustración (postura ante el error), trabajo colaborativo, creatividad e innovación. Algunas de las opiniones, expresadas por los/las estudiantes en ese entonces, fueron:

- “Destaco lo dinámico del taller”,
- “Agradecemos las intervenciones para realizar un proyecto más abstracto y no tan literal (tendencia más científica)”,
- “No me da miedo a equivocarse”,
- “Las salidas a terreno son una oportunidad”,
- “Instancias de conversación”,
- “350 % de motivación”.

Esto daba cuenta de la potencia de este tipo de prácticas en espacios académicos, evidenciando su aporte a la educación integral de quienes participan. Lamentablemente, por cuestiones administrativas internas no se pudo repetir el curso en conjunto con la otra asignatura, pero se mantuvo la estructura y la metodología ya implementada en el curso de Arte y Reciclaje. No obstante, existía una problemática que la metodología no solucionaba: muchos de los estudiantes que ingresaban al taller no lo finalizaban. Al parecer, el curso no cumplía con sus expectativas y, en algunos casos, se veía como un espacio de alta exigencia que generaba frustraciones a medio camino. Era evidente que quienes concluían el curso demostraban un alto nivel de motivación e implicación tanto con sus compañeros/as como con los proyectos realizados.

Intentando resolver dicha problemática se invitó, a partir del primer semestre de 2018, a un grupo de estudiantes para que participaran activamente en el siguiente periodo académico, con rol de guías junto a la profesora a cargo. Con este grupo de trabajo se realizó una evaluación de lo ocurrido durante el semestre anterior, evidenciando las ventajas y desventajas. Se organizaron sesiones para planificar el taller, donde los estudiantes, como pares, tendrían un rol relevante a la hora de pensar el programa. Con esta propuesta se quería trabajar una co-docencia, donde cada miembro aportara con sus conocimientos e intereses a

la elaboración del curso. A su vez, la incorporación de ellos permitía disminuir la brecha profesor-estudiante, asumiendo que habría un mayor conocimiento sobre los intereses, miedos y dificultades del grupo, y ayudando a la permanencia de quienes ingresaran al curso.

Dentro de este grupo se invitó a dos estudiantes de ingeniería con un especial interés en el arte contemporáneo y la tecnología para que aportaran sus conocimientos técnicos sobre la electrónica. En suma, éramos un equipo de 7 personas, entre estudiantes de primero a tercer año, tesisistas en último año y la profesora. Con la incorporación de estas herramientas electrónicas creíamos cumplir con dos objetivos: por una parte, incorporar temáticas de las carreras más fuertes de la universidad, como Ingeniería; y, por otra, motivar el uso de nuevos medios en el arte, más allá de los recursos que ya se habían trabajado, que se reducían a lápices y pinturas. Tras algunas reuniones se pensó en un programa flexible, que tendría como eje la reutilización de material de desecho electrónico. Dicho programa se estructuró de la siguiente manera:

Bloque 1. Introducción al lenguaje visual a partir de estrategias del arte: etapa dirigida a reconocer aspectos generales del lenguaje visual, además de desarrollar la creatividad y explorar diversidad de materiales. Para ello se realizaron ejercicios cortos, de carácter grupal e individual, de composición y lluvia de ideas para potenciar la creatividad e innovación en torno al Arte.

Entre los objetivos desarrollados en esta etapa se encuentran: identificar elementos propios del lenguaje visual, experimentar con diversos materiales entendiendo sus características y potencialidades, y descubrir los intereses y habilidades específicas del grupo.

Bloque 2. Acercamiento al Arte Contemporáneo: etapa enfocada al reconocimiento del arte contemporáneo y sus posibilidades creativas; entender la diversidad de estrategias con la que se trabaja y entrar en contacto directo con obras de arte y con el trabajo creativo de artistas en ejercicio. Se realizaron salidas a terreno y se seleccionaron artistas que se relacionaran con la temática principal del curso. Se visitó la muestra *Algoritmos del Viento de Theo Jansen* (Ilabaca, 2018) y se efectuaron ejercicios cortos de apreciación por medio de la exposición de material audiovisual y de la discusión grupal en torno a él.

Entre los objetivos desarrollados en esta etapa se encuentran: entender el arte por sobre su desarrollo técnico como un lenguaje generador de contenidos y conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico frente a la realidad sociocultural en la que se desenvuelven y valorar el proceso más que los resultados.

Bloque 3. Diseño y Construcción de Proyectos: etapa enfocada al desarrollo de proyectos de arte de carácter colaborativo, que involucran conocimientos técnicos adquiridos en las etapas anteriores y otros necesarios para las propuestas específicas de cada grupo. Estos destacan la incorporación de conocimientos académicos (ligados a las diversas carreras de quienes participaron) y no académicos de cada integrante de los grupos. Por esto, se impulsaron discusiones de temas relevantes para el desarrollo del trabajo práctico-técnico y para la concep-

tualización de las propuestas. Se realizaron lluvias de ideas y mapas mentales que permitieran registrar y organizar las diversas ideas.

Entre los objetivos de esta etapa se encuentran: generar cruces interdisciplinarios más allá de las disciplinas artísticas del curso, aprovechar la diversidad y riqueza de un grupo humano proveniente de diversas áreas del conocimiento, y preparar las propuestas para ser expuestas en el contexto de las presentaciones de la Unidad de Vocación Artística.

Se ejecutó el programa con el grupo inscrito para ese semestre, implementando cada etapa de acuerdo con los plazos propuestos hasta que la universidad se fue a paro. Éste fue un momento crucial para el proyecto, ya que permitió reunir al grupo de apoyo y observar lo que hasta la fecha se había hecho. Fue entonces cuando el equipo a cargo aprendió conceptos básicos de programación y vio qué se podía proponer al grupo de estudiantes de ese semestre. Dicho proceso fue facilitado por los dos estudiantes de ingeniería que formaban parte del equipo (Fig. 2).



Figura 2. Registro de sesiones de trabajo. Aprendiendo a soldar para trabajo con Arduino.

Una de las cuestiones cruciales para el proyecto era que el trabajo estuviese contextualizado en una temática significativa para quienes participaban, respondiendo a las lógicas de las prácticas artísticas colaborativas que indican que los contextos físicos, políticos y sociales son fundamentales para el desarrollo de la obra. Así surgió la necesidad de incorporar tanto el proceso de aprendizaje

y creación del taller como la problemática universitaria ligada a la violencia de género y las movilizaciones feministas de aquel año. Retomadas las clases propusimos trabajar en torno a dicha problemática, que tuvo una acogida unánime.

Se sostuvieron largas conversaciones sobre las miradas que tenían los/las estudiantes y cómo comenzar un proceso de experimentación, algo que se había mencionado como un elemento no trabajado en el ámbito de la violencia de género. A partir de estas reflexiones se incorporaron elementos propios de las disciplinas de donde provenían algunas estudiantes; en particular, el análisis fonético por medio del programa Prat, presentado por una de las estudiantes de Pedagogía en Castellano. Se propuso observar los modos en los que el lenguaje daba pie a una violencia casi invisible, de la que no siempre éramos conscientes.

Una de las características más interesantes de este proyecto fue la manera orgánica en la que se desarrollaba, crecía y se modificaba mientras se encontraban intereses comunes y/o hallazgos materiales que motivaban al grupo, como fue el caso de las partes internas de los teclados que luego constituyeron parte importante de la muestra final. De esta forma, se transitaba entre un goce estético, una búsqueda por la forma y una mirada crítica y conceptual a las temáticas tratadas. Esto hacía que quienes participaban comenzaran a validar la práctica artística no sólo desde una aproximación técnica, sino experimental, procesual y conceptual, cuestión que nunca antes habían hecho. Así lo menciona Estefanía, hablando sobre los aspectos más significativos de la propuesta: “También recuerdo que fue la primera vez que trabajé en un proyecto grande, donde lo importante no era tanto el producto, sino el camino que se llevó, haciéndonos, de este modo, formar un archivo con todo nuestro ensayo y error que fue toda una experiencia de aprendizaje” (E. Zúñiga, diálogo en clases, 2018).

Este proceso de trabajo y, en particular, las temáticas a las que se había llegado llevaron a la necesidad de encontrar referencias fuera del arte, buscar noticias de la contingencia y otros recursos que permitieran dar mayor sentido al trabajo que se llevaba a cabo; poder contextualizar la propuesta, dando valor a aquellos aspectos investigativos de la práctica artística contemporánea. Como consecuencia de ello, apareció la vinculación con la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio a través del entonces Programa de Responsabilidad Social Universitaria. Coincidentemente, nos contactaron en búsqueda de un vínculo con el curso de Arte y Reciclaje para ser parte de la *V Semana del Reciclaje* (RSU, 2018) en la universidad, encuentro que develó la posibilidad de establecer más de un cruce con ese programa y con el área de medio ambiente, pero también con el área de género, haciendo un cruce estratégico entre ambas y la Unidad de Vocación Artística por medio del curso de Arte y Reciclaje.

Se coordinaron reuniones para compartir las inquietudes de los equipos de trabajo, encontrando grandes similitudes en los modos de actuación y metodologías utilizadas. Incluso, la dirección de género ya había incorporado un trabajo participativo de levantamiento de información sobre la violencia de género en el campus universitario, usando como referencia al colectivo argentino Iconoclastas (2020), que realiza mapeos colectivos y prácticas artísticas colaborativas

en las que mezcla arte, territorio y comunidad. Además, se coordinó un taller dentro del curso, dirigido por la dirección de género, para complementar los conocimientos de los/las estudiantes involucrados/as en esta temática.

Se podía ver una especial sinergia entre los equipos involucrados, que favoreció el vínculo y la extensión del taller hacia otros ámbitos universitarios. El proyecto se pudo desarrollar gracias a los aportes de todas las personas involucradas y de los esfuerzos conjuntos entre la docente del curso de Arte y Reciclaje, el compromiso de los/las estudiantes involucrados/as en la co-docencia y las direcciones de medio ambiente y de género del programa de Responsabilidad Social Universitaria. Dichas colaboraciones tuvieron como fruto la Muestra final del Proyecto: *Reflexiones visuales, una mirada a la violencia de género* (Fig. 3).



Figura 3. Registro de un fragmento del montaje final realizado en la sala de Exposiciones de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio.

Conclusiones: La importancia de la vinculación con otras áreas para la construcción de una clase abierta interdisciplinaria y contemporánea a través del arte

Una cuestión importante de este tipo de prácticas artísticas, tanto mediales como colaborativas, es que no basta con la representación de un objeto; herederas del arte contextual, político y en el espacio público, se insertan en sus territorios, se cuestionan problemáticas actuales y miran la realidad de múltiples maneras.

En este repaso que hace Martín Prada (2012), notamos que la concepción aurática de la obra de arte, como objeto monumental, desaparece para dar paso a la comprensión de un espacio abierto, “de interacción comunicativa y debate abierto” (p. 11), provocando mayor número de confluencias y colaboraciones que producción específicamente material.” ... Nuevas formas de producción artística que, en definitiva, oscilan entre dos pilares que caracterizan su nueva condición: lo relacional, que refiere a la sociedad y lo post productivo que recupera el sentido de trabajar con lo ya hecho,

idea que iniciará Marcel Duchamp y su aventura del ready-made” (González, 2016, p. 58).

En este sentido, es cuando la generación de redes se vuelve un proceso natural y necesario, tanto para la producción de los objetos y/o experiencias artísticas como para el entendimiento más profundo de la realidad que se quiere abordar. En el caso particular de este proyecto se establecen cruces con el Programa de Responsabilidad Social Universitaria, que manejaba dos de los temas más relevantes del curso en ese entonces: reciclaje (ligado a la relación sustentable con el entorno) y el trabajo de género, en particular, la violencia de género en los espacios universitarios.

De esta forma, en el proyecto *Reflexiones Visuales* podemos entender la sala de clases como una red. El curso pasó de ser un espacio sólo para aprender técnicas específicas a uno de relaciones tanto entre los estudiantes de diversos niveles y carreras como entre entidades con finalidades diversas dentro de la Universidad. Esto generó una extensión interuniversitaria de manera orgánica y como parte de los procesos educativos construidos en el tiempo. La exposición final se realizó en el edificio de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, lugar idóneo para visibilizar dicha complejidad y poner en valor este tipo de asociaciones, validando la idea de romper los muros de la sala de clases mediante prácticas propias del arte y la educación contemporáneo.

El proyecto presenta un fuerte potencial tanto en el ámbito pedagógico: explora nuevas relaciones entre profesores y estudiantes, y muestra un posible camino hacia una práctica artística situada y una clase abierta, nutrida por diversas entidades colaboradoras que fortalezcan el trabajo en red. Así lo evidencian las palabras de Anyelina, una de las estudiantes involucradas en el proyecto, quien comenta sobre los vínculos establecidos a lo largo del mismo:

Pienso que las redes fueron demasiado relevantes en el proyecto, tanto para la realización de la muestra como para darle un objetivo concreto. En primer lugar, porque sin las redes no habríamos podido recopilar el material electrónico en desuso, los relatos, la experiencia de los talleres, la colaboración con otras entidades dentro de la universidad y no podríamos haber montado la obra en ningún lugar. Y, en segundo lugar, porque al principio teníamos muy buenas ideas y ganas de hacer algo, pero no teníamos un porqué. Gracias a estas redes se pudo enfocar el proyecto en una problemática propia de la universidad, lo cual agregó mucho más valor a la obra (A. González, diálogo en clases, 2018).

También lo señala otra de las participantes, reforzando la importancia que dichas redes tuvieron para dar mayor sentido a la propuesta: “Creo que eran nece-

sarias y extremadamente fundamentales para conseguir nuestros objetivos a lo largo de lo que se realizó” (E. Zúñiga, formulario de evaluación, 2018).

Otro aspecto que se destacó y que validó los objetivos inicialmente planteados fue el potencial que se observó en la construcción de redes y vínculos para el desarrollo de una práctica artística y educativa interdisciplinaria: “Las redes que se conectaron en la elaboración del proyecto fueron multidisciplinares y colaborativas. Fue interesante y muy satisfactorio ver cómo fueron organizándose las ideas y posturas” (C. Campos, formulario de evaluación, 2018).

Se considera que la experiencia fue exitosa y se espera contribuir con este modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera más abierta y vinculante, generando espacios para la extensión interuniversitaria permanentemente. Se cree que esta experiencia podría proyectarse hacia una extensión universitaria con redes sociales y/o espacios culturales, avanzando hacia una práctica abierta con otros espacios extrauniversitarios.

Referencias

- Campo, C (2018). Formulario de evaluación Proyecto Reflexiones Visuales: una mirada a la violencia de género. Curso de Arte y Reciclaje. Unidad de Vocación Artística USACH. Santiago de Chile
- CIAE (2016, 10 de noviembre). *La difícil introducción de competencias para el siglo XXI en la Educación Chilena*. [En línea]. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación U. De Chile. Recuperado de: http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=936 [2020,9 de septiembre]
- González, A (2018). Diálogo en clases. Curso de Arte y Reciclaje. Unidad de Vocación Artística USACH. Santiago de Chile
- González, R. (2016). La práctica artística contemporánea como experiencia interdisciplinaria abierta al aprendizaje transversal. *Arte Y Políticas De Identidad* [En línea] N°14, 51-68. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/280481> [2020, 9 de septiembre]
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Revista Educación XXI* [En línea] N°26, 85-118. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641> [2020, 9 de septiembre]
- Iconoclasistas (2020). *Iconoclasistas*. [En línea]. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.iconoclasistas.net> [2020, 9 de septiembre]
- Ilabaca, M (2018, mayo). Algoritmos del viento. Theo Jansen y la necesidad de Imaginar. *ARTISHOCK Revista de Arte contemporáneo*. [En línea]. Recuperado de: <https://artishockrevista.com/2018/05/14/algoritmos-del-viento-theo-jansen-y-la-necesidad-de-imaginar/> [2020, 9 de septiembre]
- La Fundició (2009, 22 de junio). Irit Rogoff sobre el giro educacional en el arte. [En línea]. Barcelona, España: *La Fundició*. Recuperado de: <http://lafundicio.net/>

blog/2009/06/22/irit-rogooff-sobre-el-giro-educacional-en-el-arte/ [2020, 9 de septiembre]

Ricciardi, D. (2016). *Las prácticas artísticas colaborativas, basadas en la experiencia autobiográfica, como estrategias que facilitan la reflexión y toma de conciencia, sobre los modos de hacer en el aula en la formación del profesorado*. Trabajo fin de Máster Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales. Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de: <https://goo.gl/Vb1eS8> [2020, 9 de septiembre]

Rodrigo, J. (2006). Educación artística y prácticas artístico –colaborativas: territorios de cruce transversales. En P. Coca (ed.). *Arte Contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. (p.87-107). España: Junta de Castilla y León, consejería de cultura y turismo.

RSU (2018). Quinta Semana de Reciclaje 2018. *Responsabilidad Social Universitaria*, Universidad de Santiago de Chile. [En línea] Recuperado de: <http://www.rsu.usach.cl/quinta-semana-de-reciclaje-2018> [2020, 9 de septiembre]

Universidad de Santiago de Chile (2014). *Modelo Educativo Institucional*. [En línea] Santiago. Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.usach.cl/sites/default/files/documentos/files/mei_2014.pdf [2020, 9 de septiembre.

Zúñiga, E (2018). *Formulario de evaluación Proyecto Reflexiones Visuales: una mirada a la violencia de género*. Curso de Arte y Reciclaje. Unidad de Vocación Artística USACH. Santiago de Chile

Zúñiga, E (2018). *Diálogo en clases*. Curso de Arte y Reciclaje. Unidad de Vocación Artística USACH. Santiago de Chile.

Semilleros creativos, hacia una industria cultural activa en una universidad comprometida.

María Konradis, Cintia Sandi.

mjaliricastellon@gmail.com

Resumen

Uno de los pilares fundamentales de la Universidad es la extensión, la cual, en su meta de extender sus brazos a la sociedad, ha adquirido diferentes connotaciones y conceptos, que van desde extensión cultural o difusión de la cultura entre otros.

Es de esta manera que el presente proyecto de extensión universitaria tiene como esencia fundamental trascender las fronteras llevando y sembrando cultura.

Esta necesidad de transmitir e intercambiar cultura, se aproxima a los nuevos paradigmas de la extensión, los cuales no se estancan en un simple proceso de transmisión de conocimiento sino más bien en un intercambio de saberes culturales.

En ese marco la Universidad considera dos capitales humanos de gran valor: los estudiantes universitarios y los niños de la sociedad en su conjunto, los cuales se articulan perfectamente para sembrar, difundir y preservar la cultura de nuestros contextos.

En ese marco, el Instituto de Investigaciones del Hábitat de la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, en su atribución de gestión de la extensión universitaria, genera el proyecto: **Semilleros creativos, hacia una industria cultural activa en una universidad comprometida**; cuyo objetivo fundamental es: Impulsar procesos de formación cultural colectiva con niños y niñas del distrito 8 en diálogo con los contextos

culturales inmediatos, considerando que Sucre es una ciudad declarada por la UNESCO como Patrimonio Cultural de la Humanidad.

Este proyecto, considera como semilleros creativos a la población infantil en particular aquella asentada en áreas periféricas de la ciudad, en particular el distrito 8.

Es importante para la universidad potenciar y fortalecer las condicionantes culturales de Sucre a partir de la extensión universitaria, generando así una industria cultural, con el valioso capital humano infantil, materializando de esta manera el compromiso social adquirido.

Según las estadísticas del 2018 proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadísticas, afirma que el 33,6% de la población son personas que tienen entre 0 y 14 años de edad, es de esta población que se toma como referente aquella con capacidad inicial de aprendizaje: los niños los cuales se constituyen en semilleros que producirán cultura.

Para ello el programa de extensión universitaria consideró sembrar semillas culturales en aquellos niños activos, para que luego ellos promuevan difundan, disfruten y transmitan todos los hechos culturales en su contexto mediato e inmediato.

En ese marco la Universidad comprometida contribuye a la siembra de semilleros creativos, sembrados en un espacio territorial desfavorecido pero considerado como terreno fértil para la producción cultural Chuquisaqueña.

Palabras Clave: Creatividad / compromiso / cultura / niños / extensión.

Introducción

La extensión universitaria en la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, como ente matriz de la educación superior en la ciudad de Sucre, destaca como fortaleza la presencia de recursos humanos comprometidos con la interacción y extensión, desde la implementación de programas y proyectos bajo la modalidad de convenios interinstitucionales.

Es a partir de esta relación entre la universidad y la comunidad que la educación y el patrimonio se vinculan y tienden a revalorizar los bienes visualizándose en la comunidad como recursos educativos capaces de conectar a la sociedad con su diversidad natural, cultural y su entorno social y no solamente como un fin turístico, donde la salvaguardia y protección es cada vez más compleja, entonces: ¿Sembrar en los niños una educación patrimonial podrá mitigar la destrucción y deterioro del Patrimonio?.

Mediante el presente trabajo de extensión se genera una dialéctica entre difusores: docentes, estudiantes y receptores: niños y niñas del Distrito 8 de la ciudad de Sucre, donde se sembró conocimiento sobre el patrimonio.

De manera recíproca en este dialogo de actores, se pretende formar nuevas generaciones que comprendan, valoren, se identifiquen con su patrimonio y se conviertan en un semillero de actores sociales que resguarden estos bienes.

García (2009) afirma:

Para el proceso de gestión patrimonial es importante poder involucrar a los niños y jóvenes en la protección y difusión de sus patrimonios culturales. La escuela debe propiciar en las nuevas generaciones el conocimiento, valoración y disfrute de la herencia del pasado como parte de su presente y futuro. (p.277)

La destrucción del patrimonio a través de los diferentes conflictos políticos, sociales u otros dieron el inicio para que la UNESCO en 1972 desarrolle la convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural, donde se define la protección de los monumentos, conjuntos y lugares donde intervino la mano del hombre y también de las formaciones geológicas, fisiográficas, monumentos y lugares naturales; es así que se establece que de cada estado miembro, está en la obligación de catalogar e identificar estos sitios con el fin de su protección y su salvaguardia; posteriormente en 1989 se redacta la recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular con el fin de proteger todo el conjunto de creaciones que genera una comunidad. La sociedad juega un rol muy importante en la protección del patrimonio, si esta no conoce y no se siente identificada, no podrá protegerlo; es así que es importante no solo el protagonismo del monumento sino la educación, empezando por los niños respecto a estos bienes colectivos.

Podemos definir a la educación cultural como “el proceso pedagógico centrado en las percepciones, conocimientos y valores que subyacen en una sociedad. De esta manera, el bien patrimonial se convierte en un recurso para el aprendizaje, capaz de conectar al ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social”. (García Valecillo, 2009).

Es así que García propone cuatro dimensiones pedagógicas que se enmarcan en los pilares de educación propuesto por la UNESCO y estos son: conocer, comprender, valorar y actuar. El conocer y comprender permitirá que se valore y enmarcará las futuras actuaciones sobre los bienes patrimoniales; por eso la importancia de involucrar a las futuras generaciones en este proceso.

El rol social de la universidad con su sociedad a partir de la extensión quedó inscrita a partir de la reforma universitaria de 1918, entendiendo a esta acción no solo como el hecho de dar o transmitir, sino generar un espacio de diálogo entre ambos actores sociales, (Camilloni, y otros, 2013) indican:

Los proyectos y actividades de extensión universitaria, como prácticas políticas y sociales, para que sean educativos deben posibili-

tar la construcción de un espacio de experiencias y saberes compartidos entre actores sociales con historias y culturas diferentes y con intereses y posibilidades desiguales. (p.28)

El rol de la educación dentro de la gestión del patrimonio en América Latina se ha ido desarrollando a partir de un enfoque participativo y se ha ido incorporando como un eje dentro de sus planes de rehabilitación de ciudades históricas como menciona existen algunos ejemplos como el Proyecto de Formación de Ciudadanía en el centro histórico de Quito, el programa de cultura ciudadana en Bogotá y en Bolivia está el caso del Plan Maestro del centro histórico de Sucre el cual incorpora dentro de la malla curricular de los colegios el tema patrimonial, pero con un alcance en el área urbana y no así en el área rural siendo esta una de las más sensibles de ser modificada.

Bazón (2010) afirma "... los criterios de los propios sujetos estudiantes, docentes y cuerpo directivo, sobre sus necesidades, intereses y motivaciones, me permitió insertar a los estudiantes y a las estudiantes en el proceso de extensión universitaria, y contribuir así al desarrollo sociocultural universitario..." Esto denota la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso de extensión universitaria.

Con las diversas teorías y sustentos planteadas por los diversos autores y en especial por lo propuesto por la UNESCO de conocer, comprender, valorar y actuar, la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca desde su Facultad de Arquitectura materializa este proyecto de extensión en un distrito suburbano de la ciudad el Distrito 8, precisamente en la centralía de Maragüa.

El trabajar con niños de la centralía de Maragüa y con estudiantes de la carrera de arquitectura permitió generar ese espacio de diálogo de dos culturas.

Este programa de extensión Semilleros creativos permite plasmar lo propuesto por la UNESCO: conocer, comprender, valorar y actuar; donde dos capitales humanos se benefician del proceso de extensión a partir de juegos para niños, con los que aprenden, valoran y actúan sobre el patrimonio.

Estas dinámicas lúdicas propuestas por los estudiantes de la Carrera de Arquitectura desde la asignatura práctica profesional asistida, permite no solo generar extensión e interacción universitaria sino más bien promueve semilleros culturales que se impregnan y difunden su cultura.

Objetivos

Objetivo general

- Sembrar cultura en niños de la centralía de Maragüa del Distrito 8 de Sucre, para convertirlos en Semilleros culturales.

Objetivos específicos

- Elaborar dinámicas lúdicas, que recreen contenido patrimonial del municipio de Sucre.
- Compartir con los niños, las dinámicas lúdicas creativas a partir de grupos focales.
- Evaluar los procesos de apropiación de cultura en los semilleros culturales

Materiales y métodos

Las variables determinantes en este proceso de extensión, fue el lugar de implantación, la población y las estrategias lúdicas.

En ese sentido se eligió un distrito suburbano del Municipio de Sucre: Maragüa, precisamente la centralía de Maragüa ubicada en el distrito 8, a 60 km de la ciudad de Sucre.

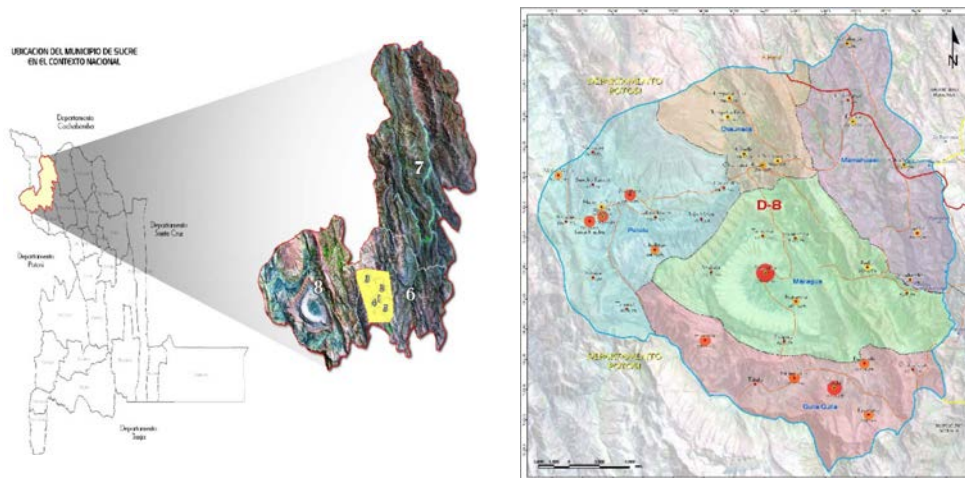


Imagen 1. Ubicación del distrito respecto al municipio de Sucre.

Fuente: PMOT.

Imagen 2. Mapa del distrito 8 donde se visualiza el Cantón Maragüa en la parte central.

Fuente: PMOT.

Lugar ubicado en una interesante formación geológica natural denominada sinclinal, que cubre aproximadamente 8 Km de diámetro, formando una especie de superficie cóncava.

El paisaje se caracteriza por el contraste de sus colores, entre la naturaleza dura: las rocas y las planicies de agrícolas, generando paisajes culturales que son la atracción y deleite de todos sus visitantes.

Este lugar pintoresco se caracteriza también por ser productor activo de claveles, uno de los patrimonios naturales del municipio de Sucre.

La comunidad de Maragüa, se caracteriza también por ser el cobijo de una de las culturas importantes destacadas por sus tejidos, portadores de motivos jalq'as, tal y como se denomina su cultura: Jalq'a.



Imagen 3. Invernadero de producción de claveles.

Imagen 4. Invernadero con producción activa de claveles con una gama diversa de colores.



Imagen 5. Motivos de los tejidos de la cultura Jalq'a.

Fuente: incapallay.org

Imagen 6. Motivos de los tejidos de la cultura Jalq'a.

Fuente: incapallay.org



Imagen 7. Vista del sinclinal desde las superficies de cultivo.

Imagen 8. Vista al sinclinal desde la vía principal de la centralía de Maragüa.

Los anteriores elementos culturales permiten entender la importancia de materializar este proyecto, considerando que ambos contextos tanto Sucre como Maragüa son portadores de un exquisito fondo patrimonial; que se constituye en nuestra variable tangible.

La otra variable del proyecto de extensión es el componente humano.

Cuando el proyecto fue pensado en semilleros, que mejor población que los niños del lugar, terreno fértil para sembrar y fortalecer las culturas de origen.

En ese sentido se aplicó el proyecto a niños de diferentes edades originarios de la centralía de Maragüa: entre los 4 y 11 años de edad, en una cantidad de 15 personas. Un 80% de la población cursaba desde primero hasta sexto de primaria de su formación escolar.

Dentro del componente humano también están los difusores y transmisores quienes sembraron en tierra fértil nuestra cultura. Los difusores estaban compuestos por: estudiantes de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat que desarrollan su práctica profesional en el Instituto de Investigaciones del Hábitat. Acompañan este equipo de difusión dos docentes investigadoras de la institución.

Finalmente, la otra variable son las estrategias lúdicas, las cuales fueron previamente diseñadas por los estudiantes y docentes anteriormente mencionados.

Estas estrategias se dividieron en dos etapas: la de capacitación y las dinámicas lúdicas propiamente dichas.

La capacitación incorporó la difusión y transmisión y recuerdo de los diversos patrimonios culturales del Municipio de Sucre y de Maragüa. El proceso de capacitación empleó el recurso visual con la ayuda de una presentación sobre patrimonio y la ilustración de un video de apoyo con la misma temática.

Luego las dinámicas lúdicas diseñadas fueron en número de cinco las cuales se desarrollan a detalle en la etapa de resultados.

Como instrumento de medición de del proceso de educación cultural a través de la lúdica se diseñó una rúbrica donde se considera la medición de los niveles de recepción y conocimiento de las estrategias lúdicas.

Resultados y Discusión

Siendo la meta de este proyecto sembrar cultura en niños de la centralía de Maragüa del Distrito 8 de Sucre, para convertirlos en Semilleros culturales, nos permitimos que las variables mencionadas: el patrimonio, el capital humano y las estrategias lúdicas, interactúen.

Inicialmente dentro de esa dinámica de interacción de variables, se expone en formato de presentación de diapositivas conceptos básicos de patrimonio, donde con la ayuda de imágenes se transmite la idea generatriz de patrimonio cultural y sus diversas tipologías.

Estas imágenes permiten que los niños logren una primera aproximación con el patrimonio y también permite que la universidad en su compromiso social se interactúe con la comunidad de Maragüa y logre promover los primeros semilleros culturales.



Imagen 9. IDiapositivas de difusión como estrategia lúdica.

Imagen 10. Diapositivas de difusión como estrategia lúdica, en la precisión del patrimonio del lugar como así también del municipio.

En la presentación se establecen bases conceptuales importantes referidas al patrimonio, enmarcadas dentro de la clasificación inicial de patrimonio, de acuerdo al siguiente cuadro:


				
Patrimonio Cultural	Patrimonio Natural	Patrimonio Cultural-Natural	Patrimonio Construido	Patrimonio Intangible
 Museos de Arte	 Museos de Ciencias Naturales	 Colecciones Mixtas cult-nat	 Casas Históricas	 Carnavales
 Museos de Ciencia y Tecnología	 Jardines Botánicos	 Sitios Arqueológicos	 Recintos Religiosos	 Rituales y Celebraciones
 Museos de Antropología	 Zoológicos y Acuarios	 Museos - Comunidad	 Centros Históricos Cementerios	 Expresiones Artísticas
 Museos de Historia	 Parques Naturales	 Paisajes Culturales	 Construcciones Militares	 Saberes Tradicionales

Imagen 11. Clasificación de las instituciones patrimoniales.
Fuente: ILAM.

En función de la estructura anteriormente mencionada la UNESCO establece los siguientes conceptos:

La cultura es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social.

El patrimonio es un legado de monumentos y sitios de una gran riqueza natural y cultural que pertenece a toda la humanidad

Luego es importante definir con precisión patrimonio natural y cultural:

Patrimonio natural son los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.

Patrimonio cultural son las obras arquitectónicas, de escultura o de pinturas monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico que tengan un valor excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

Finalmente, patrimonio inmaterial son: Saberes (conocimientos y modos de hacer y vivir en las comunidades), celebraciones (rituales festividades), formas de expresión (manifestaciones literarias, musicales), formas de expresión, lugares.

Una vez compartida la presentación se interactúa con los niños a través de preguntas sobre su patrimonio, identificando de esta manera las primeras apropiaciones del proyecto de extensión.



Imagen 12. Compartiendo con los niños en pequeños grupos la presentación sobre patrimonio.



Imagen 13. Participó en la presentación el comunario del lugar.

Una vez sembrada la primera semilla cultural en los niños, se interactuó con los ellos con la ayuda de juegos patrimoniales previamente diseñados donde se avizoran los primeros vestigios de recepción y apropiación de la cultura. Los niños recuerdan y comentan los patrimonios del lugar.

En ese momento se logra un efecto muy particular la entrega y recepción de saberes, logrando así una mágica industria cultural.

Los juegos

Primer juego: Reconociendo mi patrimonio

Esta lúdica consiste en reconocer los diversos patrimonios del municipio de Sucre, en el cual están también insertos bienes patrimoniales de la comunidad de Maragüa.

Materiales:

Se utilizó un tablero donde se recrearon los diversos patrimonios: tangible, intangible, natural o cultural con la ayuda de imágenes y un dado que contenía en cada cara la nomenclatura de estos patrimonios.

Como jugar:

Cada niño lanzaba el dado y el texto que se leía en la parte superior debía ser identificado en el tablero donde disponían de pequeñas celdas y debía colocarse la nominación.



Imagen 14. Jugando con los niños reconociendo mi patrimonio.



Imagen 15. Jugando con los niños reconociendo mi patrimonio.

Segundo juego: Mapas lúdicos

Consiste en reconocer un tipo de lugar patrimonial en las fichas y su ubicación en el mapa de la ciudad de Sucre.

Materiales:

Cuatro mapas de 40x40cms, cada mapa corresponde a un tipo de lugar patrimonial y fichas circulares que recrean estos lugares.

El juego contiene la siguiente información:

- **Monumentos Patrimoniales.** – Los elementos históricos como los arcos del San Francisco y otros.
- **Edificios Patrimoniales.** – Los edificios históricos como ser la Casa de la Libertad, La Glorieta, La Capilla de la Virgen del Carmen, La Catedral y otros.
- **Objetos Patrimoniales.** - Son los elementos históricos como ser la campana de la libertad, el acta de la independencia y otros.

- **Plazas Y Parques Patrimoniales.** - Se tomó en cuentas las plazas como ser plaza 25 de mayo, plaza Tarija, plaza Cochabamba, Plaza del Pan y otros parques como el parque Bolívar



Imagen 16. Mapas lúdicos patrimoniales.

Imagen 17. Fichas circulares para mapas lúdicos patrimoniales.

Cada mapa tiene marcados 7 lugares definidos como hitos.

Cómo jugar:

Los mapas se despliegan en una mesa.

Cada jugador se ubica con su respectivo mapa y se reparten 10 fichas a cada uno, que corresponden a cada uno de los lugares patrimoniales que está indicado en el mapa.

A la voz de ¡¡YA!! Cada jugador debe ubicar la ficha correspondiente al lugar en el mapa.

Cuando un jugador está seguro de haber encontrado todos los lugares y queda sin fichas, deberá decir: “¡Stop, Patrimonio!”

En ese momento se revisa cuántos hitos están correctos; gana el que posea más hitos con las fichas ubicadas correctamente en el mapa.

Pueden jugar hasta cuatro personas.

Tercer juego: Bingo patrimonial

Este juego se desarrolló con el fin de enseñar y concientizar a los niños de la comunidad de Maragüa a través de la percepción visual y su importancia en el cumplimiento.

Se consideró como idea general el juego clásico del bingo tradicional, al ser un juego interactivo que además se puede jugar de manera conjunta con varios jugadores a la vez; por lo mismo él se adaptó el juego clásico con el texto patrimonial.

Material:

Un cartón de juego que contenga imágenes basadas en el contexto de patrimonio tangible e intangible de la ciudad de Sucre; para lo cual se usó información adecuado para la fácil comprensión de los niños, tomando en cuenta diferentes tipologías de cartones.



Imagen 18. Ficha de bingo patrimonial.

Imagen 19. Jugando bingo patrimonial.

Como estrategia a cada imagen se asignó un diferente número, así mientras se seleccionaba un número se comunicaba el nombre de la imagen correspondiente a ese número.

Como jugar:

Se entregó primeramente a cada niño un cartón de juego y también granos de maíz para la marcación de las casillas correspondientes a cada imagen.

Cada niño debía identificar las distintas imágenes y marcar según avance el juego, se utilizó un bombo que expulsaba esferas con números.

El ganador será quien logre llenar primero una fila ya sea vertical u horizontal recibiendo un premio al desempeño.

Cuarto juego: Conecta patrimonio

Esta lúdica permitió que los niños identifiquen los diversos patrimonios culturales, naturales, históricos y arquitectónicos que tiene la ciudad de Sucre y Maragüa

Materiales:

Tableros que contienen imágenes y textos; para la selección de imágenes se tomó en cuenta la importancia de diversas tipologías de patrimonio y se seleccionó los más relevantes que deberían ser de conocimiento general.

Se elaboraron dos cartones con diferentes grados de dificultad que contienen imágenes organizadas de manera aleatoria.

Como jugar:

El juego consiste en unir con líneas la imagen con su respectivo nombre en el menor tiempo posible.

Se distribuye un cartón para cada niño y se procede a con el juego.

El ganador del juego será el que realice de manera rápida y correcta.



Imagen 20. Ficha de conecta tu patrimonio, nivel 1.

Imagen 17. Ficha de conecta tu patrimonio, nivel 2.

Quinto juego: Colorea tu patrimonio

El juego es dirigido a niños de entre 5-12 años, fácil de realizar, con la finalidad de que adquieran mayor conocimiento sobre el patrimonio tanto de Sucre como de Maragüa, se tomó en cuenta los más destacados que deben ser de conocimiento de los ciudadanos.

Materiales:

Modelos para colorear con una pequeña foto y descripción, para que los niños tengan conocimiento sobre lo que colorean y colores.

Como jugar:

Se desarrolló como un juego de mesa

Inicialmente se realizó una explicación sobre el patrimonio y los tipos de patrimonio existentes

Se entregó a cada niño hojas para colorear junto con cajas de colores.

A medida que los niños finalizaban la actividad, se quedaban con sus hojas y pasaban a jugar otros juegos que se encontraban disponibles.

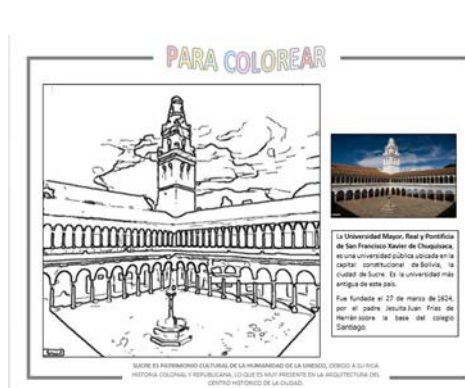


Imagen 22. Ficha en gris para colorear.

Imagen 23. Colorando nuestro patrimonio.

Sexto juego: Rompecabezas

El objetivo del juego es que se preste una mayor atención a un patrimonio específico para lo cual se utilizó imágenes deconstruidas de una diversidad de patrimonios.



Imagen 24. Compartiendo los rompecabezas.



Imagen 25. Niño armando rompecabezas e identificando el patrimonio encontrado.

Material:

Caja que contenía un rompecabezas y una imagen de cómo debería quedar el mismo al finalizar el juego.

Como jugar:

Se entregó a cada niño la caja y posteriormente cada uno de ellos empezó con el juego de armado del rompecabezas.

Cada ganador disfrutaba de un exquisito chocolate, que portaba una imagen de patrimonio.

La mejor recompensa de las estrategias lúdicas es que cada uno de nosotros se constituyó en un semillero cultural, considerando que en adelante tenemos la misión de difundir el hermoso paisaje y cultura que porta la centralía de Maragüa.

Es importante destacar que, a partir de la rúbrica implementada como instrumento de valoración de la implementación del proyecto de extensión, se evidenció:

Preguntas de la rúbrica	Resultados
Edad de los niños	Entre 4 y 12 años
Origen:	Centralía de Maragüa – Municipio de Sucre
Número total de participantes de las estrategias lúdicas:	15 niños
Numero de difusores culturales	13 estudiantes, 2 docentes investigadores
Nivel de formación:	Primaria

Dinámicas lúdicas:	Reconociendo mi patrimonio Mapas lúdicos Bingo patrimonial Conecta patrimonio Colorea tu patrimonio Rompecabezas
Estrategia lúdica	Exposición de conceptos y ejemplos de los diversos patrimonios existentes en el municipio de Sucre.
Nivel de recepción de la propuesta de extensión	Inicialmente existió algo de timidez. Una vez que se comenzó con las dinámicas, el tiempo se fundió en la alegría de los niños. Decepcionando con regocijo y satisfacción cada una de las dinámicas
Grado de conocimiento de la temática	Se evaluó que tenían una destreza inicial de un 40% sobre la temática, especialmente los niños de mayor edad y formación escolar.
Resultados de la propuesta	Cada niño aprendió con las 6 dinámicas. Cada una de estas dinámicas lúdicas se constituye en un instrumento potencial para aplicarlo en otro contexto, donde se pueda sensibilizar, comprometer, valorizar y gestionar nuestro patrimonio. Se logró consolidar en cada niño un semillero cultural. Logramos consolidar la primera industria cultural en Maragüa y en reciprocidad ellos sembraron su semillita en la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. Se logró el dialogo de dos culturas diferentes, donde los procesos de comunicación y difusión de la universidad comprometida, fueron eficientes y eficaces. El proceso pedagógico cultural implementado, permitió el relacionamiento del ciudadano con su diversidad cultural y su entorno social, tal como lo manifiesta García. A través de la implementación del proyecto se evidencia un sentido de pertenencia e identidad desde el componente humano. No solo de parte de los receptores sino también de los difusores.

Requerimiento de nuevas propuestas de extensión

Existe la idea y necesidad de interactuar por mayor tiempo y con otro tipo de dinámicas.

Surgió la idea de recibir a los niños en la ciudad y poder compartir con ellos una visita guiada por nuestro patrimonio en la ciudad de Sucre, visitando lugares reserva natural, patrimonio tangible, patrimonio intangible y el abundante patrimonio arquitectónico que embellece nuestra ciudad.

También se pensó en compartir mayor tiempo en las áreas suburbanas como así también emprender la industria de la transmisión de los saberes culturales, así por ejemplo con la comunidad de tejedoras de la cultura Jalq'a.

Así mismo se

Este gratificante proyecto de extensión permitió que fundáramos nuestra primera industria cultural, con el compromiso, misión y visión que tiene una universidad comprometida, tal como lo es la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca en respuesta a las necesidades latentes de la sociedad

Eficientes resultados tuvimos. Al retornar a la ciudad, un par de niños de la centralía de Maragüa nos invitan a conocer su patrimonio.

Que noticia más gratificante. La idea de los proyectos de extensión, no solo significan transmitir los saberes, sino más bien que exista un nivel de reciprocidad entre transmisores y receptores. Es así que a tiempo del retorno tuvimos una visita guiada por dos niños del lugar a su paisaje patrimonial, en particular a uno con denominación La Garganta del Diablo. Formación natural de extrema configuración que en su trayecto nos muestra una diversidad de paisajes naturales y culturales propios del lugar.



Imagen 26. En el cañadón camino al Mirador de la Garganta del Diablo. Patrimonio natural de Maragüa.

Imagen 27. Con nuestros dos guías nativos, en la visita al patrimonio natural de Maragüa.

La garganta del Diablo: Formación natural que en uno de los extremos dispone de un cuerpo de agua natural a manera de cascada de aproximadamente 40 metros de altura. Esta formación geológica debe su denominación a la presencia de una caverna natural de estalactitas y estalagmitas.

Conclusiones

El proyecto Semilleros culturales, se constituye para la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca en un emprendimiento cultural sostenible dentro de las proyecciones de extensión universitaria.

A partir de la proyección e implementación del presente proyecto se valida también el compromiso de la universidad con su entorno, buscando una correspondencia entre producto y servicios ofertados a la sociedad.

Diseñadas e implementadas las estrategias lúdicas se logró consolidar el semillero cultural en la centralía de Maragüa del distrito 8 del municipio de Sucre.

Se valora y valida la capacidad creativa que tuvieron los estudiantes y docentes de la carrera de arquitectura que participaron en este proyecto, para el diseño de cada una de las dinámicas lúdicas.

La implementación de las estrategias y dinámicas lúdicas fueron eficaces y eficientes, situación que se verificó a partir de la implementación de la rúbrica previamente construida.

Tal como lo propone la UNESCO, dentro de sus dimensiones pedagógicas del conocer, comprender, valorar y actuar; la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca desde la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat y el Instituto de Investigaciones del Hábitat, desde el proyecto de extensión: “Semilleros creativos, hacia una industria cultural activa en una universidad comprometida”,

logró dar conocer en un grupo de niños de la Centralía de Maragüa el Patrimonio cultural existente en el Municipio de Sucre, incorporando el fortalecimiento del existente en Maragüa.

Se aclararon y fortalecieron los conocimientos que tenían los niños ya que con la capacitación adicionaron conocimiento sobre patrimonio cultural.

Los niños valoraron su patrimonio, ya que cuando se realizó la visita guiada a su patrimonio natural, ellos reconocieron y afirmaron que ese es el atractivo de su comunidad, por la cual los turistas los visitan constantemente.

Se logró una eficiente gestión con el patrimonio, debido a que el proceso de difusión que se desarrolló lo hicieron con naturalidad y se validaron las teorías de la extensión universitaria, que narran que los nuevos procesos de extensión se fundan en la reciprocidad del conocimiento cultural, tal como sucedió en la experiencia del presente proyecto.

Se evaluó el proceso de extensión con la ayuda de una rúbrica que permite sistematizar el proceso y los resultados logrados en el presente proyecto.

El compromiso de responsabilidad social que tiene la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, se consolidó eficientemente, debido a que desde la extensión y la conexión de dos culturas promovió el desarrollo en la comunidad de Maragüa, considerando que cada uno de los nuevos semilleros culturales se constituye en un potable emprendedor turístico de industrias culturales en su espacio geográfico.

La experiencia del presente proyecto de extensión a motivado en los niños y en los sembradores culturales, nuevas inquietudes sobre proyectos de extensión a lograrse no solo en las comunidades suburbanas, sino también rurales y porque no decir interdepartamentales.

Se escogió la Centralía de Maragüa como territorio fértil, ya que es el espacio que dispone de población con edades entre 0 y 14 años, tal y como lo afirma el Instituto de Estadísticas Nacionales, momento en el que el ser humano tiene la capacidad de absorber y aprehender el conocimiento con facilidad.

El conocer los diversos Patrimonio de nuestro contexto, nos permite consolidarnos como gestores del Patrimonio, para su salvaguarda y futura difusión.

Es importante destacar que, a partir de esta buena práctica en el campo de la extensión universitaria, promovemos el desarrollo del lugar, considerando que existirán pobladores con amplio conocimiento de su Patrimonio cultural diverso.

Este ejemplo de extensión universitaria sobre patrimonio cultural con niños promueve un patrimonio sostenible, considerando que desde la generación de semilleros culturales transmitimos a las generaciones venideras patrimonio cultural, desde la transferencia de saberes culturales.

Más allá de lo estructurado en el proyecto desde metodologías y procesos, se perciben actitudes y experiencias de gran valor, como la sonrisa de un niño, la

inquietud y la actitud por descubrir un mundo bello, la gratitud y el interés de mejorar las condiciones de su comunidad desde la difusión del Patrimonio.

El instituto de investigaciones del Hábitat de la Facultad de Arquitectura y Ciencias del Hábitat fortalece sus objetivos, ya que se constituye en una instancia promotora no solo de los procesos de investigación sino también de los de extensión e interacción en concordancia con las políticas y estrategias institucionales universitarias.

Agradecimientos

A la Centralía de Maragüa del Distrito 8 del Municipio de Sucre, que nos recibió en su espacio geográfico, para poder compartir el Proyecto: Semilleros creativos, hacia una industria cultural activa en una universidad comprometida.

Bibliografía

- Báez Padrón, G. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana ciencias sociales niñez juventud*, 347-362.
- Camilloni, A., Rafaghelli, M., Kessler, M. E., Menéndez, G., Boffelli, M., Sordo, S., . . . Malano, D. (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral .
- García Valecillo, Z. (2009). ¿Cómo acerca los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación patrimonial. Un campo emergente en la educación del patrimonio cultural. *PASOS. Revista de turismo y patrimonio cultural*, 271-280.
- ILAM (Recurso consultado el 2019) <http://ilam.org/index.php/es/programas/ilam-patrimonio/los-diversos-patrimonios#definicion>
- UNESCO (Recurso consultado el 2019) <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf>

Eje 2.

Producción artística y cultural.

2.3

Patrimonio.

Arquitectura y escolaridad. Metodología experimental participativa, didáctica y multipropósito en vinculación con la niñez y la concientización inicial del patrimonio.

Gervasio Meinardy, Carolina Ceaglio, Leonardo Fanelli, Leticia Santarelli, Milagros Reinante.

gmeinardy@gmail.com

Resumen

El diseño de estrategias y abordajes que promuevan la construcción de referencias culturales e identitarias son bases para la concientización del patrimonio. Se propone hacer un recorte de dicha problemática general, centrado en las arquitecturas para la educación, del período moderno en la ciudad de Santa Fe. Se selecciona un caso de estudio, la Escuela N° 5 Vicente López y Planes (1936). En esta dirección, se formula el desarrollo actuando desde tres campos operativos, que conducen a trabajar con propuestas diferentes, pero vinculadas a partir de la población escolar (toda), su entorno construido (edificio), inserto en un espacio de dimensión urbana (ciudad). En conjunto con el grupo docente, autoridades y asistentes escolares de los establecimientos educativos, se plantea la elaboración de una metodología experimental, prefigurada por tres dimensiones que se reconocen en la construcción de variadas estrategias y que proponen diversos episodios o escenarios didácticos-proyectuales, a saber: (1) dimensión educativa-cognoscitiva (niñez), comprendida como la generación de un espacio lúdico de concientización patrimonial, mediante la construcción de juegos con la memoria, la identidad, la valoración, entre otros, haciendo énfasis en la configuración espacio-temporal; (2) dimensión operativa-instrumental (adultos/as y niños/as), a partir de la ela-

boración de un manual o registro práctico de intervención sobre los materiales, sistemas constructivos-tecnológicos que constituyen el edificio escolar, colaborando en acciones básicas de conservación del patrimonio (edificio construido), que refiere al mantenimiento del bien escolar en su especificidad tangible y (3) dimensión histórica-reflexiva (ciudad), conformada por el diseño y producción de una aplicación informática (Código QR) a partir de la cual se despliegue la información histórica y patrimonial del edificio abordado. Conformada por documentación, planimetrías, maqueta 3d, fotos históricas, datos del autor/es, entre otros, esta aplicación se propone una doble estrategia, por un lado, el conocimiento intrínseco de la obra y su carácter de dato científico para el abordaje de la población escolar y, por el otro, la trascendencia de la misma en las lógicas de configuración urbana, a partir de su democratización y conocimiento en tanto patrimonio construido. La interacción de estos (3) tres campos propositivos, se articulan en una metodología experimental que busca contribuir en acciones de divulgación y concientización. La participación del medio en este proyecto parte de uno de los aspectos esenciales en el patrimonio construido: su materialidad. El carácter interdisciplinar de la propuesta se fundamenta en la implementación de acciones de conservación y mantenimiento integral sobre el objeto y, por otra parte, en la democratización de sus valores patrimoniales.

Palabras claves: Patrimonio/ escolaridad/ identidades/ interdisciplinariedad/ participación.

Introducción

Partiendo de la afirmación propuesta por Néstor García Canclini, quien plantea que “el efectivo rescate del patrimonio incluye su apropiación colectiva y democrática, o sea: crear condiciones materiales y simbólicas para que todas las clases puedan compartirlo y encontrarlo significativo” (GARCÍA CANCLINI, 1999:22), es que anclamos términos como conciencia individual y colectiva, en relación con la escuela primaria, uno de los primeros espacios de participación ciudadana. En este sentido, se plantea que en las actuales circunstancias sociales, dicha participación en actos relativos a la conservación de la memoria construida, activa su democratización con la consecuente expansión hacia universos tales como conciencia colectiva, trama simbólica e identidades culturales.

Bajo el horizonte de una ciudad educadora, resulta de particular interés la educación en arquitectura para la infancia, en pleno auge en el mundo, y la concientización del patrimonio en particular, a partir de lo que Gardner¹ define en

1 En este sentido, tomamos como referencia los conceptos elaborados por Howard Gardner (2013), quien define la “inteligencia como una capacidad”, aquella que es capaz de “resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Asimismo, al definir la inteligencia como una capacidad, convierte a esta en una “destreza que se puede desarrollar”. El autor de la teoría, diferencia 9 (nueve) tipos de inteligencia, (1) lógico-matemática, (2) lingüística, (3) espacial, (4) corporal-kinestésica, (5) musical, (6) intrapersonal, (7) interpersonal, (8) naturalista y (9) existencial. En esta dirección, pode-

tanto aprendizaje, inteligencia y capacidades, como “teoría de las inteligencias múltiples”(GARDNER, 2013:7). En este sentido, la enseñanza de la arquitectura y el patrimonio posibilitan, por un lado, la comprensión y cuidado de nuestro entorno y, por el otro, ejercita la activación del conocimiento visual y espacial, pertinente en esta etapa de formación de la niñez.

La Carta de Mazatlán² en su Artículo 10 proclama lo siguiente: “es necesario que desde el ámbito gubernamental, a todos los niveles, se adopte una política pública en materia de educación, especialmente en lo que se refiere a la educación básica, referida al conocimiento y valorización del Patrimonio Cultural Tangible e Intangible ya sea nacional o regional. Estas acciones deben estar dirigidas a los residentes de los centros históricos y habitantes de toda la ciudad con el fin de que se conviertan en vigilantes de la conservación de su patrimonio. Resulta igualmente urgente concientizar a los profesionales de la construcción, los prestadores de servicios y al propio visitante de la importancia de la preservación del Patrimonio” (DOCUMENTO INTERNACIONAL, 2005:2).

Pensamos que por medio de la enseñanza de la arquitectura, donde el proceso y la representación del espacio se conforman como un territorio de la imaginación y la creación, se potencia la mirada y la expresión del niño/a sobre la arquitectura y la ciudad. “La arquitectura actúa como interactora social, o sea como diálogo entre individuos y grupos sociales, mediatizando el paso entre concepto e imagen, lo social y lo físico, lo axiomático y lo causal” (MUNTAÑOLA THORNBERG, 2001:99). Cuando enseñamos arquitectura a los/las niños/as los/las convertimos en grandes observadores y eso educa la perspectiva y la amplifica. Es nuestra responsabilidad hacer comprender desde temprana edad la importancia del entorno físico que nos rodea: la casa, la calle, el barrio, el edificio-escuela, la ciudad; lo que conducirá a un mayor interés por las estructuras básicas de una sociedad.

Se propone abordar la problemática de la concientización del patrimonio -escolar primario en este caso- desde tres dimensiones operativas:

- Dimensión Educativa-cognoscitiva (niñez).
- Dimensión Operativa-instrumental (adultos y niños/as).
- Dimensión Histórica-reflexiva (ciudad).

Es necesario producir espacios de concientización y valoración del patrimonio arquitectónico escolar, asumidos como referencias culturales e identitarias, constructores del sentido de ciudad. En línea con este planteo se pudo constatar que en experiencias previas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial

mos plantear que todos los niños intervinientes en el proyecto, en sus diferentes escolaridades y posibilidades, están capacitados para el amplio desarrollo de su inteligencia, apoyados “en sus capacidades y su motivación”. (cfr. GARDNER, 2013:17).

2 ICOMOS Consejo Internacional de Monumentos y Sitios. Carta de Mazatlán sobre “Turismo y Patrimonio Cultural”. Mazatlán, Sinaloa, del 9 al 12 de noviembre de 2005.

(en adelante PEEE) llevadas a cabo durante los años 2017 y 2018³, se abordaron una serie de escuelas primarias públicas, testimonios de diferentes recortes históricos-temporales de nuestra ciudad. Durante el desarrollo de las actividades del “Momento Preliminar”⁴, que incluían entrevistas con las autoridades de los establecimientos y, en la implementación en campo con los/las niños/as, se observó la necesidad de difundir y promover la comprensión mutua de los espacios que habitan.

Desde una mirada técnico constructiva se ha constatado que las intervenciones en edificios escolares de valor patrimonial, en la mayoría de los casos no concuerdan con criterios adecuados de actuación sobre los mismos. Se evidencian modificaciones que en muchos casos alteran la tipología original, el uso de materiales incompatibles, incorporación de dispositivos contemporáneos e instalaciones inapropiadas, entre otros efectos de las sucesivas operaciones. El mantenimiento⁵ en general se da de manera discontinua y en determinados espacios esenciales al carácter de la obra. La Carta de Venecia⁶ en su Artículo 13 refiere que “los agregados no pueden ser tolerados si no respetan todas las partes intere-

- 3 Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial, son prácticas extensionistas enmarcadas dentro del Sistema Integrado de Programas y Proyectos de Extensión (SIPPE, Argentina), las que en su espíritu plantean una “vinculación concreta con el medio social y cultural, tiene una función de retroalimentación de los contenidos académicos, dado que mediante la inserción del estudiante en la comunidad se registran interrogantes y demandas que son incorporadas en forma de nuevos contenidos y adecuaciones curriculares. En tal sentido el sistema de pasantías externas se constituye en un requisito académico eficaz para lograr la inserción y contacto con las realidades regionales” (Plan Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral, Bases para un Programa de Gestión 2018-2022). Dada la importancia para el proceso formativo de los estudiantes, de conocer y vivenciar los problemas reales de la comunidad y, para ésta, el intercambio enriquecedor producto de un mutuo aprendizaje con el saber académico (PEEE), se han desarrollado y concluido dos proyectos, de nuestra autoría: “La producción arquitectónica de la década de 1970 en Argentina. Una herramienta para la reflexión. Caso de estudio: Complejo Habitacional San Jerónimo Barrio Centenario-Santa Fe” (2016-2017) y “Arquitectura y niñez. La dimensión lúdica como principio de acción y valoración del patrimonio arquitectónico y cultural” (2018). Ambos proyectos (que entrelazan Historia y Patrimonio) se vinculan entre sí, lo cual esta continuidad se lee, como parte de un proceso en el cual la historia de la arquitectura y su enseñanza, articulada desde la extensión, producen lazos con el medio, que potencian la construcción del estudiante como futuro profesional, pensante, reflexivo, situado y crítico.
- 4 Tanto el “Momento Preliminar”, como la “Etapa de Implementación en Campo” y la “Etapa Posterior” son partes constitutivas del “Método Experimental”, explicado posteriormente en el “Diseño del Método”, páginas 8-16.
- 5 En contraposición a lo que sucede con nuestro patrimonio escolar ya la Carta de Venecia (1931) plantea el cuidado permanente de los objetos. En dirección a esto se entiende por mantenimiento a una “serie de operaciones que tienen a minimizar el ritmo de deterioro en la vida de un edificio y que se practican sobre las diversas partes y elementos de su construcción así como sobre sus instalaciones y equipamientos, siendo siempre obras programadas y efectuadas en ciclos regulares” (cfr. AAVV, 2002:20). Horacio Gnemmi sostiene que mantener es “conservar una cosa en su ser; darle vigor y permanencia” (cfr. GNEMMI, 1997:306), reforzando la idea de construir manuales de mantenimiento con la necesidad de que un personal con una formación no especializada y utilizando una guía práctica pueda realizar esas tareas cotidianas.
- 6 Carta de Venecia o Carta Internacional para la Conservación y Restauración de Monumentos (1964), desarrollada en Venecia (Italia), adoptada en la Segunda Conferencia Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos.

santes del edificio, su esquema tradicional, el equilibrio de su composición y sus relaciones con el medio ambiente” (DOCUMENTO INTERNACIONAL, 1964:3). Cabe destacar que tanto la condición tutelar como reconocimiento social de estos establecimientos, garantiza su uso original y perdurabilidad. En esta dirección la Carta de Washington⁷ en su Artículo 3 plantea y valida que “la participación y el compromiso de los habitantes son imprescindibles para conseguir la conservación de la población o área urbana histórica y deben ser estimulados. No se debe olvidar que dicha conservación concierne en primer lugar a sus habitantes” (DOCUMENTO INTERNACIONAL, 1987: 2).

Profundizando este ideario, los Principios de La Valeta⁸ enuncian que en todo proceso participativo “debe implementarse un programa de información general para los habitantes, comenzando por aquellos que estén en edad escolar” (DOCUMENTO INTERNACIONAL, 2011:12). De este modo se trabaja sobre el significado de participación⁹, en especial de los niños/as y de la comunidad educativa en general, motores del proyecto, en el proceso de formulación e interpretación de su entorno construido (su escuela y su barrio), desde el cual se potencian sus responsabilidades presentes y futuras como ciudadanos/as. En este sentido y en conjunto con las/los docentes y autoridades del establecimiento educativo, se propone la construcción de una metodología experimental, conformada por tres resultantes operativas, articuladas en diversos episodios o escenarios didácticos-proyectuales. Resulta conveniente indicar que en las actuales circunstancias culturales, la participación, como proceso en actos de conservación de la memoria construida aporta una mirada que democratiza el bien patrimonial. A continuación, se describen las tres acciones:

1. Espacio lúdico de concientización patrimonial. Trabajos en taller, mediante la construcción de juegos con la memoria, la identidad, la valoración, entre otros, especialmente la utilización de la dimensión espacio-tiempo. El diseño de los juegos se realiza luego de un trabajo en conjunto con las/los docentes de los grados a intervenir, instancias de observación de clases y diálogo con los niños/as.
2. Construcción de un registro operativo sobre los componentes constructivos del edificio escolar, que habilitan la acción primaria sobre todo patrimonio construido, su “mantenimiento” en su especificidad constructiva. Participan el personal de mantenimiento y autoridades del establecimiento en

7 Reunión celebrada en 1987 para la Conservación de Ciudades Históricas y Áreas Urbanas Históricas. ICOMOS, Washington D.C, Estados Unidos.

8 Principios de La Valeta para la salvaguardia y gestión de las poblaciones y áreas urbanas históricas. Adoptados por la Asamblea General de ICOMOS, 28 de noviembre de 2011.

9 Recogemos las ideas de Roger Hart, quien describe a la participación como “los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. Es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias. La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía” (cfr. HART, 1993:5).

conjunto con especialistas claves vinculados a patologías de la construcción.

3. Diseño y elaboración de una aplicación informática¹⁰ (Código QR), a partir de la cual se despliegue la información patrimonial del edificio escolar donde se desarrollan las actividades diarias. Breve reseña histórica, fotografías, planimetrías, datos del autor/es, entre otra información pertinente. Esta aplicación plantea, por un lado, el conocimiento intrínseco del edificio, dato científico para su abordaje por parte de la población escolar, y por el otro, en su dimensión de ciudad, la democratización y conocimiento del mismo en su carácter de herencia patrimonial. Se prevé la articulación con instituciones gubernamentales de las áreas de cultura, entre otras organizaciones (Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia, Ministerio de Educación de la Provincia, Dirección de Turismo Municipal, etc.).

En línea con este proceso planteado, interesa destacar lo expresado en los Principios de La Valeta, ya mencionado con anterioridad, para la salvaguardia y gestión de las poblaciones y áreas urbanas históricas, donde afirma que “la búsqueda de objetivos comunes entre habitantes y profesionales, es la base del éxito de la conservación, revitalización y desarrollo de las poblaciones históricas. Las tecnologías de la información permiten una comunicación directa e inmediata. Esto facilita la participación activa y responsable de los grupos locales” (DOCUMENTO INTERNACIONAL, 2011:12).

Finalmente entendemos que tanto la educación en Arquitectura (como ejercicio de empatía) y el Patrimonio¹¹ (legado arquitectónico de las ciudades), mediante juegos, manuales y apuestas digitales, desvelarán conceptos que contienen la arquitectura y las estructuras urbanas, lo que nos hará tomar conciencia del cuidado de lo que nos rodea, como aliadas y no como barreras. Se comprende que el escenario de la imaginación es uno de los grandes espacios de la primera infancia, desde el cual estimular lugares de transferencia creativa a partir de las distintas disciplinas (arte, arquitectura, patrimonio e historia). Nuevas cons-

10 Es muy sugerente las posibilidades que esta aplicación permite, tanto en educación, promoción y control del patrimonio, capacidad de movilización, experiencias compartidas, etc. En esta dirección van las ideas de Santacana y Coma, quienes plantean que la “propuesta de educar o acercar la educación patrimonial también con el teléfono móvil no nace de un modelo de negocio, sino que nace de una necesidad, y esta es la de aprovechar toda herramienta creada por el hombre para ponerla a su servicio” (...) “Educándonos con el medio aprenderemos a controlar mejor este medio y nuestro entorno” (...) “La educación del futuro, o se hace con la Red y con estos extraordinarios aparatos móviles y los colocamos al servicio del ser humano, o serán ellos los que pondrán al ser humano al servicio del dinero. No hay otra opción para los educadores” (cfr. SANTACANA, COMA, 2014:13-14).

11 En consonancia con la amplitud e inserción de la noción nómada de patrimonio en la cultura y la sociedad, recogemos las ideas de González-Varaz quien plantea que éste se “erige muchas veces en crucial elemento de identificación social y colectiva, en elemento de vertebración y cohesión simbólica de la sociedad” (...), de este modo, la creación del concepto de patrimonio cultural es un “proceso dialéctico, variable y altamente crítico” (cfr. GONZÁLEZ-VARAZ, 2015:13).

telaciones posibilitan formar futuros ciudadanos de plenos derechos y deberes integrados en la sociedad futura.

Objetivos

Del Campo Educativo - Cognoscitivo:

- Valorar a través de los ejercicios lúdicos didácticos el hecho físico arquitectónico que caracterice el espacio educativo barrial y de la ciudad.

Del Campo Operativo - Instrumental:

- Analizar, realizar diagnósticos y detectar las patologías del bien. Sugerir operaciones básicas de cuidado y mantenimiento.

Del Campo Histórico-Reflexivo:

- Diseñar y construir una aplicación, capaz de sostenerse desde cualquier dispositivo (Tableta, celular, computadora, otros) para la transmisión y difusión del patrimonio no solo en la población escolar, sino a toda la comunidad.

Materiales y Métodos

Los actores que de manera directa han participado del proyecto en todas sus etapas fueron las/los alumnos/as, tutores, equipo docente y autoridades de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (en adelante FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (en adelante UNL); autoridades, docentes y asistentes escolares de la Escuela N° 5 Vicente López y Planes; y los/las alumnos/as de 4° y 5° grado de la misma. Cabe aclarar que para el desarrollo del tercer Campo (Diseño y elaboración de una aplicación informática) intervinieron alumnos/as de 7° grado. Las Asociaciones Vecinales de los barrios de ubicación y área de incidencia de la escuela: Vecinal República del Oeste y Vecinal Barrio Roma. Formaron parte de manera indirecta los entornos familiares de los/las alumnos/as de los niveles de 4°, 5° y 7° grado.

A partir de resultados analizados de las experiencias anteriores en gabinete y campo, debatidas conjuntamente con el cuerpo docente de las escuelas primarias abordadas, se llegó a consensuar la edad comprendida entre 9 y 10 años, para cumplir con requerimientos como relaciones gráficas, dimensionales, espaciales, madurez de concentración, lecto-escritura y otros aspectos. A raíz de lo mismo, se eligió a los/las alumnos/as de séptimo grado, en función de su maduración cognoscitiva, para trabajar con los dispositivos digitales.

Diseño del Método

Esta Práctica de Extensión de Educación Experiencial¹², se articuló con el desarrollo del dictado de la asignatura Cátedra del Taller Vertical de Historia de la Arquitectura II-III (FADU-UNL) y, cuya vinculación con la estructura curricular se manifiesta en la Optativa Patrimonio Arquitectónico y Urbano, que presenta un fuerte anclaje en lo constructivo y material del bien más allá de la reflexión histórica. La modalidad operativa consistió en el desarrollo de la práctica estructurada a partir de tres (3) etapas: (1) Momento Preliminar; (2) Etapa de Implementación en Campo y (3) Etapa Posterior.

1. Momento Preliminar:

A partir del lanzamiento de la PEEE (marzo 2019), los/las alumnos/as universitarios realizaron lecturas obligatorias de encuadre general para luego profundizar en lecturas específicas propias de la disciplina. Se buscó articular las diferentes aristas del trabajo tales como historia, patrimonio, espacios para la educación, aproximaciones didácticas y lúdicas, medios digitales. Posteriormente se desarrolló un marco teórico.



Imagen 1. Fachada y Plaza de acceso, Escuela N°5 López y Planes, desde calle Tucumán. Santa Fe, Argentina. 1939.

Fuente: <http://www.paraconocernos.com.ar/?p=338>



Imagen 1. Fachada y Plaza de acceso, Escuela N°5 López y Planes, desde calle Tucumán. Santa Fe, Argentina. 1939.

Fuente: <http://www.paraconocernos.com.ar/?p=338>

2. Etapa de Implementación en Campo:

Relevamiento del estado de conservación del edificio: se realizaron visitas al edificio escolar a fin de observar, constatar y analizar lo investigado en gabinete. Se trabajó sobre planimetrías históricas y actuales, investigando en las áreas que sufrieron modificaciones y anexos, así como las conexiones y zonas de unión entre lo original y el material de restitución. En cuanto a la documentación fotográfica se recolectaron registros históricos comparando con los actuales. Se orientaron en sus aspectos arquitectónico-constructivos y analizaron sus atributos para luego focalizar en su estado de conservación. El edificio fue dividido en grandes áreas para abordar su relevamiento respondiendo a dos cuestiones: a) la extensión en sus dimensiones -el edificio se emplaza en un terreno de 4.187 m² y ocupa una superficie de 2.851 m² y, b) las causas de las patologías verificadas, presentándose zonas que conformadas por componentes constructivos sometidos a factores ambientales de similar proveniencia, han sido un denominador común en sus estados de conservación. Estas áreas o paquetes funcionales se dividieron en exteriores (patios, fachadas, cubiertas e instalaciones pluviales) e interiores (Aulas, Gobierno, Administración, Hall de ingreso, Patio Cubierto de Usos Múltiples, Circulaciones, Núcleos Sanitarios y Escalera).

Para tal fin se confeccionaron Fichas de Relevamiento configuradas en base a criterios tecnológicos y materiales. Definidas las áreas de relevamiento y, sobre esa organización, se dividió el edificio en componentes constructivos.

Las Fichas se constituyeron de tres páginas:

1. Identificación y ubicación del sector a relevar. Se presentó el componente constructivo desglosado en sus variantes materiales, registro de datos y geométrales con la caracterización constructiva.
2. Observación de patologías de los materiales que se presentan en el sector relevado con una grilla de posibles causas de las mismas. Se complementó la información de las tablas con un plano, en el cual se asignó a cada una de las patologías detectadas un color o trama a fin de caracterizarlas y ubicarlas de manera gráfica.
3. Evaluación y valoración. Se analizó el estado de conservación para sugerir acciones justificadas en una escala de valoración. Se completó la información planimétrica y tablas, con un relevamiento fotográfico en el cual se detallan las diferentes patologías.



Imagen 3. Planta baja, Escuela López y Planes, Santa Fe, Argentina.
Trabajo realizado y esquematizada por los estudiantes de la práctica.
Fuente: Equipo de trabajo, PEEE 2018.

Una vez finalizada esta etapa de análisis de lo producido en las fichas de registro, se procedió a la elaboración del “Manual de Mantenimiento” siguiendo los criterios de organización de la ficha: tablas, gráficos, datos sintéticos.

Las Fichas de Registro se constituyen en un insumo básico para la determinación de los lineamientos de acciones que garanticen la conservación del bien, así se trate de mantenimiento o de implementación de criterios de intervención en el patrimonio.

Por otra parte, se elaboró una ficha general del edificio en estudio. Un registro del tipo “Ficha de Inventario”, que contiene los datos en diferentes páginas: identificación, descripción, valoración. Se trata de una caracterización global, donde la producción del material e insumos recogidos han sido vitales para el contenido que se despliega en el soporte digital o “Código QR” y, que pertenece a la tercera dimensión objeto del proyecto de extensión.

Cabe destacar que esta apuesta hacia el mundo digital va más allá de un simple cambio tecnológico o de herramientas, sino que la “fuerza de esta revolución digital alcanza cambios más profundos que afectan a nuestra forma de pensar y contribuyen al surgimiento de una nueva inteligencia” (SANTACANA, COMA, 2014:210). Estos Códigos QR¹³ no solamente plantean la sustitución de antiguos formatos, sino posibilitan abrir y experimentar un sin número de situaciones para la construcción del conocimiento, no solamente del edificio del proyecto, sino que pretende ser un disparador hacia nuevas propuestas y edificios de interés patrimonial de la ciudad de Santa Fe. De este modo se amplía, democratiza el conocimiento y la difusión del patrimonio en particular, a un mayor número de espectadores y lugares, incluso superando la dependencia de los horarios en los espacios físicos, por ejemplo los museos.



Imágenes 4 y 5. Estudiantes durante la primera visita al establecimiento.
Relevamiento del patio sobre calle Doctor Zavalla.

Fuente: Equipo de trabajo, PEEE 2019.



Imágenes 6 y 7. Relevamiento. Recolección de datos. Plano antecedente obtenido en archivos de la escuela. Detalle cubierta, plaza de acceso y entorno urbano-barrial.

Fuente: Equipo de trabajo, PEEE 2019. Fuente: Equipo de trabajo, PEEE 2019.

13 Acerca de la multiplicidad de usos de los códigos QR, éstos “redirigen a los usuarios a una página web que contiene locuciones, imágenes, videos, un plano de situación geográfica y un pequeño itinerario para llegar a otros puntos cercanos. Los contenidos son variables, pues al ser gestionados a través de un gestor de contenidos diseñado ad hoc, pueden incorporar novedades en cualquier momento” (cfr. SANTACANA, COMA, 2014:189).

Desarrollo de Talleres Lúdicos¹⁴: dentro de las actividades situadas y en el marco de la “Etapa de Implementación en Campo”, se desarrollaron varios talleres lúdicos cada uno con diversos enfoques en función de variables como espacios a trabajar, características cuali-cuantitativas del grupo, otros. Cada taller fue denominado de manera particular en pos de resaltar sus principales atributos. Se detallan algunos de manera sintética:

Título: “La dimensión espacial: El Patio”.

Desde la doble condición de dicho espacio: representativo en términos de composición arquitectónica de su período histórico; y significativo para los/las alumnos/as en su percepción como lugar trascendiendo temporalmente las generaciones, se desarrollaron actividades de marcado carácter físico-motor-espacial.

Título: “La imagen como documento”.

Reconstrucción histórica. Se reconocieron los elementos de arquitectura que conforman el edificio escolar con los cuales los/las alumnos/as se sienten identificados. Se elaboraron rompecabezas con imágenes de distintas partes del edificio.

Título: “Entrenando la memoria”.

Se trabajó la incidencia de ciertos dispositivos que intervinieron en el surgimiento y consolidación urbana del barrio. La inmigración como factor de diversidad y pluralidad. Implementación de juegos de memoria.

Título: “Conexiones: el espacio público, la calle, el parque”.

El origen del edificio como parque infantil de educación física. Juego libre “búsqueda del tesoro” a partir de cual se reconocieron áreas en el predio haciendo foco en los límites y la relación con la calle.

Título: “Cadenas generacionales”.

La fuerte presencia de la escuela en el crecimiento del barrio. Se convocó a ex alumnos/as, de diversas edades. El juego consistió en el armado de maqueta grupal del edificio a través de los años (edificio original y sus adiciones, anexos y modificaciones). Articulación entre hecho construido y anécdotas propias del patrimonio inmaterial. Activación de la memoria colectiva que construye la identidad y pertenencia.

Título: “La casa del Director, la peluquería y la sala de música”.

Se realizaron juegos de roles recreando los espacios originales para los que fueron concebidos y luego destinados a otro uso. Descubrir las formas y espacios y

14 Para esta actividad se describen conceptual y fotográficamente experiencias y resultados recogidos de prácticas extensionistas realizadas por este equipo, durante el año 2018 y que han oficiado de detonante y de insumo principal para el desarrollo del proyecto actual que se describe en el marco de esta ponencia.

pensar acerca de los cambios de concepción de los ámbitos educativos. ¿Qué uso le darían a esos espacios?

Título: “Talleres de embellecimiento: una articulación con proyectos en ejecución”.

La interacción con el medio se da a partir de talleres realizados en el patio, con la participación de todos los grados del Nivel Primario. Se articula con las políticas públicas llevadas a cabo por el municipio de la Ciudad de Santa Fe y el Ministerio de Educación de la Provincia a través del Fondo de Asistencia Educativa (en adelante FAE). Esta entidad ofrece un apoyo en materia de acciones en la infraestructura de los establecimientos escolares, de manera de canalizar y dar respuesta a las necesidades urgentes en materia edilicia.

Título: “Vanguardias artísticas y Arquitectura moderna”.

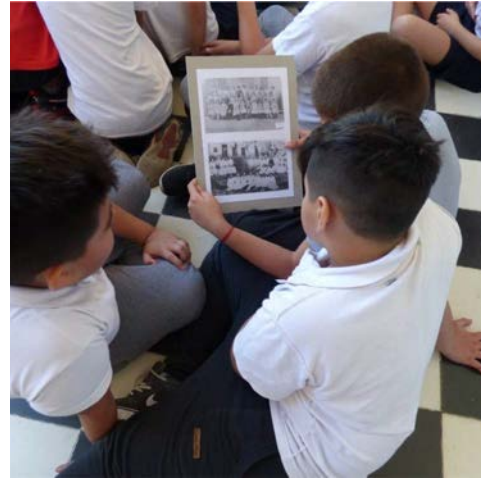
Se trabajó en base al conocimiento de la historia del edificio caracterizando la arquitectura moderna y la relación con las vanguardias artísticas. Identificación en la planta (geométrica) de los espacios de uso del edificio, en un despiece del mismo en dos dimensiones.

Título: “La dimensión territorial: El Barrio como herramienta de aprendizaje”.

Se plantearon recorridos en un mapeo en el cual las/os niñas/os reconocieron sus viviendas e itinerarios en relación edificio escolar y su condición de mojón-hito barrial. Se trabajó con planimetrías satelitales como herramienta de comprensión y apropiación del espacio urbano general y particular de la vivienda.



Imagen 8. Taller lúdico. Consigna libre. Dibuja tu escuela. PEEE (2018), Escuela N° 9. J.J. Paso.
Fuente: Equipo de trabajo, PEEE 2018.



Imágenes 9 y 10. Taller: “La imagen como documento” y “La dimensión espacial: El Patio”. PEEE (2018), Escuela N° 2. Manuel Belgrano.

Fuente: Equipo de trabajo, PEEE 2018.



Imágenes 11, 12 y 13. Taller lúdico: “Vanguardias artísticas y Arquitectura moderna”. PEEE (2018), Escuela N° 5. V. López y Planes.

Fuente: Equipo de trabajo, PEEE 2018.



Imágenes 14 y 15. Taller: “La dimensión territorial: El Barrio como herramienta de aprendizaje”. PEEE (2018), Escuela N° 567.
Fuente: Equipo de trabajo, PEEE 2018.



Imágenes 16 y 17: Taller. “Entrenando la memoria”. PEEE (2018), Escuela N° 13 D. Vélez Sarsfield.
Fuente: Equipo de trabajo, PEEE 2018.

Abordaje urbano-barrial: dando continuidad a la descripción de la “Etapa de Implementación en Campo”, se llevaron a cabo reuniones con Vecinales y Organizaciones Comunitarias donde se intercambiaron criterios acerca del ambiente, el barrio en relación con la escuela y las relaciones que se establecen entre la institución y sus pares del entorno.

Asimismo, se detectaron otros actores institucionales a partir de la investigación de proyectos en vigencia o implementación de políticas públicas¹⁵ (Nación, Provincia y Municipalidad de Santa Fe) en el ámbito escolar. De este modo, los grupos de alumnos/as universitarios se comunicaron con los diferentes actores para conectarlos directa o indirectamente entre sí para la consecución operativa del presente proyecto.

3. Etapa Posterior:

Se evaluaron las acciones desarrolladas en los talleres lúdicos con los/las niños y niñas y en su preparación previa (docentes universitarios, docentes primarios). Divulgación y búsqueda de nuevos campos de acción en la comunidad educativa a partir de la exposición del trabajo en otros establecimientos educativos de la ciudad. En el ámbito universitario, por medio de debates e intercambio de experiencias entre alumnado y docentes, exposición del trabajo producido en sus diferentes etapas a los distintos organismos que colaboraron en el mismo. Difusión urbano-barrial, a través de las organizaciones vecinales y comunitarias. En esta etapa se buscó la interacción de todos los actores involucrados.

Resultados y Discusión

Partiendo de los conceptos que plantea Alicia Camilloni sobre el sentido del trabajo extensionista de “proponer al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos

15 A continuación se detallan brevemente los Programas, Fondos y Organismos (Municipales, Provinciales y Nacionales) detectados para el desenvolvimiento de la práctica extensionista:

- Fondo de Asistencia Educativa (FAE). Decreto N° 5.085/1968 y modificaciones. El FAE se crea en las Municipalidades y Comunas de la Provincia. Su objetivo es asegurar el mantenimiento, ampliación y construcción de todos los edificios escolares de propiedad provincial, municipal o comunal cuya ejecución no lleve a cabo el Poder Ejecutivo por intermedio de los organismos correspondientes y contribuir al equipamiento de las escuelas ubicadas en su jurisdicción. El Fondo es administrado por una comisión integrada por: Municipios o Comunas; Ministerio de Educación y Asociaciones Cooperadoras.
- Fondo de Financiamiento Educativo (FFE). Ley N° 26.784 – Decretos N° 2.954/2013, 3287/2013, 161/2014. Su finalidad es garantizar condiciones equitativas y solidarias en el sistema educativo.
- Programa de Recuperación Patrimonial Ministerio de Obras Públicas y Vivienda – Ministerio de Innovación y Cultura – Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado. Provincia de Santa Fe.
- Programa de Conservación y Restauración de Emplazamientos Escultóricos, de la Secretaría de Cultura. Municipalidad de Santa Fe
- Programa de Participación y Promoción Ciudadana. Secretaría de Ambiente y espacios Públicos. Municipalidad de Santa Fe.
- Programa de Educación Ciudadana. Secretaria de Educación. Municipalidad de Santa Fe

teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca sus conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución” (CAMILLONI, 2013:15), podemos abordar la evaluación de los resultados que observamos en cada una de las etapas del proyecto desde las experiencias de los/las estudiantes universitarios, de los actores destinatarios, y docentes en articulación entre aula y contexto.

El concepto de “sostenibilidad patrimonial”¹⁶ instala por un lado la defensa de la calidad de vida y la identidad¹⁷ de un territorio entendida como la sostenibilidad medioambiental y social y, por el otro, el patrimonio cultural, asumiendo una función activa en la vida de la comunidad.

A partir del contacto directo con los espacios educativos, se manifestó un ansia de conocimiento e interés constantes en sus diferentes temporalidades. De la misma manera, la creatividad se desarrolló en su forma práctica mediante la implementación de los talleres lúdicos.

La interdisciplina y el fin social aparecieron como constante en el relato de todos los grupos. La autonomía y la capacidad de autogestión de los/las estudiantes para investigar y pensar estrategias de acercamiento a las instituciones y sus alumnos/as se vieron mutuamente incentivadas en el intercambio de experiencias en las reuniones realizadas previamente a las actividades de taller.

Otros aspectos a destacar se refieren a la responsabilidad y perseverancia de los/las estudiantes participantes en un trabajo que se planteó fuera del claustro académico, entre diferentes niveles educativos y escalas de complejidad diversa generando una simbiosis en los procesos de aprendizaje. Se valoró la inquietud por conocer y desarrollar diferentes situaciones didácticas para presentar a los/las niños/as conceptos complejos de manera simple. Esto conllevó además a una comprensión de problemáticas sociales-culturales diversas, un compromiso en la concreción de los objetivos de cada grupo y una concientización del rol del estudiante universitario inserto en el medio social.

Consideramos que los aspectos más significativos del proyecto, atendiendo a los objetivos formulados se podrían resumir en tres (3) ejes:

16 Tomamos el concepto de “sostenibilidad”, entendiéndolo que ésta “dependerá de la posibilidad de abastecernos de los edificios como recursos disponibles pero sin afectar su capacidad de aprovechamiento por generaciones futuras”. (cfr. AAVV, 2002:24).

17 Es la Carta de Brasilia (1995) la que introduce los temas de autenticidad e identidad vinculados a nuestra particular realidad regional, aquella que difiere de los países europeos u orientales y, reconociendo que “nuestra identidad sufrió cambios, imposiciones, transformaciones que generaron dos procesos complementarios: la conformación de una cultura sincrética y de una cultura de resistencia” (cfr. DOCUMENTO INTERNACIONAL, 1995:1). Decimos que identidad es una forma de pertenencia y participación y, recogemos la noción de identidad que plantea Marina Waisman, quien reconoce que la misma implica un concepto de “unidad, y éste, a su vez, comprende dos aspectos: la indivisibilidad intrínseca (esto es, el concepto de ser) y la distinción de todo otro (esto es, la expresión de una diversidad). La identidad sólo adquiere sentido si está en presencia de una multiplicidad que le es ajena” (cfr. WAISMAN, 1995:33).

Eje Histórico - Patrimonial:

La cuestión histórica, la reflexión crítica y la concientización inicial en la disciplina “Patrimonio”: del estudio del mismo y los procesos integrados que componen “la cuestión histórica”. Cabe observar que en este tipo de experiencia educativa los/las estudiantes participan del encuentro e integración de una serie de aspectos relevantes que hacen al conocimiento y su formación del espíritu crítico: revisión y reconstrucción del objeto arquitectónico, teorías interdisciplinarias referidas a la arquitectura escolar, políticas públicas operadas por el Estado, posibles caminos de reflexionar acerca del proyecto/obra urbano - arquitectónica, cambios y significados de apropiación por parte de los actores colectivos que lo habitan, otros. Se destaca que a partir de una construcción en trama dividida en tres períodos históricos (cosmopolita, moderno y contemporáneo) los/las estudiantes accedieron al reconocimiento no solo de la historia del propio hecho material en un contexto de historia más abarcativa, sino a otras microhistorias que subyacen al mismo, que complementan y enriquecen el devenir estudiantil.

Eje Didáctico - Lúdico:

Los/las estudiantes incorporan la cuestión interdisciplinar, relativizan la preponderancia del rol del arquitecto como planificador y único proyectista. Se visibilizan los diversos aspectos que producen espacio, se intensifican los temas de la relación con el usuario: en este caso las niñas y los niños: un universo teórico y práctico en el cual los/las estudiantes se introdujeron con sostenido interés. Recogemos palabras de los “Informes Finales” de quienes participaron en esta experiencia de práctica: “por otro, y más interesante aún a nuestro criterio, la rama pedagógica y social, práctica en la que nos hemos inmerso durante la segunda etapa.” (...) “Trabajar con niños interpela constantemente nuestro principio racional, y suponemos que nuestro principio racional es una tontería para ellos” (...) “la imaginación y la ilusión de la niñez es inconmensurable” (...) “aprendimos tanto más de ellos que ellos de nosotros”¹⁸. De este modo, cada propuesta lúdica incorporó elementos brindados por las distintas áreas de aprendizaje, implementando una serie de instrumentos y habilidades que les permitieron vincular las diferentes enseñanzas y saberes que brinda la estructura curricular. Los/las estudiantes desarrollaron estrategias de articulación de conceptos que la práctica, a través del juego, les iba demandando, generando situaciones que permitieron armar una trama de significados desde la reflexión y cierre que ellos mismos fueron guiando.

Profundizando los resultados esgrimidos por los/las estudiantes, retomamos ideas de Camilloni en relación a las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial que se integran al currículo y promueven que los/las estudiantes se involucren en la resolución de problemas reales y en escenarios complejos, pro-

18 Giombi, Florencia y Paiva, Jerónimo. Informe Final. Escuela N° 56, Rep. Oriental del Uruguay. Práctica de Extensión de Educación Experiencial – 8° Convocatoria 2018. Diciembre 2018.

poniendo espacios de aprendizajes genuinamente significativos. La elección por parte de los/las alumnos/as de las prácticas lúdicas sobre las cuales trabajar, han dotado de sentido la construcción de su conocimiento.

En el marco de las ideas y propósitos extensionistas de la Universidad Nacional del Litoral, citamos a Menéndez y Tarabella en referencia a la dimensión pedagógica, quienes sostienen que, ésta “incluye dos aristas: a) los cambios que se producen en los procesos de enseñanza y los aprendizajes cuando se ponen en juego las teorías, perspectivas y metodologías en situaciones complejas; b) el aspecto formativo del conocimiento académico cuando es pertinente y relevante para situaciones o actores determinados (apropiación social)” (MENÉNDEZ, TARABELLA, 2017:16). Refuerza estas ideas la opinión de la alumna extensionista Lucía Blanco quien destaca: “aprendí y comprendí principalmente la importancia que tienen las instancias de extensión donde alumnos, docentes, facultad y universidad salen de su entorno cotidiano, de su zona de confort, con total compromiso social a compartir un poco de todo lo que dentro del ámbito académico se aprende” (...) “la importancia que tiene desde el ámbito del patrimonio educar a la sociedad sobre el mismo, así como también a escuchar las inquietudes y las propias valoraciones que hacen sobre el patrimonio las personas externas al ámbito académico” (...) “considerando todo lo que significó para mí, como ciudadana y futura profesional, esta experiencia es que sin duda voy a aprovechar cada oportunidad que me brinde la universidad para seguir participando de instancias de extensión”¹⁹.

Conclusiones

Para concluir, ya la Carta de Atenas²⁰ planteaba “que la mejor garantía de conservación de los monumentos y de las obras de arte proviene del afecto y del respeto del pueblo, y considerando que estos sentimientos pueden ser notablemente favorecidos por una acción adecuada de los poderes públicos, emite el voto de que los educadores dedicaron todo su cuidado para habituar a que la infancia y la juventud se abstengan de todo acto que pueda degradar a los monumentos y los guíen para que entiendan su significado y se interesen, en forma más general, por la protección de los testimonios de toda civilización” (DOCUMENTO INTERNACIONAL, 1931:2).

En función de las etapas producidas (en conjunto a los antecedentes de Prácticas de Extensión realizadas con anterioridad), los procesos planteados y el soporte conceptual de comprender al patrimonio como un instrumento de lucha por la

19 Alumna: Blanco, Lucía. Práctica Taller lúdico: “La dimensión espacial: El Patio”.

20 Carta de Atenas (1931), puede considerarse el primer documento internacional en materia de conservación y restauración de monumentos históricos, adoptada en la Primera Conferencia Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos, Atenas.

calidad de vida significativa en articulación con la memoria y el territorio, de la resultante del trabajo se pudieron experimentar diferentes escalas de mejoras.

Valoración - concientización patrimonial: se introdujo a los/las niños/as a comprender desde el conocimiento histórico y espacial, el lugar que habitan parte de sus días. Se profundizó el sentido de pertenencia de la escuela al barrio en las escuelas participantes.

Construcción de identidad y memoria colectiva: se refuerzan a partir de los encuentros,

entendiendo que forma parte de un proceso cuyos resultados podrán observarse a largo plazo.

La imagen como documento y reconstrucción histórico - didáctico: herramienta que comunica de manera directa. Las respuestas de los/las niños/as fueron sumamente ocurrentes, ingeniosas y variadas, brindando elementos para análisis posteriores.

Comprensión e interpretación del espacio: aspecto vinculado con lo expresado en los apartados anteriores. Dicha comprensión ha sido de carácter recíproca: tanto en el alumnado de escolaridad primaria en cuanto a la percepción y aprehensión del lugar que habitan como a los/las estudiantes universitarios, interpe- lados en relación a su rol de futuro proyectista de tales espacios.

Interesa remarcar que durante estas prácticas, se han conformado grupos de trabajo con alumnos/as de diversas temporalidades, quienes muestran variadas inquietudes e iniciativas. La figura “tutor de transmisión”, define el rol del estudiante que ha realizado PEEE con la cátedra y ha adquirido una formación en tales modos alternativos de aprendizaje. La construcción de equipos que consolidan el enfoque extensionista, donde escuela, universidad y ciudad trabajan juntos, forman parte de las trayectorias de alumnos/as, docentes y la comunidad en general.

Para finalizar, dejamos una reflexión de Andreas Huyssen acerca del camino recorrido y aprendido y la continuidad de este proyecto en los escenarios futuros: “debemos pensar que los discursos de la memoria son absolutamente esenciales para imaginar el futuro y recuperar una sólida base temporal y espacial de la vida y la imaginación en una sociedad del consumo y de los medios de comunicación, que deja sin contenido progresivamente a la temporalidad y que repliega el espacio”.(HUYSEN, 2010:19).

Bibliografía

- AAVV. (1993): *Inventario, 200 obras del patrimonio arquitectónico de Santa Fe*. Santa Fe: Editorial Centro de Publicaciones UNL.
- AAVV. (1998): “Documento de apoyo para 8° año: Tecnología; EGB tercer ciclo” (1a. ed.). Santa Fe: Ministerio de educación, Gobierno de la Provincia de Santa Fe.

- AAVV. (2002): *Documento Base. Criterios de manejo e intervención en edificios con valor patrimonial*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- BONSIEPE, Gui. (1999): *Del objeto a la interfase: Mutaciones del diseño*. Buenos Aires: Infinito.
- CAMILLONI, Alicia; MENÉNDEZ, Gustavo; TARABELLA, Laura; BOFFELLI, Mariana (2013): *Integración, docencia y extensión: Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- CAMILLONI, Alicia; MENÉNDEZ, Gustavo; TARABELLA, Laura; BOFFELLI, Mariana (2017): *Integración, docencia y extensión 2: Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- ESPINOZA, Lucía. (2003): "Arquitectura escolar y estado moderno. Santa Fe 1900 – 1943". San Miguel de Tucumán: Tesis de maestría presentada en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán.
- FERNANDEZ BOAN, Alicia; ALFARO, Alberto Andrés. (2008): *Principios y técnicas de conservación. Patrimonio Arquitectónico Argentino (1850-1950)*. Buenos Aires: Ed. Hábitat.
- FERNÁNDEZ, Roberto. (2008): *Obra del Tiempo*. Buenos Aires: Ed. Concentra.
- GARCIA CANCLINI, Néstor. (1999): "Los usos sociales del Patrimonio Cultural" en AGUILAR CRIADO, Encarnación, *Cuadernos Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Sevilla: Junta de Andalucía, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- GARDNER, Howard. (2013): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Buenos Aires.
- GARRIDO, Rosa María; RODRIGUEZ SAENZ, Inés; ROSEMBERG, Cecilia; SARLÉ, Patricia. (2008): *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- GNEMMI, Horacio. (1997): *Puntos de vista sobre la conservación del patrimonio arquitectónico y urbano*. Córdoba: Ediciones Eudecor SRL.
- GNEMMI, Horacio. (2005): *Aproximaciones a una teoría de la conservación del patrimonio construido, desde los principios y fundamentos*. Córdoba: Ediciones Brujas.
- GONZÁLEZ-VARAS, Ignacio. (2015): *Patrimonio cultural. Conceptos, debates y problemas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- GREMENTIERI, Fabio y SCHMIDT, Claudia. (2010): *Arquitectura, educación y patrimonio: Argentina 1600-1975*. Buenos Aires: Pamplatina.
- HART, Roger. (1993): *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- HUYSSSEN, Andreas. (2010): *Modernismo después de la posmodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- LIERNUR, Jorge Francisco. (2001): *Arquitectura en la Argentina del Siglo XX. La construcción de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.

- MENÉNDEZ, Gustavo; TARABELLA, Laura. (2017): “El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la UNL” en CAMILLONI, Alicia; MENÉNDEZ, Gustavo; TARABELLA, Laura; BOFFELLI, Mariana, *Integración, docencia y extensión 2: Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- MUNTAÑOLA THORNBERG, Joseph; ZÁRATE, Marcelo. (2001): *El lugar, la arquitectura y el urbanismo: Elementos teóricos para el conocimiento y proyecto del ambiente sociofísico*. Santa Fe: UNL.
- MUNTAÑOLA THORNBERG, Joseph. (2001): “El niño, el espacio, la Arquitectura. Arquitectura, Territorio, Sociedad y el niño. Una perspectiva dialógica” en *Revista Polis Científica*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- MUNTAÑOLA THORNBERG, Joseph. (2001): “El niño, el espacio, la Arquitectura. La concepción de ciudades de los niños: construyendo identidades de género en Barcelona” en *Revista Polis Científica*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- MUNTAÑOLA THORNBERG, Joseph. (2001): “El niño, el espacio, la Arquitectura. El espacio construido por los niños como interactor social en *Revista Polis Científica*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- MUNTAÑOLA THORNBERG, Joseph. (2001): “El niño, el espacio, la Arquitectura. Diagnóstico de las relaciones niño-entorno a partir de mis propias observaciones. 1966-1996” en *Revista Polis Científica*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- PARIS BENITO, Felicidad. (2006): *El revestimiento símil piedra. Metodología y acciones para su recuperación*. Mar del Plata: FAUD-UNMP.
- PAVÍA, Víctor. (Coord.). (2006): *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- PISCITELLI, Alejandro. (1998): *Post televisión: Ecología de los medios en la era de internet*. Buenos Aires: Paidós.
- PISCITELLI, Alejandro. (2002): *Ciberculturas 2.0: En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós.
- PISCITELLI, Alejandro. (2009): *Nativos digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- SANTACANA, Joan y COMA, Laia (Coord.) (2014): *El m-learning y la educación patrimonial*. Gijón: Ediciones Trea.
- SOLÀ MORALES, Ignasi. (2006): *Intervenciones*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.
- TONUCCI, Francesco. (1996): *La ciudad de los niños*. Buenos Aires: Losada. UNICEF Argentina. 1996
- VARONA, Anabel; ARRUTI, Carlos. (2016): *La arquitectura a través del juego*. Barcelona-Madrid: Fundación Arquia y Los Libros de la Catarata.
- WAISMAN, Marina. (1984): “Documentos para una historia de la arquitectura argentina”. Buenos Aires: Ediciones Summa.
- WAISMAN, Marina. (1995): *La arquitectura descentrada*. Bogotá: Escala.

ZANNI, Enrique. (2008): *Patología de la construcción y restauración de obras de arquitectura*. Córdoba: Ed. Brujas.

Fragmentos, citas de “Informe Final del Alumno”: Práctica de Extensión de Educación Experiencial. 4° Convocatoria 2016 (UNL): Título: “La producción arquitectónica de la década de 1970 en Argentina. Una herramienta para la reflexión. Caso de estudio: “Complejo Habitacional San Jerónimo Barrio Centenario – Santa Fe”. Dir. Arq. Gervasio Meinardy.

Práctica de Extensión de Educación Experiencial. 8° Convocatoria 2018 (UNL): Título: “Arquitectura y Niñez. La Dimensión Lúdica como principio de acción y Valoración del Patrimonio Arquitectónico y Cultural.” Arq. Gervasio Meinardy. Profesor Titular. Cátedra vertical Taller de Historia de la arquitectura 2 y 3. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del Litoral.

Documentos Internacionales:

Carta de Atenas. (1931): Restauración de Monumentos Históricos, adoptada en la Primera Conferencia Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos. Atenas, Grecia.

Carta de Venecia. (1964): Segunda Conferencia Internacional de Arquitectos y Técnicos de Monumentos Históricos, Venecia, Italia.

Carta de Washington. (1987): Carta Internacional para la Conservación de Ciudades Históricas y Áreas Urbanas Históricas. ICOMOS, Washington D.C, Estados Unidos.

Carta de Brasilia. (1995): Documento Regional del Cono Sur sobre Autenticidad. V Encuentro Regional do ICOMOS. Brasilia, Brasil.

Carta de Cracovia. (2000): Principios para la Conservación y Restauración del Patrimonio Construido, ICOMOS. Cracovia, Polonia.

Carta de Mazatlán. (2005): Turismo y Patrimonio Cultural. XXV Symposium Internacional de Conservación del Patrimonio Monumental ICOMOS. Mazatlán, México..

Principios de La Valeta. (2011): Salvaguardia y Gestión de las Poblaciones y Áreas Urbanas Históricas, ICOMOS. La Valeta, Malta.

Hablemos de lo nuestro: Descubriendo nuestro Patrimonio personal.

Luciano Riveros^{1*}, Lilian López^{2**}, Vivian Cordero^{3***}, Andrea
Vivar^{4****}, Alejandra Baradit^{5*****}.

luciano.riverosarancibia@gmail.com

1. Introducción

El proyecto realizado tiene como propósito rescatar y poner en valor los imaginarios histórico-sociales de personas adultas mayores de la comunidad porteña mediante los relatos orales que surgieron de los conversatorios en torno a sus objetos tangibles, resignificando y reconceptualizando nuestro pasado reciente a través del reconocimiento del Patrimonio Cultural como un bien colectivo, democrático e inclusivo.

Para el Museo de Historia Natural de Valparaíso y la Universidad de Playa ancha es fundamental fomentar conductas de protección y cuidado patrimonial, incorporando herramientas de investigación, conservación y actividades de recuperación de la

1 * Profesor de Historia y Geografía. luciano.riverosarancibia@gmail.com

2 ** Ingeniera Química. Área Colecciones Patrimoniales y Arqueológicas, Departamento de Ciencias e Investigación, Museo de Historia Natural de Valparaíso. lilian.lopez@museoschile.gob.cl

3 *** Bibliotecóloga. Encargada de Biblioteca Científica, Departamento de Biblioteca, Museo de Historia Natural de Valparaíso. Vivian.cordero@museoschile.gob.cl

4 **** Profesora de Educación General Básica Máster en Museología. Encargada de área educativa, Departamento de Educación, Museo de Historia Natural de Valparaíso. Andrea.vivar@museoschile.gob.cl

5 ***** Profesora de Educación General Básica, Máster en Museología. Departamento de Educación, Museo de Historia Natural de Valparaíso. Alejandra.baradit@museoschile.gob.cl

memoria. Por lo tanto, en la ejecución anual del proyecto se consideraron cinco etapas generales: conversatorios, investigación, talleres prácticos, sistematización y exposición.

Este proyecto ha abierto un espacio de encuentro entre las instituciones culturales, académicas y la comunidad de adultos mayores de Valparaíso, desde una perspectiva de inclusión, intergeneracional y con enfoque de género.

2. Objetivos

2.1 objetivo general

Poner en valor el patrimonio intangible presente en las experiencias de vida de los adultos mayores, como parte importante de la identidad e imaginario social-histórico de Valparaíso, a través de talleres de activación de recuerdos relacionados con su patrimonio personal tangible.

2.2 Objetivos específicos

1. Realizar conversatorios para comprender la importancia de preservación, conservación, investigación y difusión de las distintas formas de patrimonio.
2. Realizar talleres para el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas, que sirvan como herramientas para que los y las participantes implementen sus propias respuestas y acciones sobre sus patrimonios personales.
3. Desarrollar en los y las participantes aprecio y valoración por las experiencias y objetos personales como elementos que forman parte del patrimonio cultural y de la construcción de un imaginario histórico colectivo.
4. Incluir la experiencia y el patrimonio personal de los miembros de la comunidad como aspectos importantes para la indagación histórica, análisis, interpretación y difusión del patrimonio cultural.
5. Reconocer la vinculación y el intercambio recíprocos con las distintas comunidades de Valparaíso, como aspectos fundamentales para el desarrollo integral del Museo de Historia Natural de Valparaíso y en su posicionamiento como un espacio democrático y participativo de la ciudad.
6. Visibilizar la importancia del patrimonio personal como parte de la construcción histórica colectiva a través de la implementación de una exposición temporal que dé cuenta del proceso de participación, colaboración entre las instituciones y el grupo de adultos mayores participantes.

3. Fundamentación

Los últimos años han sido objeto de un creciente interés por parte de los organismos e instituciones dedicadas al resguardo del patrimonio, tanto a nivel internacional, nacional y local como público y privado, por promover una función social y una mayor participación de las distintas comunidades presentes en la sociedad dentro de las distintas áreas dedicadas a la valoración, conservación, investigación, gestión y transmisión del patrimonio en los museos.

Lo anterior lo podemos ver reflejado en los principios globalmente aceptados por la comunidad internacional, donde el Artículo 27, inciso primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, expresa que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (ONU, 2015).

El Consejo Internacional de Museos (ICOM) indica en el apartado VI del Código de Deontología que “los museos trabajan en estrecha colaboración con las comunidades de las que provienen las colecciones, así como con las comunidades a las que prestan servicios” (ICOM, 2017, p. 32). Esto se refiere a la noción de las colecciones del museo como patrimonio cultural y natural de las comunidades de las que proceden; elementos identitarios, ya sean nacionales, regionales, locales, étnicas, religiosas o políticas, que dan cuenta de la necesidad de generar una política de museo que contenga esta consideración presente, destacando la idea de entablar una cooperación con los diversos sectores para el aprovechamiento compartido del conocimiento. Se menciona en el punto titulado “Organizaciones de apoyo en la comunidad” que

“los museos deben crear condiciones propicias para obtener el apoyo de las comunidades, (por ejemplo, mediante las asociaciones de Amigos de los Museos y otras organizaciones de apoyo), reconocer sus aportaciones y fomentar una relación armónica entre ellas y el personal del museo” (ICOM, 2017, p. 34).

En términos regionales, Ibermuseos, programa de cooperación para los museos de Iberoamérica, durante su primer encuentro en Salvador de Bahía, realizó una declaración en la que planteó, entre sus directrices, la comprensión de la cultura como “bien con valor simbólico, derecho de todos y factor decisivo para un desarrollo integral y sustentable” (Ibermuseos, 2007, p. 24). Señaló, además, la necesidad de que los museos se posicionen como instituciones de transformación social a través de la reafirmación y la aplicación de la capacidad educativa de éstos.

En suma, las diversas instancias globales y regionales mantienen una línea clara en esta materia, orientada, de manera vertical, a la adopción de estos planteamientos que se identifican en ciertos puntos con las propuestas de la UNESCO durante la conferencia general de 2013 y 2015, donde se alienta a que los diver-

Los estados miembros de la asamblea puedan adoptar, dentro de sus políticas referentes al patrimonio, las determinaciones del Código de Deontología para museos de ICOM, como la colaboración y la asociación de diversos museos, redes de profesionales y asociaciones de cooperación a nivel local, regional, nacional e internacional, expresadas en las Política Nacional de Museos de Chile (Dibam, 2018, pp. 44-47).

En el contexto nacional, al estar Chile incorporado dentro de los diálogos y resoluciones que se puedan acordar en los diversos organismos e instancias de colaboración internacional y regional, no queda exento de la aplicación de los lineamientos mencionados en su política patrimonial. Así, desde noviembre de 2017 entró en vigencia la ley 21.045, que crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, que, dentro de sus principios, indica los siguientes cuatro puntos en el Artículo 1, referidos al tema tratado en el proyecto:

- Democracia y participación cultural, en la que se reconoce que *“las personas y comunidades son creadores de contenidos, prácticas y obras con representación simbólica, con derecho a participar activamente en el desarrollo cultural del país; y tienen acceso social y territorialmente equitativo a los bienes, manifestaciones y servicios culturales”* (Ley 21.045, 2017, art. 1, núm. 2).
- Al reconocer las culturas territoriales se da cuenta de las *“particularidades e identidades culturales territoriales que se expresan, entre otros, a nivel comunal, provincial y regional, como también, en sectores urbanos y rurales; promoviendo y contribuyendo a la activa participación de cada comuna, provincia y región en el desarrollo cultural del país y de su respectivo territorio, fortaleciendo la desconcentración territorial en el diseño y ejecución de políticas, planes y programas en los ámbitos cultural y patrimonial”* (Ley 21.045, 2017, Art. 1, núm. 5).
- Reconocimiento del patrimonio cultural *“como un bien público que constituye un espacio de reflexión, reconocimiento, construcción y reconstrucción de las identidades y de la identidad nacional”* (Ley 21.045, 2017, Art. 1, núm. 6).
- Reconocimiento de la memoria histórica como *“pilar fundamental de la cultura y del patrimonio intangible del país, que se recrea y proyecta a sí misma en un permanente respeto a los derechos humanos, la diversidad, la tolerancia, la democracia y el Estado de Derecho”* (Ley 21.045, 2017, Art. 1, núm. 8).

Seguendo la Política Nacional de Museos creada por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, actual Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, se revelan los lineamientos a seguir por parte de los museos a lo largo del país. En primera instancia, se mantiene acorde tanto en la definición de museo como en las determinaciones que proponen el ICOM, Ibermuseos y la Mesa de Santiago. El documento declara que uno de los principales alcances de la Política Nacional de Museos es la inclusión, de los distintos actores, comunidades, organismos e instituciones de diversa escala dentro del marco de acción de la política cultural. En este sentido, se toma como referente la visión de museo que existe dentro de las propuestas emanadas por la Mesa de Santiago en 1972:

Se sueña con museos permeables y translúcidos, que favorezcan el reencontro con las comunidades a través de una comunicación más dialogante e inclusiva; museos que se hagan cargo de problemáticas territoriales y de nuevos, múltiples y diversos patrimonios; museos que se reconozcan como agentes de cambio y promotores de desarrollo, que dan un salto cualitativo para transformarse en sólidas plataformas de gestión con el objetivo de colaborar a mejorar la calidad de vida de las personas (Dibam, 2018, p. 10).

A raíz de esto, es que dentro de la Política Nacional de Museos se definirán a estos últimos como

una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y disfrute (Dibam, 2018, p. 21).

Lo anterior se enmarca en una serie de principios fundamentales para la promoción del desarrollo armónico y sostenido de los museos y guarda directa relación con la Ley que crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio respecto de la diversidad cultural, la democracia cultural, el fomento a la cultura, la participación cultural, la descentralización de las políticas culturales y la gobernanza democrática.

En cuanto a los principios específicos de acción, éstos fueron tomados directamente del código de Deontología de la ICOM, que reconoce a los museos como promotores del trabajo colaborativo entre las comunidades de las cuales provienen las colecciones y a las que el museo presta sus servicios.

Los lineamientos mencionados abordan la situación actual, que se caracteriza por problemáticas relacionadas con el “*desarrollo desigual e inequitativo de los museos de Chile*” (Dibam, 2018, p. 39). Si bien en el mismo apartado se afirma que existe la necesidad de contar con una información más completa, el diagnóstico se realizó en base a la información más reciente, que corresponde a la recabada durante los encuentros museales de 2015. De las cinco áreas críticas identificadas —financiamiento, colecciones, organización, trabajadores y comunidad— resalta, para el presente proyecto, la *comunidad*, puesto que en ella se identifica la vinculación del museo con su entorno y la relación con las personas como uno de los grandes desafíos a abordar y uno de los argumentos que se presenta como principal razón para que pocos museos desarrollen un adecuado vínculo con las comunidades: la “*falta de recursos financieros y humanos para asumir proyectos o iniciativas en el ámbito de las comunicaciones, la mediación y la educación, entre otros*” (Dibam, 2018, p. 42).

Si a lo anterior agregamos los datos arrojados por las estadísticas de Usuarios, publicadas por el Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (SNPC) y aplicadas a un total de 23 museos regionales y especializados durante 2018, en Chile se recibieron, en ese año, 1.390.952 visitas, cifra que representa un 11% más en relación con 2017. El análisis estadístico indica que la mayor concentración se presentó en enero (13,29%) y en febrero (17,1%), temporada de vacaciones de verano; en mayo (8%), con la celebración del mes del patrimonio; en junio (8,57%), durante las vacaciones de invierno; y en octubre (7,7%) y en noviembre (9,4%), principalmente por las visitas de colegios (SNPC, 2018). En cuanto a la opinión que tienen los usuarios de los museos, el SNPC, a través de la Subdirección de Museos, elaboró la *Encuesta de satisfacción de usuarios 2018. Programa Gestión de Exhibiciones Permanentes*, donde se recopilaron datos de 20 museos que dependen de la Subdirección Nacional de Museos, con un total de 589 encuestas válidas, con resultados que arrojaron una evaluación promedio de 6,61 en la escala de 1 a 7 de satisfacción. Dentro de los resultados se puede apreciar que existe una tendencia en la categoría de visitas “individuales”, es decir, aquéllos que concurren solos o en familia; esto da un total de 1.028.668 personas, que corresponde a un 74% de las visitas. Respecto de ello, la Subdirección de Museos, en su caracterización, advierte una falta en la convocatoria a grupos jóvenes menores de 20 años y adultos mayores de 70 años, y sugiere definir estrategias para convocar a estos grupos etarios. En cuanto a las actividades de extensión realizadas dentro y fuera de los museos, se estipula que se realizaron, durante 2018, 2.956 actividades, que se distribuyen entre inauguración de exposiciones (8,2%), cursos, talleres o seminarios (47,5%), charlas o conferencias (11%), ciclos de cine o video (5,5%); presentaciones (7,3%), participación en ferias y encuentros (2,5%), participación de eventos o ceremonias (8,8%) y actividades fuera de los museos (8,8%).

El Museo de Historia Natural de Valparaíso es una “*institución estatal, cultural y educativa al servicio de todos los sectores de la comunidad regional, especialmente de los grupos más postergados, encargándose de rescatar, preservar, conservar, investigar y difundir el patrimonio, a fin de provocar cambios positivos en su percepción, valoración y protección*” (MHN, 2019a). Su creación se remonta a 1878 por el educador Eduardo de la Barra en dos salas del Liceo de Hombres de Valparaíso, siendo el segundo museo más antiguo de Chile y el primero más vetusto de la región. Desde 1879 cuenta con una biblioteca científica con más de 300 volúmenes de obras clásicas, ciencias naturales, antropología y especies de flora y fauna. Luego, con Carlos Porter Masso, director del museo entre 1897 y 1910, gestiona nuevas colecciones a través de la producción de ensayos y canje, fundando la *Revista Chilena de Historia Natural* (MHN, 2019b).

El terremoto de 1906 y el posterior incendio destruyen por completo el Liceo en el que estaba ubicado el museo, afectando irreparablemente las colecciones de la institución. En 1914, el director John Juger Silver es quien asume la ardua tarea de reconstrucción (MHN, 2018). El museo se debe enfrentar a una complicada realidad al no tener un espacio físico fijo y carecer de financiamiento e iniciativas estatales importantes para su resurgimiento. Como afirman Carmona, Muñoz y Ávalos (2018), en esos años el museo no era considerado como el agente cultural

prioritario para la refundación de Valparaíso bajo el modelo europeo de modernización urbana. Esto acontece en un contexto donde las élites interesadas por erigir diversas instituciones culturales con rol social no contaban con los recursos suficientes para su funcionamiento y permanencia, dejándolas a cargo del Estado, que seleccionaba a cuáles apoyar. Aquello implicó que, durante la mayor parte del siglo XX, careciera de edificio propio.

Lo anterior vino a modificarse cuando en 1988, bajo la dirección de Ana Ávalos Valenzuela, un comodato acordado entre la Dibam y la Ilustre Municipalidad de Valparaíso inauguró el MHNV en el Palacio Lyon, declarado monumento histórico en 1979 (CMN, Decreto N°2669, 1979). Más tarde, en 2014, bajo la dirección de Loredana Rosso Elorriaga, el museo se inserta en el Plan de Mejoramiento Integral de Museos Regionales, que significó una renovación y reinauguración en noviembre del mismo año, esta vez con una *“nueva dinámica en la gestión, vinculada con la comunidad, involucrando la restauración del inmueble, su infraestructura, equipamiento y museografía”* (MHNV, 2019). En 2015 se inaugura la nueva exhibición permanente *“Biodiversidad en la Región Central”*, anunciando su gratuidad de ingreso al depender del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Actualmente, como señala Vivian Cordero (2018), el espíritu de comunidad, la valoración de las ciencias y la descentralización del conocimiento deben insertarse en un mundo marcado por constantes cambios en cómo se percibe, gesta y difunde la información, *“hoy situados en la era de la información, las tecnologías y el conocimiento, la investigación tiene un papel relevante y de alto impacto en el desarrollo económico, político, social y cultural del país”* (Cordero, 2018, p. 7). La nueva brecha sitúa al museo como agente clave en la democratización del conocimiento y en la resignificación de los contenidos propios de la cultura, historia y entorno.

Aquella nueva visión del Museo de Historia Natural de Valparaíso se suscribe en el marco de convenios internacionales de la UNESCO, ICOM e Ibermuseos sobre protección y manejo de sus bienes patrimoniales (MHNV, 2019). Además, depende del Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, institución relacionada con el gobierno de Chile a través del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, enmarcada dentro de las disposiciones nacionales la Ley de Monumentos Nacionales (Ley 17.288, 2017). Por lo tanto, actúa como Depósito Legal y oficial en la Región de Valparaíso, salvaguardando el patrimonio proveniente de hallazgos, sitios arqueológicos o donaciones derivadas de mandatos administrativos y legales.

En la escala local destaca el rol educacional y participativo que constantemente busca generar vínculos con la comunidad, puesto que, para la institución, *“una de las fortalezas en el aprendizaje que impulsa la educación en museos, es la socialización y estimulación de nuestros sentidos, desde las primeras infancias hasta el adulto mayor, se construyen experiencias fundamentales, para el impulso de la cultura”* (MHNV, 2019c). A raíz de ello, además de su exposición permanente, temporal y biblioteca especializada, gestiona diversas instancias de formación, espacios donde se realizan talleres, visitas guiadas, charlas, conferencias, conversatorios, asesorías especializadas, lecturas, ciclos de cine y actividades de mediación para diferentes rangos

etarios. Según las estadísticas de usuarios de museos regionales y especializados levantadas por el SNPC a través de la Subdirección Nacional de Museos (2018), es el tercer museo que más realiza actividades de extensión —destacando sus cursos y talleres— con 106 registradas durante 2018, que equivalen a un 41,8%. Además, gracias a los datos recopilados por la Subdirección Nacional de Museos en su Encuesta de satisfacción de usuarios (2018), el museo fue calificado por las personas encuestadas como “muy satisfactorio”. En una escala apreciación de 1 a 7, el MHNV obtuvo una evaluación de 6,37 en sus exhibiciones, 6,45 en cuanto a su atención y 6,80 respecto de la experiencia del usuario. Posee una predominancia de visitantes, como turistas nacionales, entre 12 y 44 años, principalmente mujeres con un nivel de escolaridad baja y alta.

Esto le ha generado diversos reconocimientos, entre los que destacan la mención de honor en el VIII Premio Iberoamericano de Educación Museos, por su proyecto “Eco-relatos con sentidos” (Ibermuseos, 2016), y la mención honrosa del Premio Grete Mostny por el Comité Chileno de Museos (ICOM Chile, 2018), que galardona a las instituciones museales que se han desarrollado en actividades que representen un ejemplo de buenas prácticas en el quehacer de los museos dentro del territorio nacional, sobresaliendo, principalmente, el trabajo en patrimonio y el vínculo con las comunidades.

Díaz y Muñoz (2018), en su estudio de percepción referente al hallazgo de restos prehispánicos en el sector de Plaza O’Higgins, enfatizan en el imaginario social que tienen las personas respecto de la conceptualización del pasado y el presente de la ciudad y su relación con las instituciones y organismos encargados del patrimonio. Las distintas entrevistas realizadas tanto a personas vinculadas al uso cotidiano del espacio como a investigadores del tema dan cuenta de la existencia de mitos de origen, situaciones de desinformación, necesidades de vínculos entre comunidades y reconfiguración de la realidad local, entre otros elementos que se insertan en una idea de resignificación de los espacios, historias, comunidades e instituciones de la ciudad. Se resume que el Museo de Historia Natural de Valparaíso actúa como un importante mediador entre las políticas culturales nacionales e internacionales y la puesta en valor del patrimonio natural y cultural en el territorio. Es por esto que el presente proyecto pretende generar lazos entre el Museo y la comunidad de Valparaíso mediante la creación de un taller de desarrollo de habilidades que permita la comprensión, la interpretación, el análisis y la valoración de las distintas manifestaciones del patrimonio cultural a través de elementos y experiencias cotidianas.

4. Formulación

El proyecto presenta, en primer lugar, la realización de un taller al interior del MHNV, con el objetivo de valorar las experiencias de vida de las distintas personas participantes como elementos que conforman el patrimonio cultural y la construcción de un imaginario histórico colectivo. En segundo lugar, el taller se planteó desarrollar habilidades que sirvan como herramientas para la preser-

vación, conservación, investigación y difusión del patrimonio. En tercer lugar, propició la creación de vínculos de desarrollo e intercambio recíprocos entre el MHNV y las distintas comunidades de Valparaíso, con el fin de introducir al museo como un espacio situado en los paradigmas de inclusión, democratización y promoción de la participación ciudadana en las instituciones patrimoniales.

El taller propone, mediante la observación y la socialización de los objetos cotidianos de las personas participantes, realizar un ejercicio colectivo de activación de recuerdos, estimulando, a través de la conversación, la reflexión sobre sus experiencias de vida, datos de interés y otros aportes que puedan surgir en el proceso de diálogo y que sirvan para nutrir el relato. El museo entregará las herramientas metodológicas que contribuirán al cuidado, interpretación y valoración de este patrimonio personal. En este sentido, el objeto será un medio por el cual los y las participantes expresan sus testimonios y vivencias, y, a su vez, un canal físico de comunicación entre el presente y el pasado, construido a partir de la memoria de quienes participan.

Para la realización del proyecto se trabajó con el grupo de adultos mayores “Hablemos de lo nuestro”, dirigido por Jaime Navarro. El grupo cuenta con un estimado de 10 a 15 integrantes, con quienes se efectuó un trabajo colaborativo y participativo, donde trabajaron, interdisciplinariamente, las áreas de arqueología, educación, biblioteca, desarrollo institucional y comunicaciones del MHNV. Este ejercicio democrático permitió modificar el esquema general del proyecto, según las necesidades que surgían durante su ejecución y los aportes de sus integrantes.

En cuanto al lugar y el tiempo de ejecución, el taller se llevó a cabo entre abril y diciembre de 2019, los días martes en sala didáctica del MHNV, con una duración de 10 meses. El tiempo de duración consideró fases para el desarrollo de saberes, competencias y el proceso de valoración de las experiencias de tipo personal, interpersonal y extrapersonal por parte de quienes participan y ejecutan del taller.

La organización del proyecto se dividió en 5 etapas:

- Primera etapa: Conversatorios para la presentación de objetos y recuerdos personales. Se realizaron 5 sesiones en abril, donde se presentaron objetos o recuerdos, además de conversar sobre ellos. En la última sesión los participantes definen cuál objeto (en caso de que hayan traído más de uno) será utilizado para el taller práctico.
- Segunda etapa: Investigación. Entre mayo y junio el equipo investigó sobre los objetos seleccionados para preparar los materiales a utilizar en el taller de conservación. Durante este período el grupo de adultos mayores toma un receso del proyecto, reiniciando sus actividades habituales como grupo.
- Tercera etapa: Taller práctico. En agosto se reanudaron las actividades con 4 talleres: catalogación, conservación e investigación de los objetos.

- Cuarta Etapa: Sistematización. Entre octubre y noviembre se ejecutan las fases de sistematización y edición de la información, cuyos resultados formarán parte del diseño de la exposición.
- Quinta etapa: Exposición. En una primera planificación se consideró diciembre de 2019, pero, por los eventos sociales, se modificó para los primeros meses de 2020 el montaje y la ceremonia de inauguración.

5. Justificación

5.1 Valoración de las experiencias de adultos mayores.

Actualmente, existe una creciente importancia hacia el cuidado del adulto mayor y la promoción de una vejez más saludable y activa. A escala internacional, la Organización Mundial de la Salud (2007) en su texto *Ciudades Globales Amigables con los Mayores: Una Guía*, reconoce que en un contexto actual donde la población, debido al paulatino envejecimiento, tiende cada vez más a concentrarse en los segmentos etarios: adultos y mayores. Es fundamental un cambio de perspectiva en la forma de plantear los espacios públicos para hacerlos más amigables, propiciando una salud integral que involucre aspectos psicológicos, físicos y sociales, y que contribuya a mejorar la calidad de vida de las personas que envejecen.

La participación social se vincula estrechamente con una buena salud y bienestar durante toda nuestra vida, favoreciendo a que las personas mayores ejerzan sus competencias, gocen de respeto y estima, y mantengan relaciones de apoyo y cuidado, fomentando la integración e inclusión social. Además, la OMS señala que los factores asociados a la cultura, género, estado de salud y estatus económico juegan un papel importante en el grado de inclusión y participación, destacando como un factor relevante el trato que se suele tener hacia las personas mayores:

Informan que experimentan actitudes y conductas conflictivas hacia ellos. Por un lado, muchas de ellas a menudo se sienten respetadas, reconocidas e incluidas, mientras por el otro lado, experimentan falta de consideración en la comunidad, en los servicios y en el seno de la familia. Este choque se explica en función de una sociedad y normas de conducta cambiantes, falta de contacto entre generaciones, y una ignorancia difundida hacia el envejecimiento y las personas mayores (OMS, 2007, p. 46).

Al respecto, el documento señala que, si bien existen conductas de respeto y cortesía hacia la tercera edad, persiste una sensación de discriminación, fundada en un imaginario negativo creado en torno los adultos mayores, lo que causa una falta de concientización hacia el envejecimiento y sus problemas:

En una sociedad que exalta la juventud y los cambios en sus imágenes populares, a menudo se remite a las imágenes negativas comunes de la edad y el envejecimiento para explicar la conducta irrespetuosa (...) se considera a las personas mayores como inútiles, menos inteligentes, tacañas y una carga (OMS, 2007, p. 47).

Aquello recalca la necesidad de comenzar, tempranamente, con una educación y/o difusión de carácter intergeneracional del envejecimiento y de la vida de las personas mayores, que recupere y valore su lugar dentro de la comunidad. El estudio propone la facilitación y la organización de encuentros intergeneracionales que inviten al diálogo y toquen aspectos como el trabajo en conjunto, la cooperación, la valoración y el desarrollo integral de todas las personas.

En el plano nacional, el Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA) viene levantando desde hace poco más de una década diversos informes relacionados con el estado, la percepción y la situación de los adultos mayores en Chile, intentando definir y entender el proceso de envejecimiento en función a su capacidad transformadora de la sociedad, motivada por un cambio demográfico (SENAMA, 2009), por el mejoramiento sostenido de las condiciones de salud de la población, por la reducción de tasas de mortalidad, por el aumento de esperanzas de vida (Abusleme et al., 2014) y por su percepción, inclusión y exclusión (Arnold et al., 2018). Estos informes han arrojado resultados negativos, validados por la percepción de los encuestados, que consideran que existe una marginalización hacia los adultos mayores; un 73% estimó que se siente excluido y un 68% señaló que no puede autovalerse. Tales resultados generan bajas expectativas respecto de sus capacidades de autonomía e integración, lo que demuestra que la mayoría de las personas encuestadas está insatisfecha con el nivel de preparación del país ante la vejez. Este diagnóstico (SENAMA, 2019) actualmente es acompañado de diversas políticas orientadas al turismo social, fondos, programas, actividades de envejecimiento activo, cuidados domiciliarios, voluntariados, revistas, entre otros, donde la participación y la formación se vinculan a jornadas territoriales, regionales y actividades de consejos de asesores.

Las medidas expuestas en los párrafos anteriores, a nivel internacional y nacional, han sido motivadas por la necesidad de crear propuestas de acción en materia de políticas públicas, orientadas hacia la creación de infraestructuras y programas de desarrollo para los adultos mayores, que atiendan el creciente envejecimiento de la población en función de la situación demográfica y política. No obstante, pocas han sido las menciones y acciones asociadas a la problemática cultural que existe en el mundo globalizado actual acerca de la desvalorización de los adultos mayores. Dicha problemática se ha manifestado en los estudios de percepción tanto del SENAMA como de la OMS, que reconocen la tendencia a desvalorizar a las capacidades de los adultos mayores.

En este sentido, es necesario enfatizar en el aspecto “cultural” de la problemática. El Centro Internacional sobre el Envejecimiento (CENIE, 2019) señala que, dependiendo de la cultura en que se encuentren insertas, las personas mayores

podrán ser más respetadas y reverenciadas a través de paradigmas y creencias que las simbolizan como transmisores de conocimiento a lo largo de toda una vida, u otras creencias que las consideran seniles o una carga bajo un paradigma que exalta la juventud, en términos políticos, económicos y sociales. Son necesarias las instancias de participación de las personas mayores que propicien un replanteamiento y un posicionamiento de las instituciones culturales con una perspectiva intergeneracional e inclusiva.

5.2 Participación y patrimonio

Es esencial que existan iniciativas de participación social que reconozcan, valoren e incluyan a los adultos mayores como miembros activos de nuestra sociedad, considerándolos, como indica la ONU (2015) en su Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 27), como sujetos capaces de ejercer su derecho a tomar parte libremente de la vida cultural de la comunidad, precisando el término participación que, como señala Tomé, es el proceso en que *“las personas toman parte consciente en un espacio, posicionándose y sumándose a ciertos grupos para llevar a cabo determinadas causas que dependen para su realización en la práctica del manejo de estructuras sociales de poder”* (Tomé, 2015, p. 1).

Desde este punto de vista, como aseguran Muñoz et al. (2004), la participación es crucial en la valoración del patrimonio, pues requiere del reconocimiento simbólico de individuos, grupos o comunidades. Mediante este ejercicio de memoria colectiva se apropian de las herencias culturales, sean tangibles o intangibles, para incorporarlas a su identidad. De esta manera, los bienes puestos en valor contienen un carácter eminentemente colectivo, donde la ciudadanía puede participar en actividades vinculadas a la gestión de la cultura y el patrimonio. Al respecto, Margherita Sani (2016) analiza la gobernanza participativa en las instituciones culturales a través de la clasificación de prácticas participativas de Nina Simon (2000), quien identifica cuatro tipos de proyectos: contributivos, colaborativos, co-creativos y alojados. Ella enumera diversos museos que han adoptado estas prácticas en lugares como Escocia, Finlandia, Reino Unido, Estonia y Países Bajos, para concebir el patrimonio como un bien común y compartido, perteneciente a la humanidad, confiado a los museos e instituciones culturales y donde el rol de la participación de las comunidades y grupos conlleva una “evolución natural de la gestión descendente” (Sani, 2016, p. 6). La autora concluye que, si el público y los profesionales de las instituciones culturales están implicados en un trabajo colaborativo, se puede originar una apropiación colectiva del patrimonio. Teresa y Jail (2008) consideran que estos museos, de carácter democrático y propios de la nueva museología, se caracterizan por la función de comunicar, educar y mantener una relación con la comunidad, donde la propuesta, además de ser dinámica y participativa, se desarrolla mediante programas encaminados a la incorporación de diferentes segmentos de la comunidad, con especial atención en los grupos minoritarios.

Estas perspectivas, de acuerdo con Muñoz et al. (2004) nacen, en parte, por la necesidad de que la protección del patrimonio se relacione con la idea de mantener viva la memoria colectiva, para que no sea transformada en una expresión inerte. Es por ello que el énfasis en el que irán enfocadas las instancias colaborativas propuestas en el presente proyecto se posicionarán desde la valoración de la memoria y el imaginario social histórico, que proporcionan las experiencias y reflexiones de vida de las personas que integren el taller.

5.3 Imaginarios sociales

Trabajar con los imaginarios significa un ejercicio constante de visualización y comprensión de lo que conocemos y creemos conocer, como también de aquello que buscamos comprender. Esto, a través de nuestros propios pensamientos, sensibilidades, emociones, recuerdos y conceptos. Al respecto, Néstor García Canclini, en un diálogo sostenido con Alicia Lindón, se refiere al concepto de imaginario social como “un campo de imágenes diferenciadas de lo empíricamente observable (...) corresponden a elaboraciones simbólicas de lo que observamos o de lo que nos atemoriza o deseáramos que existiera” (Lindón, 2007, p. 90). Esto significa dar importancia a las formas de interpretar el mundo, manifestadas mediante elementos culturales y simbólicos de carácter heterogéneos que coexisten en la sociedad y que, según el autor, “cada habitante fragmenta y tiene conjeturas sobre aquello que no ve, que no conoce, o que atraviesa superficialmente (...) también es el lugar de elaboración de insatisfacciones, deseos, búsqueda de comunicación con los otros” (Lindón, 2007, p. 93). Es en el imaginario social donde se elabora un proceso de construcción de realidad a partir del lugar donde está situado uno mismo y la otra persona.

Esto, aterrizado a la realidad de Valparaíso, nos permite identificar ciertas ideas de la identidad local respecto del pasado y el presente de la ciudad y sus habitantes, donde los hallazgos de restos arqueológicos de origen prehispánico, colonial y republicano encontrados en el sector de Plaza O’Higgins modificaron tanto el conocimiento cotidiano, como el académico. Las antropólogas Ximena Díaz y Andrea Muñoz, en su tesis “Valparaíso Construyendo el Pasado de la Ciudad” (2018), por medio de un estudio de percepción realizado a personas que acostumbran a estar en la plaza O’Higgins, manifiestan algunas ideas que nos ayudan a establecer una aproximación al imaginario social de la historia de Valparaíso. Las personas negaban la existencia de un pasado distinto al que conocían, marcado por los “años de dorados de la joya del Pacífico”. Además, en términos geográficos, cuestionaban la existencia de asentamientos humanos en el sector de la Plaza O’Higgins, ya que, según ellas, antiguamente el mar solía cubrir hasta los pies del cerro. Estos elementos nos permiten identificar cómo se configura una elaboración simbólica en el imaginario de las personas a partir de la configuración del espacio y la historia del puerto.

Estos “mitos urbanos” se contraponen con el planteamiento de los hallazgos, que, según las autoras, generó diversos sentimientos: por un lado, frustración, impotencia e indignación de no saber ni haber recibido la información de algo

que consideraban muy importante para la historia local; y, por otro, la felicidad por el descubrimiento, que planteaba una noción del pasado diferente a la que se creía de los orígenes de la ciudad⁶¹. De acuerdo con las autoras, en la misma investigación aquellas consecuencias se reflejaron al interior de la comunidad diaguíta y en la percepción que se tenía de ellos. La comunidad diaguíta argumentaba que la sociedad tiene visiones erróneas y estáticas respecto de su cultura, debido a que en los textos escolares del Estado, como en el imaginario social, se la enmarca dentro de un determinado territorio geográfico, asociado al norte de Chile y con ciertos elementos de la cultura alfarera. Aquello expresa, por lo tanto, una modificación del presente a raíz del pasado debido a la percepción sobre las culturas originarias.

En una entrevista que realizamos a las autoras, ellas identificaron, en primer lugar, un contexto histórico relacionado directamente el imaginario social del pasado de Valparaíso, con la valoración de los llamados “años de oro de la joya del Pacífico”, retratados en numerosos relatos, canciones, poemas, libros e historias. Éstos refuerzan la identidad de la ciudad, cuyo enfoque está asociado, en gran parte, al siglo XIX e inicios del XX, y que disminuye mientras avanzan los años. En segundo lugar, se identificaron dos contextos espacio-temporales en que se presentan estos “vacíos” en el imaginario social: uno obedece al período prehispánico, de larga data temporal y con una menor cantidad de fuentes de información; y otro concierne a un período reciente, que si bien no podemos establecer un marco cronológico preciso, puede remontarse a 50 ó 70 años. Este último aspecto es de particular interés para la elaboración del presente proyecto, pues corresponde al período de vida de las personas que hoy pertenecen a la tercera edad, lo que nos da pie para concluir que ni las experiencias ni el contexto temporal del grupo están inmersos en el imaginario social histórico de Valparaíso.

6. Metodología

6.1 Tipo de metodología

Se realizará bajo el método de investigación-acción, definido como

la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana (Rodríguez et al., 1996, p. 53).

6 Estas últimas consideraciones fueron extraídas a raíz de una entrevista realizada a las antropólogas realizada el 15 de febrero de 2019.

6.2 Programa de ejecución

El taller se llevó a cabo los días martes en la sala didáctica del MHNV, con una duración estimada de 10 meses. Durante ese período se ejecutaron las distintas fases que propiciaron el acercamiento a una cultura patrimonial, incorporando no sólo conocimientos, sino también herramientas que fomentan la investigación y la conciencia en el trabajo colectivo de la construcción de la memoria. El taller se dividió en cinco etapas que se desarrollaron de manera progresiva, dispuestas de la siguiente manera:

1. Conversatorio

Temas	Descripción	Temáticas a desarrollar	Mes
Introducción	Inducción a quienes participan en el taller	Museo y la cultura Distintas formas de patrimonio: el patrimonio personal Presentación de propuesta del Taller	marzo
Valoración del patrimonio personal	Conversatorio donde se compartieron las distintas historias personales que tienen las y los participantes con sus objetos	Compartir objetos. Historias sobre los objetos Propuestas de exposición ¿Qué objeto exponer? Documentación de Historia personal	abril y mayo

2. Indagación

Temas	Descripción	Temáticas a desarrollar	Mes, días
Indagación y Preparación de material de trabajo	Investigación del equipo de trabajo del museo sobre los objetos y preparación de las sesiones prácticas relacionadas a la conservación de los objetos	Recopilación de datos en función de los objetos Análisis de información Definición de metodología de trabajo y planificación de los para talleres prácticos.	mayo y junio

3. Taller Práctico

Temas	Descripción	Temáticas a desarrollar	Mes, días
Trabajo con Objetos	Realización de talleres para desarrollar diversas habilidades	Catalogación.	julio
	y entrega de se	Cuidado y Conservación.	y
	entregarán para abordar los objetos a exhibir.	Interpretación. Búsqueda de información	agosto

4. Sistematización y Diseño

Temas	Descripción	Temáticas a desarrollar	Mes
Manejo de la Información	Desarrollo de labores y gestiones que tienen que ver con la sistematización de la información para la exposición.	Edición de video documental	abril a agosto
		Elaboración de fichas por cada uno de los participantes relacionando historia, objetos, transcripción de entrevista. Selección de información representativa para conformar la exposición.	
Diseño	Realización del diseño de la exposición con el equipo de trabajo del museo.	Construcción de Guion Definición de diseño y montaje. Presentación de propuesta a las y los participantes.	octubre a diciembre

5. Finalización

Temas	Descripción	Temáticas a desarrollar	Mes, días
Montaje de la exposición y ceremonia de inauguración	Las personas que participaron podrán ver en exhibición los objetos, historias y resultados de su proceso a lo largo del taller.	Montaje Exhibición Conversatorio sobre la experiencia Opiniones sobre la experiencia Redacción de informes finales	Inicialmente enero 2020. No obstante, se deberán redefinir a causa de la contingencia Sanitaria por COVID-19
	Se realizará una instancia donde podrán compartir con el público su experiencia en el taller.		

7. Beneficiarios

Para que este proyecto se efectúe, se requiere de la colaboración de distintos actores e instituciones de la comunidad, lo que se refleja en las siguientes categorías de personas beneficiadas:

1. Beneficiarios Directos: corresponden a quienes estuvieron involucradas directamente en la creación, gestión, participación y ejecución del proyecto. En este punto identificamos dos grupos:
 - a. Participantes del taller: corresponden a la comunidad de adultos mayores participantes del taller. Este grupo es dirigido por Jaime Navarro, con un estimado de 10 a 15 integrantes.
 - b. Ejecutores del taller: funcionarios de las áreas de arqueología, educación, biblioteca y difusión del MHNV, y estudiantes, voluntarios y gestores de la Universidad de Playa Ancha, quienes contribuyeron en las distintas fases de ejecución del proyecto.
2. Beneficiarios Indirectos
 - a. Instituciones Involucradas: Museo de Historia Natural de Valparaíso (MHNV) y Universidad de Playa Ancha (UPLA).
 - b. Familiares, comunidad cercana (amigos, colegas, otros grupos), participantes y ejecutoras.
 - c. Comunidad y público visitante del MHNV que verán el producto final a través de la exhibición temporal creada, junto a un ciclo de charlas propuesto en el presente proyecto.

8. Tiempo y lugar de ejecución

En cuanto al lugar y tiempo de ejecución, el taller se llevará a cabo los días martes en la sala didáctica del MHNV, con una duración estimada de 10 meses. Durante ese período se contempla ejecutar las distintas fases que propicien una cultura patrimonial, incorporando no sólo conocimientos, sino también herramientas que fomenten la investigación y la conciencia en el trabajo colectivo de la construcción de la memoria.

9. Apuntes finales

A lo largo de los meses del presente año se han ejecutado las distintas etapas del proyecto, donde ha existido un aprendizaje recíproco desde las distintas par-

tes involucradas, fortalecido por el interés de socializar la experiencia realizada. Aquello se puede sintetizar en los siguientes puntos:

1. **Conversatorios:** los participantes llevaron numerosos objetos personales antiguos, cuya significación personal se plasmó en las diversas entrevistas realizadas. En esta etapa constatamos cómo las experiencias y los relatos del pasado se activan mediante los recuerdos emanados de los objetos tangibles.
2. **Investigación:** con ayuda de estudiantes que cursan Bibliotecología, Periodismo y Pedagogía en Historia de la UPLA, en junio de 2019 se realizó una investigación interdisciplinaria con el objetivo de otorgar un contexto a los relatos.
3. **Talleres prácticos:** en agosto de 2019, especialistas en conservación y encargadas del resguardo de las colecciones del MHNV en depósitos compartieron sus saberes, enseñando a los participantes la teoría, las herramientas y las habilidades para aplicar criterios de conservación y embalaje a sus objetos.
4. **Exposición:** planificada para los primeros meses de 2020, se realizará para mostrar a la comunidad de Valparaíso relatos, investigación y un microdocumental del proceso. Se solicitó la opinión de los participantes para integrarlos en la experiencia de imaginar y proyectar cómo querían que sus objetos fueran exhibidos, siendo un proceso constante de colaboración y participación.

10. Bibliografía

- Abusleme, M.T., Arnold, M., González, F., Guajardo, G., Lagos, R., Massad, C., Sir, H., Thumala, D., Urquiza, A. (2014). *Inclusión y Exclusión Social de las personas mayores en Chile*. Servicio Nacional del Adulto Mayor.
- Arnold, M., Herrera, F., Massad, C. & Thumala, D (2018). *Quinta encuesta nacional de inclusión y exclusión social de las personas mayores en Chile: Opiniones de la población chilena respecto al envejecimiento poblacional*. Servicio Nacional del Adulto Mayor.
- Carmona, J., Muñoz C. & Ávalos, V. (2018). Identidad urbana y Museo. La refundación del Museo de Historia Natural de Valparaíso después del terremoto de 1906. *Anales del Museo de Historia Natural de Valparaíso*. (31): 159-177.
- Consejo de Monumentos Nacionales (1979). DECRETO N° 2669 Declara Monumento Histórico el edificio denominado ex Palacio Lyon, de Valparaíso (V región). Disponible en https://www.monumentos.gob.cl/sites/default/files/decretos/MH_00244_1979_D02669.PDF [Consultado: Febrero, 2019]
- Centro Internacional sobre el Envejecimiento (2017). *Paseo por el envejecimiento: Cultura y tradiciones*. CENIE. Disponible en <https://cenie.eu/es/blog/paseo-por-el-envejecimiento-cultura-y-tradiciones> [Consultado: Febrero, 2019]

- Consejo Internacional de Museos (2017). *Código de deontología del ICOM para los Museos*. París: UNESCO.
- Consejo Internacional de Museos Chile. (2018). *Museo de La Ligua recibe Premio Grete Mostny*. Disponible en <https://icomchile.org/2018/10/12/2305/> [Consultado: Octubre, 2018].
- Cordero, V. (2018). Editorial 50 años de existencia apostando por el estudio y divulgación de las Ciencias Naturales en la Región de Valparaíso. *Anales del Museo de Historia Natural de Valparaíso*, (31): 7-8.
- Díaz, X. y Muñoz, A. (2018). Valparaíso Construyendo el pasado de la ciudad. *Anales del Museo de Historia Natural de Valparaíso*, (31): 179-187.
- Subdirección Nacional de Museos (2017). *Museo y Comunidad VIII Encuentro anual de equipos educativos de museos*. Temuco: Dibam. Disponible en <http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2020/05/museos-comunidad2017-chi.pdf>
- Dibam (2018). *Política Nacional de Museos*. Chile, Santiago: Dibam.
- Dolores, M., Sanhueza, R., Pérez, L., Lopez, M.I, Seguel, L (2004). La participación social y la protección del patrimonio. *Urbano*, 7 (10), 19–23. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19871004>
- Ibermuseos. (2007). *Declaración de la Ciudad de Salvador*. Disponible en <http://www.iber museos.org/recursos/publicaciones/8878/> [Consultado: Febrero, 2019]
- Ibermuseos. (2016). *Resolución VIII Premio Iberoamericano de Educación y Museos. Seminario Internacional: 10 años de cooperación entre Museos: Museología Iberoamericana y la Declaración de Salvador 28 de noviembre de 2016*. Brasíla, Brasil. Disponible en: <http://www.iber museos.org/wp-content/uploads/2017/11/Resoluçã o-Resolucion-8PIEM.pdf> [Consultado: Febrero, 2019]
- Abraham Jalil, B. T. (2008). Museos y democracia. Los museos como espacios de experiencias comunitarias. *Contribuciones desde Coatepec*, (14): 119-159. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/281/28101406.pdf>
- Lara, T. (2014) Crowdsourcing. Cultura compartida. *Anuario ac/e de cultura Digital*, 20–29. Disponible en <https://ecas.issue lab.org/resource/crowdsourcing-cultura-compartida.html> [Consultado: Febrero, 2019].
- Lindón, A. (2007). Diálogo con Néstor García Canclini ¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad? *Eure*, 33(99): 89–99.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2017). Ley N°21045. *Crea el Ministerio De Las Culturas, Las Artes Y El Patrimonio*. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110097> [Consultado: Febrero, 2019].
- Sani, M. (2016). La gobernanza participativa del patrimonio cultural. Observatorio Social de “La Caixa. Disponible en <https://observatoriosociallacaixa.org/> [Consultado: Febrero, 2019].
- Museo de Historia Natural de Valparaíso (2019a). *Quienes Somos*. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Disponible en <http://www.mhmv.gob.cl/sitio/Secciones/ Quienes-somos/Mision/> [Consultado: Febrero, 2019].

- Museo de Historia Natural de Valparaíso (2019b). *Historia*. Valparaíso, Chile. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Disponible en <http://www.mhmv.gob.cl/sitio/Secciones/Quienes-somos/Historia/> [Consultado: Febrero, 2019].
- Museo de Historia Natural de Valparaíso (2019c). *Programa de Actividades Educativas en el Museo*. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Disponible en <http://www.mhmv.gob.cl/sitio/Secciones/Educacion/Actividades/> [Consultado: Febrero, 2019].
- Organización de las Naciones Unidas (2015) *Declaración Universal de los derechos Humanos*. Disponible en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [Consultado: Febrero, 2019].
- Organización Mundial de la Salud. (2007). *Ciudades Globales Amigables con los Mayores: Una Guía*. Ginebra, Suiza: OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Innovaciones para un envejecimiento sano: comunicación y cuidados*. Disponible en <https://www.who.int/bulletin/volumes/90/3/12-020312/es/>
- Rosso, L. (2018). Prólogo. 50 años. *Anales del Museo de Historia Natural de Valparaíso*, 31, 5-6.
- Servicio Nacional del Adulto Mayor SENAMA (2009). *Dimensiones del Envejecimiento y su Expresión Territorial*. Santiago, Chile: SENAMA.
- Servicio Nacional del Adulto Mayor SENAMA (2019). *Programas y Beneficios*. Santiago, Chile: SENAMA. Disponible en <http://www.senama.gob.cl/programas-y-beneficios> [Consultado: Febrero, 2019].
- Subdirección Nacional de Museos. (2019). *Encuesta de satisfacción de usuarios 2018. Programa Gestión de Exhibiciones Permanentes*. Disponible en <http://www.museoschile.gob.cl/sitio/Contenido/Publicaciones/> [Consultado: Febrero, 2019].
- Servicio Nacional del Patrimonio Cultural. Subdirección Nacional de Museos. (2018). *Estadísticas Usuarios Museos Regionales y Especializados*. Disponible en <http://www.museoschile.gob.cl/sitio/Secciones/Que-hacemos/Estadisticas-de-visitantes/> [Consultado: Febrero, 2019].
- Tomé, C. (2015). *Participación social en la gestión del patrimonio en América latina. XXXIV Reunión de asociaciones y entidades para la defensa del patrimonio cultural y su entorno Hispania Nostra*, Trujillo 5, 6 y 7 de junio 2015. Disponible en <https://www.hispanianostra.org/wp-content/uploads/05-Participacion-Social-Gestion-Patrimonio-America-latina.pdf> [Consultado: Febrero, 2019].

Eje 2.

Producción artística y cultural.

2.4

Políticas de desarrollo artístico y cultural

Ciudad Creativa. Ciencias sociales para ciudadanos del Siglo XXI.

Patricia Suárez, Héctor De Schant, Norma Beccerica, Juan Eyrea, Ignacio De Schant.

patriciasuarezeyrea@hotmail.com

Resumen

“América Latina se ha visto enfrentada a fuertes cambios en el escenario social y político que tensionan nuestros sistemas democráticos. El avance de la discriminación, el odio y el racismo se contraponen a las propuestas de igualdad y justicia de los movimientos sociales, especialmente la oleada feminista. La Educación Superior, desafiada por reformas que no en todos casos cumplen criterios públicos y que terminan cuestionando la autonomía universitaria, re-imagina y re-orienta su lugar estratégico en el desarrollo de nuestros países. Este IV Congreso abrirá un espacio para comprender el contexto actual, el rol de las universidades frente a los desafíos sociales y su aporte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)”

Atento a ello, hemos respondido a esta Convocatoria presentando un Proyecto Educativo que tiene como finalidad la construcción de ciudadanía mediante la educación en estos temas fundamentales para la cultura y el desarrollo conforme a los ODS.

La presente ponencia, que lleva el nombre del Proyecto Educativo: **Ciudad Creativa. Ciencias Sociales para los ciudadanos del siglo XXI**, se inscribe en el eje **Producción artística y cultural** que considera: **Arte, cuerpo y sociedad; Patrimonio; Políticas de desarrollo artístico y cultural; Museos y archivos; Interculturalidad; Descolonización de la Universidad; Interdisciplinariedad y transversalidad**

Creemos que debemos partir del desconocimiento, o de la falta de vinculación de conceptos vigentes para las políticas públicas como Ciudades Culturales, Ciudades Creativas, Agenda o Programa 21, Cumbres de Ciudades Emergentes; para interpretar que es imprescindible la formación de funcionarios, comunicadores, docentes y jóvenes que serán en cada uno de sus roles, los responsables de ejercer la ciudadanía de este siglo XXI.

Observamos, además, que las personas de edad adulta que transitan este vertiginoso proceso, han quedado también lejos de la comprensión de todos estos conceptos, sencillamente porque no se toma en cuenta la necesidad de incorporarlos a la dinámica del conocimiento, la información, el uso de las TICs. Son los adultos mayores los que nos brindarán testimonios imprescindibles, vivencias propias y relatos más próximos de sus ancestros, elementos fundamentales para la memoria, la identidad local y, en fin, la preservación del Patrimonio. Esta ida y vuelta permitirá que continúen ejerciendo una ciudadanía activa. Sin perder de vista que han sido estos adultos mayores, los primeros creativos e innovadores de su tiempo, los que fundaron instituciones, comercios, empresas, los y las docentes de escuelas y universidades. Su experiencia es muy valiosa para despertar vocaciones.

Consideramos que la mujer (aunque ha crecido su participación en todos los espacios) debe ser informada del significado de la Ciudad Creativa por su rol de educadora, emprendedora que realiza su proyecto personal, pilar del hogar y la familia. Esta percepción del lugar en el que se vive, de lo que ese lugar espera de nosotros como ciudadanos, es la puerta para encontrar oportunidades de inserción.

Para todo ello, es necesario educar, informar, incluir, apasionar, dar sentido a la importancia de ser protagonistas y ciudadanos.

En sucesivos congresos, disertaciones, encuentros a nivel local, regional, provincial, nacional, hemos expuesto sobre la relevancia de pensar en la ciudad como *eco museo* y en la potencialidad de establecer *distritos culturales* según la identidad barrial.

Del año 2007 al 2011, como Coordinador y Secretaria del Consejo Municipal de Cultura, llevamos adelante el proyecto y concreción de la inscripción de Mar del Plata en la Agenda 21 de Cultura de Barcelona (2004) con el Proyecto del Censo Cultural y Estimación del PBC local, para establecer un plan local de la cultura y la creación de los Centros Cívicos Culturales. Todos estos elementos hacen a la construcción de ciudadanía. Por lo tanto, es imprescindible que los ciudadanos lo sepan.

Consideramos que es fundamental no sólo “conocer” la ciudad sino “entenderla”, para advertir las oportunidades que nos brinda en todo sentido. Asimismo, para darle a nuestro lugar, nuestra *polis*, aquello que espera de nosotros.

Hemos llevado adelante proyectos y acciones en ese sentido. Presentamos en el Plan Estratégico Mar del Plata el Proyecto Ciudad Creativa del que se han abordado algunos aspectos:

“Ciudad creativa Desarrollo de la creatividad, innovación, tecnología y el arte”.
“Estudio y propuesta para el desarrollo de la economía social en un entorno de ciudad creativa.”

Sin embargo, a pesar de la aprobación en ámbitos académicos, institucionales, no hemos podido llegar a la ciudadanía que constituye en un sentido amplio el sector al que pretendemos llegar. Con este desafío, a través de la educación y construcción social, es que hemos elaborado este proyecto.

Introducción

Proyecto educativo

Ciudad Creativa. Ciencias sociales para Ciudadanos del siglo XXI

Autora Propuesta didáctica: Profesora Patricia M. Suárez de Eyrea

Autores Proyecto Ciudad Creativa: Arquitecto Héctor De Schant. DI Ignacio De Schant

Colaboradores en Proyecto Rayuela: Norma Beccerica de Cábana, Juan Eyrea

Colaborador en Proyecto Íconos por la Identidad Local: DI Ignacio De Schant

Los niños/as y jóvenes de hoy, nacidos al amparo de la vertiginosa evolución tecnológica, poseen en apariencia mayores herramientas en cantidad y calidad para desarrollar el conocimiento y encontrar oportunidades de inserción en el Mundo cercano o virtual. Decimos en apariencia, porque no desconocemos que esta evolución significa una crisis en el ámbito laboral, un cambio de paradigma en las relaciones del sistema productivo y como consecuencia, la necesidad de los niños/as y jóvenes de recibir mayor formación e información para comprender esta realidad e insertarse con mayores capacidades al ingresar a la vida adulta.

Las y los docentes nos encontramos ante el doble desafío de aprender a convivir con los cambios revolucionarios de fines del siglo XX y del transcurrido hasta ahora siglo XXI y de brindar a nuestros alumnos conocimientos que les permitan tener oportunidades de desarrollo personal y colectivo.

Este segundo desafío nos pone ante la necesidad de explorar, investigar y de capacitarnos para estar a la altura de las circunstancias como formadores de estos ciudadanos del siglo XXI. No sólo debemos estudiar para usar las TICs como herramienta y como vínculo indispensable, sino que debemos aprehender esta realidad nueva y dinámica para transferirla de manera de despertar interés, entusiasmo, pasión, por estos saberes.

Una de las cuestiones que debemos conocer gracias a esta tecnología que nos conecta es el protagonismo de las Ciudades y Gobiernos Locales en el orden global y la existencia de instituciones como Agenda 21. Notamos en funcionarios, docentes y público en general un desconocimiento de la existencia de institu-

ciones como el CGLU, (Ciudades y Gobiernos Locales Unidos) y de sus acciones sostenidas en el tiempo.

Creemos muy importante establecer que en los tiempos que nos toca vivir, el sector público, el sector privado y el Tercer Sector se necesitan mutuamente y definen las políticas públicas.

América Latina ha producido experiencias valiosas para superar las tensiones propias de la época, en las que cobran gran protagonismo Ciudades y Gobiernos Locales

Agenda 21

Así como Ciudad Educadora renace en el año 1972 y extiende su proyecto constitutivo en la educación hasta nuestros días, la Agenda 21 o Programa 21 nace 20 años después, en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, conocida como la Cumbre de la Tierra. (Río de Janeiro, 1992)

En la evolución y dinámica de esta institución, las Ciudades y Gobiernos Locales van conformando su propia Agenda 21, enriqueciéndolas con diversas experiencias. Así nace Agenda 21 de Barcelona, que se propone y consigue establecer a la Cultura como 4º Pilar del Desarrollo.

La agenda 21 de la cultura

Una propuesta de las ciudades para el desarrollo cultural

La idea de realizar una Agenda 21 de la cultura surge para contribuir a formular respuestas a los retos del desarrollo cultural que la humanidad afronta en este siglo XXI. La idea inicial guarda muchos parecidos con el proceso que se desarrolló a finales del siglo XX respecto al medio ambiente, cuando la constatación de que los modelos de desarrollo vigentes, excesivamente depredadores de los recursos y ecosistemas naturales, movilizó a la opinión pública mundial, a los gobiernos y a las instancias internacionales. Hoy, está naciendo una concienciación similar en el campo de la cultura. Ésta asume un papel central en la globalización pero sin instancias ni instrumentos de debate público. Hoy es especialmente importante desarrollar acuerdos que defiendan la diversidad cultural, el cariz abierto de la cultura, así como la importancia de la creación y la participación cultural para todas las personas.

Estos son los fundamentos que han llevado al Foro de Autoridades Locales de Porto Alegre, mediante los ayuntamientos de Barcelona y Porto Alegre, a proponer una Agenda 21 de la cultura. Los gobiernos locales desarrollan actualmente un papel clave para poner la globalización al servicio de los ciudadanos y para potenciar la necesidad de una cultura abierta y diversa. Con la aprobación de la Agenda 21 de la cultura, las ciudades firmantes adoptan un documento que señala los aspectos críticos del desarrollo cultural en el mundo y toman el firme compromiso de hacer que la cultura sea una dimensión clave de sus políticas urbanas.

<http://www.agenda21delacultura.net>

<http://www.agenda21delacultura.net>

El arquitecto Héctor E. De Schant, como docente investigador dirigió su labor académica a promover el Desarrollo apalancado en la cultura, estableciendo la creación de Centros Cívicos Culturales en espacios públicos patrimoniales.

Creó el programa Mar del Plata Ciudad Creativa, con los proyectos de un plan local de la cultura y un censo para la estimación del Producto Bruto Cultural Geográfico. Como Coordinador del Consejo Municipal de Cultura, formalizó con los proyectos citados la adhesión del Municipio de General Pueyrredon a la Agenda 21 de la cultura



General Pueyrredón (Argentina) se adhiere a la Agenda 21 de la cultura

General Pueyrredón es un partido de la provincia argentina de Buenos Aires cuya cabecera es la ciudad de Mar del Plata. (Su nombre se debe al homenaje a Juan Martín de Pueyrredón, militar y político de destacada actuación en las invasiones inglesas y la Guerra de la Independencia.) El Consejo Municipal de Cultura del Partido de General Pueyrredón se adhirió a la Agenda 21 de la cultura, y decidió llevar a cabo varias medidas para su implementación local, entre las cuales un plan local de la cultura, un censo para la estimación del “producto bruto cultural geográfico” y la creación de centros cívicos culturales en espacios públicos patrimoniales, como la Ex Terminal de Ómnibus, la Estación Ferroautomotora y la Usina Vieja del Puerto.
<http://www.concejomdp.gov.ar/index2.php>

<https://www.agendaz1delacultura.BoletínNº15.net>

La continuidad y defensa en diversos ámbitos de participación ciudadana de Mar del Plata, Ciudad Creativa se evidenció en diversos hechos de relevancia: fuimos invitados a la 3ª Cumbre de Ciudades Culturales (CABA- CGLU, 2019).

Participamos en el III Premio Internacional Ciudad de México –CGLU-Programa 21 con el Proyecto Parque Lineal sobre Avenida Luro, eje fundacional de la ciudad, CCC Estación Ferroautomotor (2016)

Qué significa “Ciudad Creativa”

La polis en la que nos toca vivir y ser ciudadanos es una Ciudad Creativa?

Para responder a esa pregunta, propusimos el Proyecto del Censo Cultural para estimar el “producto cultural bruto geográfico”, con el cual demostraríamos el aporte del sector a la economía local, y se podría diseñar un plan local de la cultura como política pública. Además, establecer distritos culturales con identidad propia y crear los Centros Cívicos Culturales. La Ciudad Creativa se distingue por

la participación de la ciudadanía, el respeto a los derechos culturales y su ejercicio en el espacio público

“La existencia de espacios públicos adecuados y accesibles que todas las personas puedan compartir y disfrutar en igualdad y con dignidad es una condición sine qua non para el ejercicio de los derechos humanos universales, en particular los derechos culturales, muchos de los cuales requieren posibilidades de expresarse e interactuar con libertad en los espacios públicos” ONU Agenda 21. 22 de octubre 2020. *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales.*

“Decálogo para una Ciudad Creativa

1. La ciudad creativa es inclusiva y diversa, asegura espacios de intercambio para la pluralidad de ideas y el pensamiento crítico
2. La ciudad creativa fomenta la cultura y la creatividad, a las que considera como un factor central del desarrollo y prioriza a las industrias creativas en su política de desarrollo local y cooperación internacional
3. La ciudad creativa cuida el medio ambiente generando las medidas necesarias para reducir y separar los residuos que generan sus habitantes, así como también para promover el ahorro energético y el uso del transporte público.
4. 4-La ciudad creativa se apropia de su espacio público. Es una ciudad que fomenta la cultura y la creatividad en la generación de espacios públicos, buscando realzar la participación ciudadana y la cohesión social. El espacio público modela la identidad de la ciudad y ayuda a mejorar la calidad de vida de sus habitantes, cuya libertad de acceso y circulación deben ser garantizadas.
5. La ciudad creativa se piensa así misma también desde una perspectiva de género. Es una ciudad que incorpora la perspectiva de género para pensar temas vinculados al espacio público, el transporte, la seguridad, la educación sexual, poniendo la igualdad de derechos y oportunidades de sus ciudadanos y ciudadanas en el centro de la formulación de sus políticas públicas.
6. La ciudad creativa es una ciudad conectada con sus creativos. Es una ciudad que conoce su ecosistema creativo, lo conecta y lo ayuda a trabajar en red. Es una ciudad con un gobierno dispuesto a co-crear sus políticas públicas con la clase creativa de su ciudad, sumando a la mesa de diálogo a todas las áreas necesarias para resolver problemas multidimensionales.
7. La ciudad creativa está orgullosa de su identidad. Es una ciudad orgullosa de su tradición y patrimonio que, además, está dispuesta a repensar su identidad en el presente. La ciudad creativa es una ciudad que quiere turismo, que la conozcan y la vuelvan a elegir.
8. La ciudad creativa es innovadora, es una ciudad audaz que se anima a pensar nuevas soluciones para viejos problemas. Es una ciudad que no confunde innovación con novedad, y que sabe que no sólo se innova con tecnolo-

gía, sino experimentando soluciones junto con la comunidad, a través del pensamiento crítico y de procesos creativos.

9. La ciudad creativa es una ciudad que aprende. Es una ciudad que valora fuertemente el aprendizaje y el conocimiento donde el talento es nutrido, promovido, premiado y celebrado, porque entiende que su principal capital son las personas que viven en ella.”
10. La ciudad creativa genera oportunidades y es emprendedora. Es una ciudad que aspira a más, que es dinámica y vital, y que está siempre alerta a las oportunidades. Es una ciudad que apoya el emprendedorismo, y que elabora las herramientas para que sus habitantes sean agentes de cambio” ¹⁽³⁾

El concepto de *Ciudad Creativa* tiene su origen en una publicación inicial de Charles Landry y Franco Bianchini titulada *The creative city* (Demos, 1995). Aunque es mucho más popular la posterior publicación en solitario de Landry: *The creative city. A toolkit for urban innovators* (Earthscan 2000). Posteriormente Richard Florida desarrolla sus ideas de la *Clase Creativa y las tres tes: Tolerancia, Talento y Tecnología*. Existe también un programa de la Unesco, la Red de Ciudades Creativas, que es un paso más en la comprensión del entramado en el que las ciudades y los ciudadanos se convierten en protagonistas

“Creada en 2004, la Red de Ciudades Creativas de la UNESCO fomenta la cooperación internacional entre las ciudades del mundo que han invertido en la cultura y la creatividad como aceleradoras del desarrollo sostenible.

Hoy en día, la Red reúne a 180 ciudades de 72 países de todas las regiones del mundo. Las Ciudades Creativas de la UNESCO tienen una misión común: ubicar la creatividad y las industrias culturales en el centro de sus estrategias de desarrollo para hacer que las ciudades sean inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles”²

Pertenecer a la red de ciudades creativas de la UNESCO significa participar y colaborar en una serie de proyectos destinados a potenciar la cultura. Cuando una ciudad pasa a ser considerada como “creativa” se convierte también automáticamente en miembro de la Alianza Global para la Diversidad Cultural de la UNESCO, que lleva a cabo una importante labor para proteger la propiedad intelectual y es un vínculo entre lo público y lo privado a favor de la cultura.

Debemos recordar permanentemente y ser consecuentes con la evolución de la ciudadanía en el conocimiento y ejercicio de sus Derechos Culturales. UNESCO lo expresa de manera explícita en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural del 2 de noviembre de 2001

1 Redciudadescreativas.cultura.gob.ar

2 UNESCO.org.Creative Cities Network

“Artículo 7: El patrimonio cultural, fuente de la creatividad. Toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente con otras culturas. Esta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, realzado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e inspirar un verdadero diálogo entre las culturas

La Cultura como 4º pilar del desarrollo pretende demostrar y poner de relieve el potencial de la cultura como motor del desarrollo económico, capaz de generar ingresos y crear empleo. Los resultados de su aplicación podrían contribuir a los procesos de medición de los logros obtenidos en la implementación del ODM 1, vinculado a “Erradicar la pobreza extrema y el hambre”.

A su vez, a partir del análisis de las potencialidades y déficits de nuestra ciudad y otras en las que podamos presentar este modelo los docentes y sus alumnos podrán proponer la creación de una economía social competitiva que incorpore conocimiento, creatividad y espíritu emprendedor. Sentirse protagonista significa generar responsabilidad y compromiso con el lugar en el que vivimos.

Nos preocupa la dificultad creciente de inserción en el mundo laboral, sobre todo en un proceso de globalización económica que repite modelos excluyentes para el trabajador tal como lo conocíamos hace unos años. No sólo eso, nos preocupan los miles de jóvenes que abandonan antes de concluir el ciclo de enseñanza secundaria. Esta realidad nos interpela, habrá que hacer un mayor esfuerzo para obtener dos objetivos, en principio: la permanencia de los y las jóvenes en el ciclo secundario hasta concluirlo y, fundamentalmente, el despertar en ellas/os interés por el conocimiento como gran vector, desarrollador y forjador de su futuro.

En este contexto, medir con indicadores pertinentes nos posibilitará no sólo contar con un diagnóstico para establecer la categoría Ciudad Creativa sino para promover políticas públicas, sociales, económicas (Economía Creativa) con la Cultura como 4º Pilar del Desarrollo (Agenda 21) El papel de la cultura para el desarrollo se ha convertido en una importante política y la cuestión estratégica a nivel internacional y nacional (por ejemplo, las resoluciones 65/166 y 66/208 de la Cultura y el Desarrollo aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas).

La Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales se considera como el instrumento normativo que pone la cultura y el desarrollo en su núcleo por primera vez

En 2010, la Cumbre de los ODM Objetivos de Desarrollo del Milenio de la Asamblea General de la ONU adoptó una resolución específica sobre la Cultura y el Desarrollo

Al medir el impacto de la cultura en el desarrollo, la suite contribuye a la aplicación de la Convención de la UNESCO de 2005, en particular su artículo 13 (Integración de la cultura en el desarrollo sostenible). La Batería de Indicadores de Cultura y Desarrollo es útil para facilitar una lectura conjunta de las 7 dimen-

siones: Economía de la Cultura, Educación, Patrimonio Cultural, Comunicación, Gobernanza, Participación y cohesión social e Igualdad de Género.

Estas 7 dimensiones de la Batería de Indicadores de la UNESCO han sido identificadas a partir de las recomendaciones de Nuestra Diversidad Creativa y se nutren también del marco de cultura y desarrollo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Trabaja en función de tres ejes:

1. La cultura como un sector de actividad económica;
2. La cultura como una serie de recursos que agrega valor a las intervenciones de desarrollo y aumenta su impacto;
3. La cultura como un marco sostenible para la cohesión social y la paz, indispensable para el desarrollo humano.

Ponemos la mirada en los temas acordados por los talleres del Plan Estratégico de promover la economía social sustentable. Se tratará de generar escuelas de emprendedores (agregar espíritu emprendedor) e incubadoras de empresas sociales creativas (agregar conocimiento y creatividad) en los diferentes campos de la producción y la cultura contribuyendo por esta vía a superar la práctica de subsistencias a que se ven obligados amplios segmentos de nuestra sociedad.

Promover entornos adecuados, la libertad o flexibilidad de los actores, la valoración de los derechos y el trabajo decente, el asociativismo, el talento creativo, la innovación, la comunicación, y el intercambio (linealidad y transversalidad) dentro de cada eslabón y en la cadena productiva son fundamentales para que la sociedad se encuentre a sí misma y progrese.

“Las políticas para la economía creativa deben responder no solamente a necesidades económicas, sino también a demandas especiales de las comunidades locales que tienen que ver con la educación, identidad cultural, desigualdades sociales y temas relacionados con el medio ambiente. A su vez, un creciente número de municipios alrededor del mundo usan el concepto de ciudades creativas para crear estrategias de desarrollo urbano que revitalicen el crecimiento, enfocándose en la cultura y actividades creativas. Los principios fundamentales se centran en las áreas rurales y comunidades en desventaja principalmente como una herramienta para generar empleos, en especial para los jóvenes; dar más auge a las mujeres y promover la inclusión social de acuerdo con los logros de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Asimismo, los municipios están actuando de manera más rápida y astuta que las esferas del gobierno federal que están limitados por temas de poder y excesiva burocracia.”³

¿Cómo aprender sobre Ciudad Creativa y aprehenderlo para construir ciudadanía?

En la relación de los conceptos de Cultura, Desarrollo, Creatividad, está el centro del Proyecto “Ciudad creativa. Ciencias sociales para ciudadanos del Siglo XXI”

En primer lugar,1- nos dedicamos a estudiar la manera de determinar mediante la elaboración de un Censo esta categoría de la Ciudad. Luego,2- de qué manera interesar y formar a los ciudadanos para construir, aportar, ejercer sus derechos cívicos y culturales para favorecer las 7 dimensiones de la cultura mencionadas y los tres ejes de trabajo.

1. Los indicadores que nos parecieron más apropiados para elaborar el Censo y estimación del PBCG fueron los brindados por el investigador Salvador Carrasco Arroyo, quien en su Tesis para la Universidad de Valencia “Indicadores Culturales. Una reflexión”,1999 expresa que “el movimiento que estudia los indicadores sociales apareció a raíz del clima imperante que prevalecía en los años setenta: escasez de recursos, desempleo”.

En cambio, los indicadores culturales son mucho más recientes. La política cultural, en contraste con la social ha tenido interés para los gobiernos desde hace poco tiempo. Además de la falta de interés gubernamental en cultura, hay dificultades metodológicas que superar. Para remediar este estado de cuestiones la UNESCO organizó una reunión en Helsinki en 1972 donde se discutió la naturaleza de las estadísticas e indicadores en el campo de la cultura. Posteriormente, en Viena (1979) Bohner ofrece algunas características que deben cumplir los indicadores culturales.

En 1980 se celebró en Acapulco, México la “Internacional Conference on Communication donde en una sesión denominada Los Indicadores culturales y el Futuro de las Sociedades Desarrolladas se reunieron por primera vez representantes de diferentes líneas de investigación en el campo de las estadísticas culturales. Más tarde, en 1982, se realizó un simposio bajo el auspicio de la Academia de las Ciencias Austríacas denominado “Los Indicadores culturales para el estudio comparativo de la cultura”. El resultado de todos estos congresos, reuniones, simposiums fue el proyecto Framework for Cultural Statiscis bajo la dirección de la UNESCO,1986

Los indicadores de Salvador Carrasco Arroyo seleccionados para la realización del Censo Cultural en pos de definir a nuestra ciudad como Creativa son:

0. Patrimonio Cultural
1. Material impreso y literatura
2. Música
3. Artes escénicas
4. Artes visuales

5. Cine
6. Radio y televisión
7. Actividades socioculturales
8. Deportes y juegos
9. Naturaleza y medio ambiente

Agregamos

10. Gastronomía
11. 11.TICs

El indicador base, el que engloba e inicia es el Patrimonio:

“El conjunto de bienes culturales y naturales, tangibles e intangibles, generados localmente, y que una generación hereda / transmite a la siguiente con el propósito de preservar, continuar y acrecentar dicha herencia.” (De Carli, 2006)

La introducción de lo que se consideran funciones culturales indica el tipo de actividad general que tanto las Organizaciones públicas, privadas o mixtas puedan llevar a cabo en una de estas categorías. Tales funciones son:

1. Creación/producción
2. Transmisión/Difusión
3. Recepción/consumo
4. Conservación
5. Participación

Nuestra meta es involucrar a las/los jóvenes, niñas y niños, a partir de los últimos años de enseñanza primaria en esta Educación por Proyectos que tiene como punto de partida y base imprescindible el estudio del Patrimonio (Proyecto Rayuela, Íconos para la identidad local).

El Patrimonio de la Ciudad Creativa comprende cada uno de los Indicadores mencionados.

La participación de adultos/as mayores, emprendedores/as, y todos aquellos que se encuentren interesadas/os, es posible mediante cursos, seminarios y trabajos en grupos con agentes culturales.

La Red de Ciudades Creativas, lanzada por la UNESCO en octubre de 2004, incentiva las colaboraciones entre el sector público, el privado y la sociedad civil para favorecer el desarrollo de las industrias creativas, promoviendo nuevas asociaciones solidarias en el mundo. Estas ciudades desarrollan un concepto fundamental sobre “la economía creativa” y “las industrias creativas” definidas como estas industrias que tienen sus orígenes en la creatividad, los conocimientos

técnicos y el talento individual y que tienen un potencial para crear empleos y riqueza a través de la producción y la explotación de la propiedad intelectual.

Un ejemplo de la importancia de formar ciudadanos insertos en la Ciudad Creativa se encuentra en esta reflexión:

“Chile enfrenta un complejo escenario en materia de productividad y ha visto una pérdida progresiva en la credibilidad de sus instituciones, lo cual se ha traducido en una disminución del crecimiento económico en los últimos años, así como en una alta disconformidad respecto de los distintos representantes tanto del sector público como privado (CCS, 2016; PNUD, 2012; 2016). Este escenario ha redirigido la atención de la sociedad civil hacia la búsqueda de modelos de desarrollo que promuevan la innovación pero que a la vez resguarden la participación en los frutos del crecimiento. Para lograr esto, es fundamental reforzar la diversidad y sofisticación de la matriz productiva y exportadora y transitar desde una economía basada en la oferta de recursos naturales hacia otra basada en el conocimiento e innovación, pero que a la vez resguarde y priorice la diversidad cultural, idiosincrasia y valores. Precisamente eso ofrece la economía creativa: un sector económico, por definición, sustentable e inclusivo, que se nutre del talento creativo y cuya fuente de recursos es inagotable (si se la fomenta adecuadamente) y no está condicionada por el estrato socioeconómico de origen”.⁴⁽⁶⁾

2-Cómo conseguir el objetivo de involucrar a la ciudadanía en este aprendizaje y dotar de sentido este saber? Nos planteamos estrategias para conseguir este objetivo general, que separamos en objetivos específicos

Objetivos específicos

En las escuelas

1. Compartir y aprender junto a los docentes y formadores los conceptos de Ciudad Creativa según indicadores propuestos y otros que surjan del interés común: Ciencias, Ecología y Medio Ambiente, TICs, Gastronomía, Artesanías etc.
2. Desarrollar junto a los docentes un plan de trabajo sugerido para el aula, que permita ampliar el conocimiento sobre Historia y Patrimonio local, eje fundamental de todo el proyecto y abordar una modalidad participativa que favorezca el interés y la construcción colectiva.

En otras instituciones

3. Generar un vínculo con otras instituciones como Bibliotecas, Museos, Clubes, que resulten un ámbito de reunión y un lugar con el cual involucrarse.

4 Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Santiago de Chile, 2017 Plan Nacional de Fomento a la Economía Creativa.

No olvidemos que estas instituciones, sobre todo los clubes, son fundamentales para la socialización positiva.

4. Brindar seminarios, talleres, cursos, sobre estos temas para todos los sectores.
5. Introducir en cada paso del proyecto las nociones de **Economía Creativa**, visibilizar la oportunidad de agregar valor en cada instancia

Actividades propuestas:

1-Proyecto Rayuela: Taller de radio para niños y adolescentes que promueve la participación, la investigación, la creatividad y la comunicación.

Colaboradores: Norma Beccerica de Cábana/ Juan Eyrea

2-Íconos para la identidad local: registro de íconos sugeridos y provenientes de la investigación y la identificación para una educación en valores Autor: Arq. Héctor E De Schant. DI Ignacio De Schant

Proyecto Rayuela

Proyecto educativo Taller de radio para Escuelas Secundarias

Prof. Patricia M. Suárez de Eyrea

Técnica en Informática Educativa Norma Beccerica de Cábana

Arq. Héctor E. De Schant

Juan Eyrea (Estudiante Lic. En Comunicación Social UNLP. Coordinador TEDx Mar del Plata)

El presente proyecto de Taller de Radio está inspirado en Rayuela, la novela de Julio Cortázar.

¿Por qué? Porque podremos acceder de dos formas, como nos invita Cortázar en su novela.

De manera lineal, de principio a fin como un programa de radio convencional. Y, en segundo lugar, a través de nuestro Blog, según aquel tema que sea de interés del lector, ingresando en los post que serán los campos de esta Rayuela que saltamos según lo que nos interese leer o escuchar.

Invitar a los alumnos a formar grupos de trabajo según sus intereses y los temas que proponen los Indicadores Culturales de Salvador Carrasco Arroyo: Patrimonio Cultural, Material impreso y literatura, Música, Artes escénicas, Artes visuales, Cine, Radio y televisión, Actividades socioculturales, Deportes y juegos, Naturaleza y medio ambiente; a los que pueden agregarse otros que respondan a líneas temáticas de la Red de Ciudades Creativas: arte digital, diseño, gastronomía. Estos serán los temas en los que se basarán las columnas de investigación del programa de radio

Esto permitirá armar un programa de radio que responda a sus inquietudes. Así, los jóvenes que se inclinen por la música, los que prefieran el deporte, los que tengan curiosidad por la vida social, los que se sientan atraídos por el arte, los que pretendan saber más sobre economía o política, podrán crear su espacio o columna trabajando en equipo y al socializarlo todos aprenderán sobre los hechos y la mentalidad de la época propuesta según el eje curricular de la materia.

Además de proponer un aprendizaje significativo, vinculado a la construcción del conocimiento que haremos de forma colaborativa e innovadora, creemos importante favorecer la interacción de los jóvenes en una producción creativa que permitirá la vinculación con alumnos de otras instituciones que participen de la experiencia. El blog será como un libro escrito por muchas manos.

El trabajo colaborativo, en relación con otros agentes culturales, docentes, profesores, bibliotecarios, personal de Museos, siempre bajo la guía y responsabilidad del docente a cargo del aula, fortalece la autoestima, la posibilidad de expresarse, desarrollar capacidades y habilidades artísticas y creativas.

Objetivos

- Que los jóvenes conozcan los Museos , en principio el Archivo Museo Histórico Municipal “Don Roberto T. Barili” y la Hemeroteca en Villa Mitre y establezcan una relación de trabajo en equipo en pos de un objetivo (producir sus columnas para el Taller de Radio del Proyecto Rayuela)
- Que los jóvenes produzcan las columnas para el programa de radio y las publicaciones para el Blog según los indicadores mencionados de Salvador Carrasco Arroyo.
- Que cada investigación de estos indicadores los conduzca a un espacio o centro cultural: Patrimonio (Villa Mitre), Literatura (Villa Victoria), Artes Plásticas y visuales (Museo de Arte J.C. Castagnino) Naturaleza y Medio ambiente (Museo de Cs Naturales Lorenzo Scaglia)
- Que los jóvenes se interesen en investigar, conocer el patrimonio y la historia a través de fuentes documentales que se encuentran en la Hemeroteca, en el Archivo , en la Fototeca.
- Que los jóvenes produzcan sus textos, los suban al Blog , interactúen con otros jóvenes de diferentes instituciones , inclusive aquellos que se conecten a través de las TICs y no vivan en la ciudad
- Que los jóvenes se “apropien” del material , información , y patrimonio cultural de los distintos Museos de la Ciudad . Cada uno de ellos puede aportar material y tiene personal experto para guiarlos en lo que necesitan para producir su programa de radio y su Blog
- Que los jóvenes se animen a compartir lo que producen mediante el Blog, e incorporen la noción de respeto por la opinión ajena y la responsabilidad por lo que se publica

- Que los jóvenes produzcan entrevistas con personalidades, artistas, vecinos, que aporten vivencias e información a los datos obtenidos de las fuentes documentales.
- Que los jóvenes aprendan la importancia de la Propiedad Intelectual y Derechos de Autor.
- Que esta experiencia permita a los jóvenes de la Ciudad relacionarse entre sí, en un ámbito favorable, educativo y creativo. Que los jóvenes utilicen las nuevas tecnologías como apoyo a su investigación y producción del programa.
- Que en los jóvenes despierte la vocación por emprender, en un marco de oportunidades de la Economía Creativa.



Alumnos en Hemeroteca Villa Mitre.

Proyecto Rayuela.2017. Proyecto Rayuela fue premiado con una Beca de Fundación Williams para compartir la experiencia en el Encuentro Anual de FADAM Federación Argentina de Amigos de Museos "Transformación y cambio, nuevas estrategias" 2017.

Íconos para la Identidad local

Plan para la definición participativa de iconos de Mar del Plata

Arquitecto Héctor E. De Schant

Diseñador Ignacio De Schant

Formación en valores a partir del debate e identificación de Iconos locales

Un icono es una imagen o representación que sustituye a un objeto o a una idea por analogía o simbólicamente.

La palabra ícono o icono viene del griego y significa imagen. El término se emplea para referir a imágenes, signos y símbolos que son utilizados para representar conceptos u objetos.

Las ciudades tienen una toponimia relacionada con algún aspecto de su geografía. Así, Mar del Plata es una ciudad del litoral marítimo argentino. Pero a lo largo de la historia han surgido diferentes denominaciones que la identifican por algunas de sus características más sobresalientes. Los encontramos particularmente en los eslóganes para la identificación publicitaria generalmente vinculados al máquetin urbano de la ciudad. (Mar del Plata, la Perla del Atlántico, la capital del turismo, la feliz, amardelplata, Mar del Plata escaparate o vidriera nacional, etc.)

Otras formas con similares fines de representación son las gráficas, en las que se recurre a fotografías e ilustraciones que utilizan el paisaje, lugares o eventos significativos, constituyen las típicas postales usadas a lo largo de la historia. En la actualidad los medios audio visuales combinan imágenes y relatos denotativos que subrayan aspectos distintivos o sobresalientes de la ciudad o la vida local (eventos)

Iconos culturales testimonio histórico de la ciudad y su gente

La historia ha ido generando iconos con los que nos identificamos y que nos representan frente a los demás; como monumentos, lugares, hechos, personalidades sobresalientes, etc., que los sentimos como propios y dignos representantes.

Se transforman en iconos también aquellas personas que, por sus logros, liderazgos han obtenido reconocimiento de la ciudadanía. En especial los que su ponderación está en los valores que representan.

Debemos tener presente que el inventario de iconos nos habla de nuestra historia, de lo inscripto en la memoria local y ajena, de ausencias, hechos pasados, logros que nos apropiamos colectivamente, paisajes, lugares, ambientes, escenarios que condensan la imagen de la ciudad.

Para conformar un listado es imprescindible ordenarlos en diferentes categorías y escalas territoriales.

Los elementos icónicos de todo espacio geográfico, se ajustan a distintas escalas territoriales (escala ciudad, barrial, vecindario o supra urbano, regional, provincial, nacional, etc.); son elementos identitarios de las propias comunidades o

de los colectivos sociales. Hay individuos que se destacan y que por sus valores también entran en la categoría de iconos, también hay objetos que son parte de la vida de la comunidad: un ejemplo a nivel nacional puede ser el mate.

La elaboración de un inventario de iconos demanda establecer géneros y categorías incluíbles en una taxonomía cultural, y una delimitación, consensuada, con carácter selectivo que debe operar en cada categoría del inventario adoptado.

Presuntamente dicho inventario está en nuestro imaginario. Es conveniente abrir espacios a la participación ciudadana para arribar al listado de iconos del presente, dando por descontado que todo listado es siempre transitorio, advirtiendo a quienes participen que es el grado de autenticidad lo que acredita un icono como tal, para que sea un verdadero icono identidad local.

Se ha tomado como base para la elaboración del inventario de iconos locales la clasificación de patrimonio de la UNESCO agregando otras clasificaciones:

1. para incorporar personalidades trascendentes de la historia de la sociedad local basándonos en los lineamientos de “surdelsur” descartando la tendencia instalada por los medios a listados “Kitsch” como por ejemplo los denominados “cartelera o galería de la fama”
2. como así también la de incorporar imágenes de la ciudad y sus lugares acorde a los “elementos de la imagen pública de las ciudades” componentes urbanos definidos por Kevin Lynch en su libro “La imagen de la ciudad”. testimoniando a través de imágenes panorámicas la evolución de la ciudad, en sus múltiples facetas, patrimonio arquitectónico, economías relacionadas a la inversión inmobiliaria, y demás componentes culturales.

Este criterio es el que se ha adoptado para crear una agenda o plan a seguir para definir y encuadrar colectivamente qué cosas y cuales son acreedoras de formar parte del inventario.

Frente a esta suma de apreciaciones es que se formula como alternativa el listado preliminar de iconos, el que parte del criterio que lo mejor para representar a la ciudad son sus lugares, los protagonistas de su historia y los hechos valorables que nos marcan y nos representan.

La finalidad del reconocimiento institucional del listado provisional y de las imágenes icónicas es la de disponer como lo han hecho otras ciudades y países, incluido el nuestro, de “sellos” que nos identifiquen, lo que es relevante para nuestra sociedad, porque contribuye a la cohesión y consolidación de su sentido comunitario, tanto como hacia el exterior porque transmiten una imagen tangible de la ciudad y generarán un sistema de símbolos que nos representan e identifican.

Es de hacer notar, como se ha expuesto, que no se trata de eslóganes propios del marketing urbano sino de mostrar lo que la ciudad y los conciudadanos han dado para bien nuestro, y de los demás

Conformación de un inventario de iconos representativos de la ciudad.

A través de una tarea escolar donde se expone un listado a consideración de los alumnos, cubriendo las distintas categorías, se puede reflexionar sobre por qué podrían ser considerados iconos.

Objetivos

- Contar con elementos identitarios consensuado por la población local.
- Saber cuáles son nuestros iconos y cómo puede generarse una iconografía que no desnaturalice lo que pretende representar.
- Instalar en el imaginario local aquellos elementos que por sus cualidades nos representa o a través de los cuales nos sentimos representados.

Estrategia

Exponer un listado o inventario de iconos locales ordenado por categorías con el fin de reflexionar colectivamente su pertinencia. Se considera conveniente la institucionalización de un inventario preliminar de los auténticos referentes locales tangibles o intangibles dignos de exhibir por sus valores. El listado más las imágenes que lo acompañan serían reconocidos como el mosaico de referentes simbólicos que a lo largo de la historia ha ido conformando nuestra identidad.

Debatir en distintos ámbitos y por diferentes medios el pre-inventario puesto a consideración.

Programa

Selección de categorías para la confección de un pre-inventario.

Confección de inventario clasificado por categorías, justificación de los mismos.

Diseño gráfico de los iconos del pre-inventario.

En esta presentación se pone “iconos” entre comillas para citar a distintos tipos o categorías de referentes locales dándole la acepción vulgar al término siendo el icono la representación gráfica de los mismos. La estrategia es la de servirse de imágenes arraigadas en la población y simplificarlas no sólo para posibilitar su reducción dimensional sino para impactar más intensamente al que las percibe.

Documentar la experiencia.

Los iconos siempre son representados por una gráfica muy simple y esquemática, utilizados para representar al individuo u objetos.

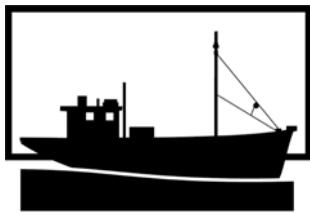
El diseño del icono es objeto también de un análisis dentro del diseño gráfico.

El trabajo no se reduciría al tratamiento del inventario, se extendería a su localización geográfica con el propósito los que constituye un cartograma cultural de la ciudad y sus lugares.

El destinatario es la ciudadanía toda en particular los jóvenes escolarizados y no escolarizados centrandó el debate en los valores y trascendencia de los integrantes del inventario.

El alumno trasmite a su hogar lo estudiado pudiendo alcanzar este debate tres generaciones ya que los iconos tienen no solo referencia territorial sino también generacional, muchos perduran y otros quedan como una reserva en la memoria de la

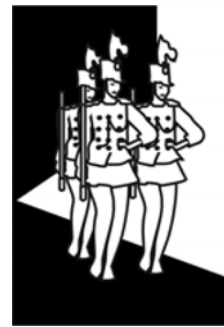
“Íconos para la identidad local” ha sido presentado en Congresos, seminarios, publicaciones a nivel local, regional y nacional. Ha participado en muestras y exposiciones.



Lanchas .



Silla Playera.



Guardia del Mar.



Falla Valenciana.



Astor Piazzolla.



Guillermo Vilas.



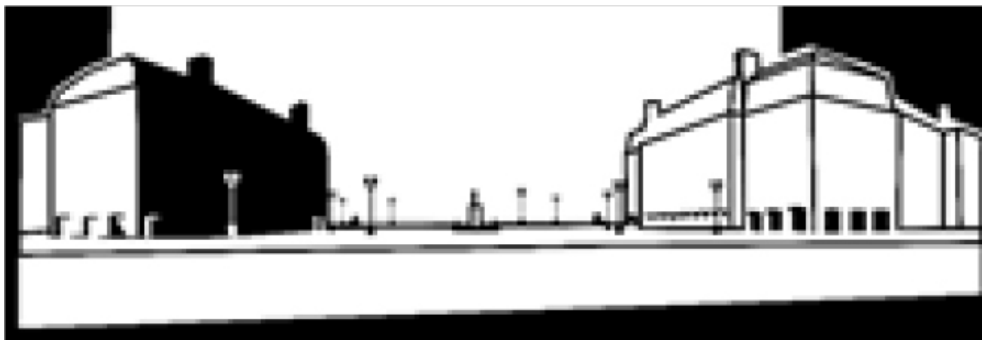
Surf .



Patín carrera.



Torreón del Monje.




Plaza Almirante Brown.




Panorámica de la costa perfil urbano.


ICONOS MARPLATENSES ARQ. HÉCTOR DE SCHANT
HACIA UN INVENTARIO ICÓNICO DE LA CIUDAD




5 al 27 de Septiembre de 2018.
Sala de Exposiciones de la Sede Distrital,
Dorrego 1657. Mar del Plata.
Lunes a Viernes de 8:00 hs. a 18:00 hs.




COLEGIO DE ARQUITECTOS
capba IX Provincia de Buenos Aires
Ley 10.405



expresiones.arq@capba9.org.ar



cano hnos
Finca Finca - M. Bujedo - Estero
San Juan 204 - Stn. L. Dorrego 3703
TEL 0223 474-1249



EL FARO
IMPRESA

La Silla Playera fue Declarada Patrimonio Local Mueble gracias a las presentaciones y acciones llevadas a cabo por Héctor E. De Schant.

Bibliografía

- Antología. Mar del Plata. Una historia Urbana. (Ed. Fundación Bco. de Boston)1991
- Antología. Los Objetos. (Ed. Tiempo Moderno) 1969
- Baudrillard, Jean. El sistema de los objetos. (Ed. Siglo XXI) 1969
- Baudrillard, Jean. Crítica de la economía política del signo. (Ed. Siglo XXI) 1974
- Borja, Jordi1998 Ciudadanía y espacio público. Publicado en Ciutat real, ciutat ideal. Significat i funció a l'espai urbà modern. Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 1998 (Urbanitats)
- Bordieu, Pierre. La Distinción. (Ed. Taurus) 1979
- Ciudades y Gobiernos locales Unidos(CGLU), Comisión de Cultura.Barcelona, 2004 Agenda 21 de la Cultura.
- CNCA Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Santiago de Chile, 2014.Mapeo de Industrias creativas. Caracterización y dimensionamiento.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Santiago de Chile, 2017 Plan Nacional de Fomento a la Economía Creativa
- Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Barcelona, 1990 Revisada en el III Congreso Internacional (Bolonía, 1994) y en el VIII Congreso (Génova, 2004) Carta de Ciudades Educadoras I
- Cullen, Gordon El paisaje Urbano. Tratado de estética urbanística. (Ed. Blume) 1977
- De Castro, Constancio. La geografía en la vida cotidiana. (Ediciones del Serbal) 1977
- Garavano, Ariel. Antropología de lo barrial. Estudios sobre la producción simbólica de la vida urbana. (Espacio Editorial Bs. As.) 2003
- Krier, Rob El espacio urbano. Proyectos de Stuttgart. (Ed. Gustavo Gigli), 1975
- Lynch, Kevin La Imagen de la Ciudad. (Ed. Infinito)1981
- Lynch ¿De qué tiempo es este lugar? (Ed. Gustavo Gigli) 1972
- Moles, A. El Kitsch (Ed. Paidos) 1973
- ONU, PNUD, UNCTAD Economía Creativa, una opción factible de Desarrollo. Informe de Economía Creativa 2010.
- Pastoriza, Elisa. Un Mar de Memoria. (6 autores) (Ed. Edhasa) 2009
- Ponencias Patrimonio Americano: Unidad, Pertenencia e Identidad. Vº Congreso Nacional de Preservación del Patrimonio Arquitectónico Urbano. III Seminario de Especialistas Americanos. Mar del Plata, 24 al 28 de octubre de 1990.
- UNESCO (2009) UNESCO Framework for cultural Statistics. UNESCO Institute for Statistics. — (2014) Informe sobre la economía creativa 2013, edición especial. Ampliar los cauces de desarrollo local. UE (2015). Cultural and Creative Spillovers in Europe: Report on a Preliminary Evidence Review
- UNESCO,2005 Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.
- 9 autores. Análisis de las Imágenes. (Ed. Tiempo Moderno) 1973

Referencias

Eric Klinenberg, *Palaces for the People: How Social Infrastructure Can Help Fight Inequality, Polarization, and the Decline of Civic Life* (Random House, 2018).

ONU-Mujeres, *Ciudades seguras y espacios públicos seguros: Informe de resultados Globales* (2017).

UNESCO y ONU-Hábitat *Migrants' inclusion in cities: innovative urban policies and practices* 2010.

UNESCO *Cultura: futuro urbano. Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible* (París, 2016), cap. 7.

UNESCO 2012 *Resoluciones 65/166 y 66/208 de la Cultura y el Desarrollo aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas*.

Salvador Carrasco Arroyo, *Tesis para la Universidad de Valencia "Indicadores Culturales. Una reflexión"*, 1999

UNESCO *Framework for Cultural Statistics* bajo la dirección de la UNESCO, 1986

Gestar educación artística no formal con enfoque de Derechos: la experiencia autónoma del programa Activa tu Presente Con Memoria.

Alejandra Villarroel.

a.villarroel@yahoo.com

Los principales consensos internacionales reconocen al enfoque de Derechos y la Educación Artística como elementos constitutivos de una educación de calidad (UNESCO, 2015, p.32-34). Siguiendo esos objetivos prioritarios, en Chile el Estado ha incorporado dichos contenidos en todos los niveles del sistema educativo público, a través de algunas acciones específicas como, por ejemplo, el Plan de Formación Ciudadana impulsado por el Ministerio de Educación (Ley 20.911) y el Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018 implementado a través del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Por otro lado, la estepa de crisis por la que atraviesa el sistema educativo chileno, encuentra en la educación artística un espacio de nutrición en su esfuerzo por alcanzar la calidad. Un objetivo distante considerando la situación de Chile en los puestos más bajos del ranking de países OCDE (441 de 500 puntos promedio en la Prueba PISA de 2012). Entre los índices más reveladores de esa medición el 33% de los estudiantes no logró el nivel avanzado para participar completamente de la sociedad. Así, durante los últimos años, en el contexto de esos resultados, institucionalidad y de un país socialmente movilizado, implementar estrategias que aborden los Derechos Humanos y el Arte se transformó tanto en una necesidad como en un desafío constante para la comunidad creativa.

Dado que es un elemento determinante en el desarrollo integral del ser humano y de las sociedades que va conformando en una relación dinámica, la educación constituye uno de los

ejes prioritarios de estudio y hojas de ruta propuestas al mundo por organismos internacionales como la UNESCO. No obstante su valor imprescindible, el concepto *educación de calidad* contiene una dosis importante de ambigüedad, principalmente debido a que es una idea que varía dependiendo de las diversas perspectivas desde donde se piense al individuo y la sociedad. Si bien no existe una definición única, sustentada como derecho humano fundamental para todas las personas la educación de buena calidad es entendida como un camino que va más allá de la mera garantía de acceso y permanencia en el sistema, tal como lo señala el informe de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, que sugiere que las acciones estratégicas y políticas se orienten a “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas*” (UNESCO,2016; p. 4) y determina que la calidad debe ser una cualidad necesaria en tres dimensiones: la docencia; la tecnología y los aprendizajes; los recursos y la infraestructura. En ese desafiante escenario de calidad pocas veces alcanzado por los sistemas educativos tradicionales, la educación no formal entra a jugar un rol importante que también es reconocido por la UNESCO que la considera como un complemento a la educación de las personas “*incluye programas que pueden contribuir a la alfabetización de jóvenes y adultos, a la educación de los niños no escolarizados, así como programas destinados a impartir habilidades básicas para la vida, destrezas ocupacionales o programas orientados al desarrollo social o cultural*” (UNESCO,2013; pgs. 13-14). De lo anterior, por un lado se desprende que aquellas actividades que se llevan a cabo fuera del contexto escolar y que no necesariamente implican una trayectoria continua, como por ejemplo talleres, conversatorios, cursos de corta duración e instancias experimentales, enriquecen el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias en otros ámbitos relevantes¹. Por otra parte, usualmente los contenidos extracurriculares fomentan una mayor y mejor retroalimentación, un aspecto que resulta útil para a posterior aplicar lo aprendido en forma autónoma sin necesariamente tener el apoyo de un tutor; además de potenciar la capacidad de libre elección sobre los modos de hacer, que también pueden ser transdisciplinarios.

A partir de ello, resulta interesante observar una experiencia que, desde la gestión cultural, asume esa tarea y logra propiciar la convergencia de la educación artística no formal con enfoque de Derechos Humanos: el programa autónomo Activa tu Presente con Memoria. Es un programa de educación artística no formal con enfoque de Derechos, que nace en la ciudad Concepción capital de la riverense región del Biobío, en Chile, durante enero de 2016 trazando tres propósitos vitales: activar la participación significativa de las personas en la Cultura, sensibilizar en respeto a los Derechos y propiciar ejercicios de memoria colectiva a través del testimonial y la apreciación artística. Esta última, basada en la

1. Cuando se plantea que la educación no formal tributa a la formación socioemocional y aprendizajes vitales, se alude al conjunto de diez habilidades para la vida definidas por la OMS: autoconocimiento, empatía, comunicación efectiva o asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, manejo de la tensión y el estrés.

reflexión crítica, el (re) conocimiento de obras y autoras/es nacionales e internacionales, los procesos creativos intimistas. Cultivando una matriz de intensa autonomía y gestión colaborativa, el programa propone un desarrollo cultural sin fines de lucro que concibe a la cultura como una necesidad espiritual, un derecho humano y un camino para la transformación social. A partir de ello despliega sus acciones y actividades de mediación con entrada liberada, orientadas principalmente a nutrir espacios educativos no convencionales y a irrigar contenidos en aquellos que son tradicionales. En total son cuatro los espacios activados por el programa: ciclos testimoniales de apreciación artística y memoria colectiva; jornadas de reflexión creativa en mayo; *Cuadernos de Memoria*; *Ancestras del Futuro*.

Lejos de ser un una respuesta casual, la excelente acogida que ha tenido el programa en sus públicos, es un factor coherente con el estudio sociológico que *Activa tu Presente con Memoria* desarrolla mediante el observatorio de audiencias, que busca caracterizar quiénes son y qué desean las personas que asisten a sus actividades, consulta cuyo resultado es vinculante en las futuras jornadas que lleve a cabo para de ese manera potenciar su impacto social positivo. Todas las actividades del programa se diseñan en sintonía con los resultados que derivan de un constante estudio de audiencias, labor que constituye la hoja de ruta de *Activa tu Presente con Memoria*. Dicha observación sociológica se lleva a cabo y actualiza mediante entrevistas en profundidad, aplicación de encuestas, observación directa. De esa manera, se activan contenidos que responden a los deseos, necesidades, intereses y características de las personas que participan de nuestras actividades. ¿Quiénes conforman nuestra principal audiencia? Mujeres universitarias y madres trabajadoras dependientes, entre 29 y 60 años, provenientes de las comunas de Concepción, San Pedro de La Paz, Chiguayante y Penco. Ellas prefieren las artes visuales, el teatro, fotografía y el cine, siendo la actividad predilecta los talleres de creación, encuentros y conversatorios.

A partir de eso y haciendo eco del interés que los públicos han manifestado expresamente respecto a querer explorar y (re)conocer temáticas específicas, los ciclos han abordado la perspectiva de género, migración, primera infancia, comunicación popular, extractivismo y patrimonio, memoria colectiva, entre otras. Ha logrado convocar a más de 2 mil personas y 70 artistas en centros culturales, salas de teatro, galerías de arte, sindicatos de pescadores artesanales, casas de la cultura y bibliotecas de las comunas de Penco, Lirquén, Chiguayante, Talcahuano, San Pedro de La Paz, Coronel, Valle Nonguén, descentralizando así el panorama hegemónico de la ciudad de Concepción que, como sucede con otras capitales provinciales, tiende al centralismo.

Actualmente es en los espacios no convencionales donde la educación artística (con todo el poder transformador que despierta en nuestros procesos cognitivos y sistemas relacionales) está aportando herramientas *para la vida* de las personas. Tanto por las materias abordadas, como por la experiencia de reflexionar colectivamente sin miedo al otro, propendiendo al respeto y a una cultura de paz alejada del afán por competir. Desde su función compensatoria sobre el acceso a prácticas y aprendizajes que quedan fuera del aula convencional, la educación artística y sus diversos formatos educativos posee una situación privilegiada

para innovar en los moldes tradicionales, posibilitando cambios en los sistemas del conocer, creando espacios de encuentro, reconociendo y valorando aprendizajes generados en la experiencia, complejizando la interpretación de la realidad (Mariño, 2004; p.10). Junto a eso, las propuestas como Activa tu Presente con Memoria, propician instancias en las que toda la comunidad puede contribuir a la expansión del conocimiento y sus identidades, entendiendo que, tal como lo expresó Luis Camnitzer (Camnitzer, 2016, p18) “tanto el arte como la educación nos ponen frente a la tarea de mejorar nuestra sociedad, es decir, cuestionar los sistemas de orden como nos los presentan, buscar sistema de orden alternativo, explorar lo que no sabemos en lugar de explorar lo que ya saben otros.”

Pero ¿cómo se logra dar vida y sustentar esas iniciativas? Gracias a la gestión cultural colaborativa que genera redes de apoyo mediante alianzas orientadas a educar más allá de las fronteras del campus o las aulas, acercando propuestas culturales a la comunidad no universitaria, asumiendo una política de entrada liberada, decisión que democratiza y fomenta la participación de todas las personas que sienten la necesidad de nutrir su tiempo libre explorando disciplinas del arte, ejercitando su creatividad, compartiendo conocimientos. Entre las principales redes colaborativas que apoyan la gestión de Activa tu Presente, se cuentan instituciones y organizaciones como el Sindicato de Pescadores Artesanales de Lirquén, la Universidad de Concepción, Balmaceda Arte Joven, la Casa de la Cultura de Chiguayante, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio Biobío, la Municipalidad de Concepción, DAEM de Penco y Talcahuano, el Instituto Nacional de Derechos Humanos. Así mismo, cultivó redes de colaboración con la cocina patrimonial Flor de Calabaza, el Ciclo OVNI, Memoria Fílmica Pencopolitana. Junto a eso, los medios de comunicación son también aliados importantes para el alcance de la gestión cultural del programa, entre ellos destacan espacios comunitarios como la Radio Humedales, plataformas de contra información como el Periódico Resumen y el diario electrónico El Desconcierto.

Entre las alianzas más importantes desde el origen del programa, se cuenta la realizada durante el 2016, 2017 y 2018, con la Dirección de Extensión de la Universidad y Pinacoteca de la Universidad de Concepción, centenaria institución cuyo origen tiene la extraordinaria particularidad de gestarse desde la ciudadanía. Con la misión de *difundir la cultura hacia la comunidad de modo de contribuir a enriquecer la visión de los habitantes de la Región en sus diferentes manifestaciones, para construir un mundo más solidario y una vida personal más plena.* (EXTENSIÓN UDEC). La Dirección de Extensión, dependiente de Vicerrectoría, se establece como el organismo universitario encargado de proponer y aplicar las políticas, planes y programas relacionados con la extensión académica y la difusión cultural, y de organizar, coordinar y apoyar las labores de extensión de la Universidad de Concepción.

A partir de esa política interna, acogió la propuesta autónoma de educación no formal de Activa tu Presente con Memoria desarrollando un programa de actividades de entrada liberada que permitió expandir el alcance de la gestión hacia comunidades no universitarias, cumpliendo de ese modo con una de las principales misiones que establece la UdeC y que es la extensión y difusión cultural abierta ampliamente a toda la ciudad.

CICLO TESTIMONIAL DE APRECIACIÓN ARTÍSTICA Y MEMORIA COLECTIVA

Entendiendo que el testimonio, las historias de vida y la expresión artística forman parte elemental de su propuesta educativa no formal, el programa Activa tu Presente con Memoria generó una alianza con la centenaria Universidad de Concepción a través de su Dirección de Extensión y Pinacoteca para llevar a cabo su primer y segundo Ciclo Testimonial de Apreciación Artística y Memoria Colectiva, que se desarrollaron en el contexto de la tradicional Escuela de Verano que se realiza en la ciudad cada mes de enero.

En 2017 el ciclo tuvo como eje temático al cine, teniendo como Invitada de Honor a la Maestra Alicia Vega Durán con quien el público pudo dialogar directamente a partir de su testimonial **“Elegí Educar. Cine y Transformación Social”**. La instancia constituyó el encuentro con la historia, memoria personal y voz crítica de la destacada investigadora experta en educación cinematográfica y apreciación del Cine, creadora y Directora del Taller de Cine para Niños. Durante treinta años ese espacio de aprendizaje que la Maestra realizó en múltiples poblaciones obreras del país, permitió a seis mil niñas y niños marginados descubrir su libertad en una experiencia humana colectiva, conociendo la esencia del lenguaje del Cine. Junto a ella, el ciclo contempló otras ocho jornadas dedicadas a revisar 22 experiencias ligadas al cine y la memoria, entre las que destacaron los testimoniales de las gestoras Isabella Cichero del Proyecto Vermut, Claudia Pino de FICIL Biobío, Tamara Uribe de MAFI.

En 2018 el programa puso el foco en las Artes Visuales teniendo como invitado especial al destacado artista Norton Maza y su testimonial **“Elegí Crear. Arte, Comunidad y Globalización”**, el artista abordará las principales características del su proceso creativo y de su obra, reconocida nacional e internacionalmente por explorar con ironía los contrastes socioculturales actuales, a través de la instalación, la fotografía, la escultura, entre otros lenguajes con los que tensiona operaciones de poder político y económico. El ciclo desplazó su contenido hacia la conversación en torno a diversas disciplinas implicadas en la creación, difusión y de las artes visuales: editorial, curaduría, investigación, patrimonio, fotografía, cine, muralismo, performance, espacio público y territorio. En torno a esos subtemas, se reunió a 37 artistas metropolitanos y locales durante 11 jornadas. Entre las invitadas nacionales se cuentan: Ingrid Wildi Merino, Natalia Castillo e Isidora Neira (Investigación), Loreto Millalén (Arte Textil), Zaida González (Fotografía), Caroll Yasky (Curatoría), Alejandra Villasmil (Editorial). Todas ellas se encontrarán con otras propuestas locales en las mismas disciplinas, lo cual enriquecerá el intercambio y difusión de experiencias. En el ámbito local, conversarán las fotógrafas Daniela Guzmán, Andrea Herrera, Paula Cisterna y Claudia Inostroza; la artista visual Viviana Silva, la curadora Carolina Lara; la investigadora Claudia Ortiz, la psicóloga Varinia Barría; la artista, investigadora y editora Natascha De Cortillas.

Desde una perspectiva educativa, la dinámica de ver y escuchar el testimonio creativo de los artistas invitados al ciclo, favorece la resonancia del conocimiento teniendo por finalidad fomentar el desarrollo actitudinal, cognitivo y social en las

audiencias, así como también potenciar el cerebro social a través de un aprendizaje basado en la experiencia compartida como principal factor de búsqueda y hallazgo de significados y en la estimulación de las emociones, entendiendo que “el cerebro y las emociones forman una unidad no disociable. La emoción y la cognición interactúan, se energizan y se moldean mutuamente” (Saavedra, 2001, p.148), considerando además que “el arte estimula un enorme grupo de habilidades y procesos mentales, permite el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales, además de estimular el desarrollo de competencias humanas” (Campos, 2010, p.5). Mediante los encuentros testimoniales de formato intimista y pequeño aforo (máximo 20 personas por jornada), la propuesta educativa no formal de Activa tu Presente con Memoria ha sido valorada por las audiencias, tanto por la calidad de los contenidos entregados como por el diálogo mediado con los más variados creadores e investigadores locales y nacionales en las más diversas disciplinas del arte. En ello radica otra cualidad del ciclo que surge al integrar en su programación diversas visiones que de un mismo tema tienen distintos artistas: fomentar el pensamiento crítico en el marco de un espacio no convencional. Pasar de una clase expositiva en la que el conocimiento es entregado en forma unidireccional, a una experiencia comunitaria en la que cada persona descubre la realidad por sí misma en interacción directa con otras personas con quienes reflexiona en conjunto, aumenta las posibilidades de aprender. Está demostrado que el contacto con otras personas, el tener una conversación, el decir y el hacer incrementa notoriamente el aprendizaje (Dale, 1967), así mismo aumenta la capacidad de recordar y la retención. Por otra parte, el desafío de aprender una nueva técnica artística resulta ser una tarea emocionante para los públicos o audiencias culturales y la emoción es un elemento transversal a todo el proceso cognitivo e influye directamente sobre la vida cotidiana (Bisquerra, 2003).

CICLOS DE INVIERNO CREATIVO

Especialmente dedicado a la primera infancia, madres e hijas, durante invierno de 2017 el programa gestó ¡Vacaciones de mi Misma! ciclo creativo que tuvo como invitada estelar a la talentosa compañía Teatro de Ocasión, pionera en desarrollar piezas de música y teatro para la primera infancia, quienes desarrollaron el testimonial “Teatro: una experiencia para la Educación Artística” y el estreno de la obra “TUM” a la que asistieron escuelas públicas de la región. El ciclo, además, incluyó una serie de cinco talleres para madres e hijas, en los que aprendieron juntas técnicas de ilustración, elaboración de leches vegetales, yoga de los afectos, cine de dedos y stop motion.

En 2018, el ciclo de invierno realizó una invitación a apreciar la antigua y hermosa técnica de animación del *stop motion* a través de funciones comentadas de cine y talleres de modelado en plastilina, durante julio, agosto y septiembre. El programa del segundo ciclo de invierno de creativo incluyó dos encuentros testimoniales: con el destacado realizador Cristóbal León de Estudio DILUVIO (“La Casa Lobo”, “Rey”, “La Bruja y el Amante”) y la ilustradora penquista Ángela Jarpa (Videoclip “Caminando” del músico penquista Charly Benavente).

El ciclo tuvo el propósito de ofrecer una alternativa cultural que celebre las vacaciones de invierno con apreciación artística y entrada liberada, integrando a todas las edades. Para Alex Letelier (Ciclo OVNI), curador de las funciones de cine y tallerista, existen dos elementos importantes que transmite el cine stop motion “el primero es que nos permite remontarnos al origen del cine, momentos en que la actuación era mucho más teatral y por lo mismo, el vestuario y los escenarios eran mucho más ricos, pero a la vez los efectos especiales más precarios, por eso lo segundo es la creatividad para solucionar el último punto y con ello el trabajo artístico que el stop motion oculta, la creación y el movimiento” (ACTIVA TU PRESENTE, 2018) señaló el curador encargado de seleccionar y comentar, cada sábado, dos piezas de cine animación realizadas en la hermosa técnica del stopmotion, una de las más antiguas en el ámbito de la animación, presentando cada día un corto y un largometraje. En total revisaremos 16 cintas provenientes de Alemania, Japón, Francia, Suiza, EEUU y Reino Unido. La particularidad de esta segunda edición de invierno, es que tras la función, el público podrá experimentar la modelación de una escultura en plastilina y el principio fotográfico de cuadro a cuadro, mediante un ejercicio de taller de modelado en plastilina, guiado por Alex Letelier. Continuando su propuesta de apreciar el arte a través del testimonio de artistas, el ciclo contempló dos encuentros: el 11 de agosto, junto a un referente del cine animación en Chile, Cristóbal León de Estudio DILUVIO y el sábado 18, junto a una exponente local de la disciplina, la comunicadora audiovisual e ilustradora Ángela Jarpa (La Tostadora Producciones) directora del corto “Caminando” videoclip del músico penquista Charly Benavente, video nominado al Premio Ceres 2017 en la categoría Artes Audiovisuales. Por su parte, León mostrará en Concepción material fotográfico y audiovisual que da cuenta del intenso proceso creativo llevado a cabo junto a Joaquín Cociña para largometrajes animados de ficción como “Rey” o “La Casa Lobo”, videoclips de los músicos Camila Moreno, Tomás González, Diego Lorenzini, cortometrajes como “La bruja y el amante”, “Candelaria”, “Valentino” entre muchos otros. Junto a Joaquín Cociña, León estuvo a cargo de la aplaudida película animada “LA CASA LOBO”, una pieza de terror naif que tardaron cinco años en realizar y que narra la historia del escape de una joven de Colonia Dignidad. Es el primer largometraje chileno realizado en stopmotion que, tras su paso por Berlinale, este año fue seleccionado para la competencia oficial del Festival de Animación de Annecy (Francia).

JORNADAS DE REFLEXIÓN CREATIVA

Por otra parte, destacan las llamadas *Jornadas de Reflexión Creativa* que cada mes de mayo, en el contexto de la Semana de la Educación Artística, ofrece talleres de creación comunitaria en temáticas específicas que emanan del estudio de audiencias. Así, en el 2016 se programó “Mi Memoria Cuenta” un taller de Derechos Humanos y autoedición cartonera que luego replicó el 2017 fusionando esa disciplina con la fotografía y puesta en valor del derecho a la identidad en el taller de encuadernación “La Historia de Mi Foto” junto a Infracción Ediciones.

De siete a cincuenta años fueron las edades de las veintidós personas asistentes al taller de creación comunitaria “Mi memoria cuenta”, realizado el viernes 26

de agosto en la Sala Universidad de Concepción David Stitchkin. La instancia les reunió en torno a la reflexión sobre el Derecho a la Cultura, la Memoria Colectiva y el aprendizaje del formato editorial cartonero, técnica artesanal de edición cuyas características de autonomía y libertad permitió la creación de ejemplares diversos únicos en su tipo. Junto a eso, destacó la alta creatividad en los mensajes logrados por jóvenes, niños y adultos participantes, quienes luego de revisar su propia experiencia y realidad aportaron al reconocimiento de espacios culturales de su entorno y el compromiso que están dispuestos a hacer para nutrir su vida de nociones colectivas. Alegres conversaciones y también concentrados silencios convivieron durante las cuatro horas que duró el taller, momentos de intercambio de miradas provenientes de diferentes comunas penquistas y también de otras regiones. Asimismo, convergieron en la actividad estudiantes (escolares y universitarios), trabajadores independientes, profesionales y familias, lo cual dotó a esta experiencia de una riqueza expresiva reconocible por muchas y diversas personas.

En 2018 realizó el taller “Migro a Ser Persona” con el que abordó el autorretrato ilustrado y el derecho a la movilidad humana y migración junto al artista visual Pez Moreno. Tal como refiere en la página, el espacio convocó a escolares, jóvenes, personas adultas a pensar en las ideas centrales del derecho humano a la movilidad, abordándolas a través de una reflexión creativa a cargo del artista visual e ilustrador penquista Pez Moreno y de la periodista Alejandra Villarroel Sánchez. El primer encuentro se realizó el miércoles 16 de mayo en la Sala David Stitchkin.

En ese espacio se reunió el total de inscritos, doce personas de edades y ocupaciones diversas como estudiantes, turistas, profesionales, dirigentes territoriales. “Fue un hermoso taller, tanto contenido entregado de manera didáctica y sencilla que asimilé en su totalidad, siento que puedo ampliar mi conocimiento y opinión sobre el tema, ya que soy una activa participante de organizaciones sociales y políticas, felicito que la universidad permita espacios como este” comentó Mary Báez Suárez, vocera de la colectiva María Galindo. Algo similar fue lo que experimentó la estudiante de pedagogía, Montserrat Sánchez “me pareció que el taller fue una instancia para mirar desde otro lado temas que nos tocan a diario, como nuestra identidad, la discriminación, ojalá más personas pudieran conectarse con esto desde la creación”. La segunda jornada tuvo lugar en la ciudad de Penco, el jueves 17 de mayo, gracias a una gestión colaborativa junto a la escuela Eduardo Campbell Saavedra. Durante la mañana, el encuentro estuvo destinado a activar la reflexión de 15 niños y niñas pertenecientes a cursos de quinto octavo básico; durante la tarde, fue dirigido a 20 docentes de todos los niveles. Para la profesora de Historia, Nina Ruiz, el taller permitió pensar en un rol propositivo de docentes que asuman “el desafío de invitar a niños y jóvenes a ver la migración como un derecho y no como una amenaza a la cual hay que combatir” expresó. Pez Moreno, artista visual invitado a guiar el bloque creativo del taller, señaló “fue una experiencia supergratificante, valoro mucho que siendo cada grupo muy diferente en cada versión del taller, las personas llegaran y se fueran con percepciones diferentes de sí mismas y de sus compañeros, me alegra mucho que con este ejercicio ganaran más confianza para enfrentarse a situaciones de cambio en su cotidianidad”. Por su parte, Alejandra Villarroel manifestó “es muy alentador que

cada jornada alcanzara casi la totalidad de cupos, ese compromiso de quienes participaron nos confirma el interés que existe en acceder a espacios comunitarios de reflexión y también potenciar el pensamiento crítico a través de la creatividad y la conversación no sólo en las escuelas, también en otros espacios como el subsuelo Sala David Stitchkin". (ACTIVA TU PRESENTE, 2018)

Es interesante observar que tanto los espacios de escritura como de ilustración, desarrollados por el programa, constituyen ejercicios de memoria que desde la dimensión del recuerdo personal pasan al intercambio comunitario de historias de vida, tal como de modo natural también opera la memoria colectiva entendiendo que sobre un hecho específico del pasado se tiene que la memoria personal no es un hecho aislado, que al recordar siempre se apela al recuerdo de otros (Halbwachs, 2002, p.86); por otra parte, también es posible observar que la restitución integral del pasado es imposible, pues la memoria siempre implica una selección, ciertos rasgos de los sucesos son conservados y otros apartados u olvidados (Todorov, 2013). Así mismo, consideradas una herramienta científica en estudios sociales, en los *relatos de vida* las biografías son analizadas como correlato de lo social, como expresiones de la estructura sociocultural, sobre todo de sus márgenes (Kornblit, 2007). Esos 'vacíos' y olvidos u omisiones son parte de la información que revelan las autobiografías respecto a las prácticas de leer y escribir y es en esta última idea donde se incorpora a la reflexión a la educación artística como espacio que propicia un proceso social en el que todos los miembros de una comunidad contribuyen a la expansión del conocimiento, a través de una educación creativa y facilitadora de una toma de posición y una conciencia política (Camnitzer, 2016).

Puestas en dinámica, todas las experiencias que ha cultivado ACTIVA TU PRESENTE CON MEMORIA constituyen un profundo ejercicio de memoria colectiva que hace sentido de la mano de la gestión cultural para la educación en espacios no formales que son los espacios que permiten expandir el conocimiento nuevo en aquellas capas sociales que no necesariamente deben pagar para participar de la Cultura. En contextos de alta privatización, donde el Derecho a la Educación como otras bases de bienestar social y dignidad humana, se encuentra intensamente vulnerados, la producción artística y cultural resultan vitales para aportar a democratizar el acceso a la educación y el goce del arte y la cultura a través de espacios auto educativos que innovan y renuevan las extensión universitaria convencional.

Bibliografía

- Campos, A (2010). *Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la Búsqueda del Desarrollo Humano*. Revista La Educación, N°143, Junio.
- Saavedra, M (2001). *Aprendizaje basado en el cerebro*. Revista de Psicología de la Universidad de Chile. Vol. X, N°1.

Linkografía

Activa tu Presente (2018). Niños, jóvenes y adultos reflexionaron dibujando en el taller MIGRO A SER PERSONA. Recuperado de:

<https://activatupresente.wordpress.com/2018/05/21/penco-y-concepcion/>

Activa tu Presente (2018). La magia del stop motion llega a Concepción con funciones de cinetaller y dos encuentros testimoniales. Recuperado de:

<https://activatupresente.wordpress.com/2018/06/26/cicloinvierno/>

Camnitzer, L. (2016). Educación Artística. Colección *Semana de la Educación Artística Chile. Aprende Creando*. Páginas 2 - 8. Recuperado de: <http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/03/texto-luis-camnitzer.pdf>

Misión y Visión Institucional de la Dirección de Extensión y Pinacoteca UdeC. Recuperado de:

<http://extension.udec.cl/institucional/>

Halbwachs, M. (2002) Fragmentos de la Memoria Colectiva. En la Revista *Athenea Digital*. Página 6. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n2/15788946n2a5.pdf>

Kornblit, A. (2007). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. Editorial Biblos, 4ª edición, Buenos Aires, Argentina (2007). Página 18. Recuperado de: https://docs.google.com/file/d/0BzpywyzoU_ANRlljOTVMcjkZ2s/edit

Mariño, G. (2004). Educación No Formal y Educación Popular. Páginas 10-13. Recuperado de:

<http://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/Educ-Popular.-Original.pdf>

OCDE, Organización para la cooperación y el desarrollo Económico. “Pisa en español”. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

Teberosky, A. (2000) Los sistemas de escritura. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf

Todorov, T (2013). Los usos de la memoria. En *Colección Signos de la memoria*, publicada por el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile. Páginas 24 a 29. Recuperado de:

<http://ww3.museodelamemoria.cl/wpcontent/uploads/publicaciones/TODOROV/files/assets/basic-html/page1.html>

UNESCO (2016). *Agencia de Desarrollo Sostenible 2030*. Recuperado de:

<http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainabledevelopment-goals.html>

UNESCO (2013). Clasificación Internacional Normalizada de Educación, CINE. Recuperado de: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educaci%C3%B3n-no-formal>

Las artes visuales en centros educativos: Deconstruyendo la demanda.

Juliana Dansilio, Pamela Montenegro, Mariano Salazar, Sylvia Vilarrubí, Santiago Balsas.

extensionituzaingo19@gmail.com

Resumen

El presente trabajo problematiza la construcción histórica de la demanda en actividades de extensión realizadas por el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (UdelaR) en instituciones educativas de enseñanza primaria, media básica y media superior en Montevideo, Uruguay.

Se abordan algunas estructuras y características del sistema educativo público uruguayo en relación a las artes visuales en el marco del proyecto “Extensión Ituzaingó”, llevado a cabo en cuatro centros educativos del barrio Ituzaingó.

Se contextualiza y describe la experiencia en términos de métodos y herramientas utilizados para deconstruir los pedidos históricos y habilitar nuevas formas de construcción conjunta de la demanda.

1. Introducción

Extensión Ituzaingó es un proyecto realizado por un equipo de estudiantes del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IEN-BA) con el apoyo de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM-UdelaR). Propone establecer un espacio de trabajo y producción en conjunto con cuatro instituciones educativas del barrio Ituzaingó (Montevideo, Uruguay), problematizando las nociones de arte y educación artística existentes,

y el lugar del arte en la educación. A partir de la cartografía de las estructuras curriculares, imaginarios y prácticas de estudiantes y docentes de los centros educativos participantes, diseña propuestas desde el arte que plantean alternativas a las prácticas referidas a la educación artística existente.

Este proyecto desarrolla su práctica en Montevideo, en la órbita pública, en dos escuelas primarias, con niños entre 5 y 12 años, en un primer ciclo de educación media y en un segundo ciclo de educación media con adolescentes próximos al egreso. Estos centros educativos se encuentran emplazados en la misma zona geográfica (barrio), muy próximos entre sí y en un contexto donde hay escasa oferta de actividades recreativas y culturales, públicas y gratuitas. La población que asiste a los mismos habita en contextos desfavorables en su mayoría siendo el entorno familiar y territorial de vulnerabilidad.¹

1.1 De la educación pública en Uruguay

La escuela pública uruguaya tiene en sus orígenes el cometido fundante de contribuir a la conformación y fortalecimiento de la identidad en el incipiente estado- nación uruguayo. La educación se constituye en un medio capaz de homogeneizar distintas realidades, lenguas y culturas propiciando consensos e integrando diferencias, bajo el ilusorio manto de la igualdad.

En la actualidad, la educación básica uruguaya está dividida en tres niveles: preescolar, primaria, educación media o secundaria, que comprende un ciclo básico y un segundo ciclo o bachillerato y educación terciaria o superior. La educación preescolar comprende a la población infantil entre tres y cinco años y la educación primaria, a los niños entre seis y doce años. La educación media se divide en un ciclo básico de tres años y un segundo ciclo que se divide en cuatro áreas del conocimiento: humanístico, científico, biológico y artístico, diversificándose aún más en el último año, comprendiendo campos disciplinares específicos (arquitectura, ingeniería, medicina, derecho, agronomía, economía, etc.) La educación media abarca también la educación técnica, que tiene una duración de uno a siete años.

Uruguay tiene una larga tradición en la educación pública y ha ido paulatinamente incrementando su obligatoriedad. El derecho a la educación implica la universalización del acceso y la permanencia en el sistema educativo. Es posible

1 Uno de los centros educativos integra el Programa Escuelas A.PR.EN.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) que responde a “decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Políticas Educativas que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables. Nace en el 2011 y procura atender a las escuelas “en función de las características socioculturales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos.” (CEIP, 2014). Otro de los centros educativos de educación primaria es una escuela denominada de Tiempo Completo, la cual “(...) prioriza los sectores más desfavorecidos de la sociedad, sin limitarse a ello. Tiene por objetivo mejorar las condiciones de equidad a través de una propuesta curricular enriquecida que busca potenciar el mayor tiempo de permanencia en la institución.” (A.N.E.P - CO.DI.CEN, 1998)

acceder a ella, desde edades muy tempranas en forma gratuita, siendo de carácter obligatoria desde los cuatro años hasta finalizar el primer ciclo de enseñanza secundaria (11 años). Constituye una fortaleza la posibilidad de cursar hasta niveles terciarios y universitarios en instituciones educativas que no requieren paga. Pese a ello, según datos del último Informe del Sistema Nacional de Educación en Uruguay, “el abandono educativo comienza a crecer desde los doce años y lo sigue haciendo a medida que aumenta la edad.” “Se está muy lejos del objetivo de universalización que establece la ley siendo que solo cuatro de cada 10 adolescentes logra culminar la educación obligatoria (último grado de enseñanza media). (INEEd, 2019).

Esta situación se encuentra íntimamente vinculada a las condiciones de inequidad vital de estos adolescentes, que refieren a sus características de origen, nivel socioeconómico, capital cultural y ubicación territorial.

Respecto a la educación artística prevista en el Programa de Educación Inicial y Primaria vigente, se observa una fuerte influencia de los postulados del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA). Desde 1990 el IENBA ha coordinado con la ANEP “(...) impulsar una actividad tendiente a revalorizar la actividad plástica en la enseñanza y orientarla hacia la visión de la educación artística (...) Procurar a través de la educación artística, analizando la ubicación histórico-cultural de los artistas y sus obras, la comprensión de la relación arte-cultura.” (Sztern, 2001)

1.2 De la educación artística universitaria

El IENBA es la institución pública de formación terciaria universitaria que imparte educación artística en Uruguay. La misma, tiene una clara impronta moderna del arte y esto se refleja tanto en la estructuración de su plan de estudios y la oferta de cursos, como en los contenidos del mismo. El paradigma de la “escuela de arte”, y de las “Bellas Artes”, deja de lado prácticas artísticas y conceptualizaciones contemporáneas que tienen lugar en la esfera artística local e internacional. Es entonces que en el 2018, se inaugura un nuevo Taller de Libre Orientación Estético-Pedagógica, que desarrolla su práctica desde un paradigma contemporáneo del arte. Se trabaja específicamente con un arte socialmente comprometido, cuyas prácticas que como Ardenne señala, se tejen con la realidad, siendo de suma importancia el contexto, los vínculos y conexiones que allí se generen. Podría afirmarse que la práctica toma sentido y se constituye, en la construcción y fortalecimiento de dichas relaciones. Se trabaja en procesos más abiertos, sin finales delimitados y el significado, al decir de Wright, es inmanente al proceso. Cabe agregar lo incipiente y poco extendida de esta práctica artística en Uruguay y en la comunidad artística internacional.

En el seno de este taller, Proyecto Ituzaingó se nutre y afianza en los postulados de la práctica social, concibiendo al arte como lugar para la transformación social por su capacidad para construir narrativas que desafían los sentidos identitarios, sociales y políticos impuestos por los relatos oficiales de los grupos dominantes. Estos condicionan lo que se piensa y se desea, determinan la construcción de

sentido sobre el arte que se genera en los espacios educativos, sin contemplar el potencial transformador del arte como acción política y práctica instituyente. Se dejan así de lado procesos de intervención social abiertos al intercambio horizontal y a la construcción colectiva de conocimiento.

Como estudiantes de arte nos preocupa ver el desconocimiento y la falta de contacto de docentes y estudiantes con propuestas artísticas contemporáneas que proponen un abordaje comprometido con la transformación social, alejándose del mito del genio creador y el privilegio de la autoría individual. Asimismo, es pertinente pensar en la articulación institucional entre IENBA y otras instituciones educativas, y de éstas con espacios de arte contemporáneos. ¿Por qué determinadas prácticas artísticas no llegan a las instituciones educativas?. Encontramos que en la mayoría de los casos, las instituciones artísticas y culturales no han establecido conexiones sólidas con las instituciones educativas. Los conceptos hegemónicos del arte que aún persisten en el entramado social refieren a las mismas causas. En este sentido nuestro objetivo es habilitar nuevas ideas, necesidades y expectativas en torno a las prácticas artísticas, dirigidos a expandir el horizonte de posibilidades de lo que se puede esperar de una institución como Bellas Artes en el trabajo con otros centros de enseñanza.

1.3 De la Extensión

En Uruguay, la extensión es uno de los tres pilares de la Universidad de la República (UdelaR) junto con la investigación y la enseñanza las cuales se pretenden combinadas e integrales en la formación de sus estudiantes. Durante la década de los 2000, las políticas centrales de la UdelaR se dirigieron a fortalecer “la integralidad de la formación profesional y académica en el grado” (Collazo, 2013), incorporando de manera transversal en el currículo universitario abordajes multidisciplinares en contextos reales de práctica, equilibrando los componentes teóricos y prácticos, con especial énfasis en estos últimos. Todo esto dispuesto a atender “las necesidades actuales de formación general (social, ética, estética, ciudadana, ambiental, comunicacional, etc.)” (Collazo, 2013). En este contexto se lleva a cabo la curricularización de la extensión universitaria y la generalización de las prácticas integrales.

Es así que la extensión universitaria tiene un amplio impulso, expandiéndose hacia todos los servicios universitarios. Para el 2010, la mayoría de estos contaban con una Unidad de Extensión, o bien, una Unidad de Relacionamiento con el Medio. Por otro lado, a partir de un documento orientativo aprobado en 2009 por el Consejo Directivo Central (CDC), se impulsó la creación de Espacios de Formación Integral (EFI), con el cometido de articular la enseñanza, la extensión y la investigación.

La Universidad de la República define extensión de la siguiente manera:

“Conjunto de actividades de colaboración de actores universitarios con otros actores que, en procesos interactivos donde cada actor aporta sus saberes y todos

aprenden, contribuyen a la creación cultural y al uso socialmente valioso del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados.” (CDC, 2011).

La curricularización de la extensión universitaria se impulsó en el 2009 por resolución del CDC. Esto contribuyó a modificar sustantivamente la educación universitaria apuntando a un vínculo temprano del estudiante con el compromiso social, donde la extensión así como la investigación y la enseñanza coexisten y se retroalimentan en el abordaje del campo. Esto no sucedió exactamente así en nuestro servicio, en donde la misma no ha sido incorporada a la currícula. El servicio cuenta con una larga tradición extensionista, y debemos puntualizar que desde una parte del cuerpo docente se entiende que siendo central al imaginario histórico de la institución, la actividad extensionista se da de forma natural.

Dentro del IENBA, la definición y aprobación de propuestas de extensión involucran a dos entidades, una académica, la Unidad de Relacionamento con el Medio (URM) y otra co-gobernada, la Comisión de Extensión, ampliada con un representante de URM y uno de dirección. Las actividades de extensión en el IENBA se organizan en las “Actividades Centrales de Extensión” que implican en una única actividad anual, a todas las áreas y talleres del servicio. Se han caracterizado por su tradicional venta popular de cerámica, producción de juguetes, afiches e impresiones, intervenciones en muros, performances, instalaciones y video proyecciones.

Ahora bien, consideramos que muchas de estas actividades tienen más una expresión de actividad de Relacionamento con el Medio que de Extensión. En nuestra institución, no hay una definición precisa de ambas formas y muchas veces se utilizan ambos términos como sinónimos. Esto se debe en parte a que dichos conceptos no han sido puestos en cuestión en estos últimos diez años, donde nos hemos diferenciado curricularmente en la materia del resto de los servicios de UdelaR.

2. Proyecto Ituzaingó

Existen diferentes formas en las que se puede inaugurar un proyecto extensionista. En nuestro caso, conviven la oferta y la demanda desde sus orígenes.

Proyecto Ituzaingó comenzó con reuniones de trabajo para evaluar líneas de acción a partir de la experiencia que el equipo había tenido con un proyecto anterior titulado “Estudiantes a la Mesa”² que se llevó a cabo en la institución de educación media superior que integra este proyecto. A partir de este proyecto y

2 “Estudiantes a la Mesa” refiere a un proceso de trabajo colaborativo que se llevó a cabo en 2018 entre estudiantes del IENBA y diferentes colectivos de estudiantes no universitarios de educación formal y no formal con los que se bordó un mantel buscando generar diálogos en torno a la educación en artes. Integra la Red Fio_Rede Hilo, que vincula más de 10 manteles bordados colectivamente desde 2013, por comunidades de Mvd., Belo Horizonte y Porto Alegre. La Red es coordinada por las artistas Ana Flavia Baldiserotto (POA), Thereza Portes (BH) y Ana Laura López de la Torre (MVD).

de las necesidades y problemáticas visibilizadas en él, se estableció un potencial territorio de intervención y se esbozaron los primeros objetivos de trabajo, constituyéndose de esta manera la oferta. En esta etapa se realizó un mapeo y análisis del contexto, analizando la pertinencia de la propuesta. Rodríguez, Giménez, Netto, Bagnato & Marotta (2001) sostienen que “la propia oferta y la eventualidad de que ella sea aceptada, implica un cierto diagnóstico de situación y de coyuntura. De modo que su formulación, si es pertinente, se articulará con las necesidades de los destinatarios”.

Trabajar a partir de esta oferta, no implicó omitir un proceso de identificación de necesidades y formulación de un pedido en conjunto con los actores implicados. La oferta se constituyó entonces, en un pretexto para establecer los primeros vínculos con la comunidad en cuestión. En este sentido, la misma fue reeditada sobre todo en los primeros encuentros, a través de espacios de evaluación de necesidades comunes, que fueron identificados y ordenados con el fin de hacer explícitos los problemas a abordar. Esta fase de la intervención fue particularmente importante ya que instauró y habilitó la colaboración entre los diferentes actores. La oferta deviene entonces en un pedido o encargo. Como sostienen Rodríguez et al. (2001), es sólo desde la oferta, que la demanda se puede desplegar.

En relación a la demanda esta se constituye desde el centro educativo de educación media superior, desde el cual se solicita la continuidad de trabajo en acción conjunta.

Estas modalidades implican formas de acercamiento diferentes. En el interjuego “oferta-demanda” se visibilizan complejidades vinculadas con resistencias y heterogeneidades internas e institucionales, y relaciones de poder instituidas. El cometido por parte del equipo en esta fase, tal como sostiene Rodríguez et al. (2001) es el de evaluar “límites y posibilidades, obstáculos y facilitadores” con el fin de ajustar los objetivos del proyecto a la realidad y a las diferencias identificadas en el espacio social de intervención. Es así que la demanda se va construyendo colectivamente, en un intercambio en donde se ponen en juego tanto las necesidades, expectativas y estructuras sociales y culturales del equipo del proyecto como la de los actores involucrados con el fin de encontrar la reciprocidad y generar acuerdos con miras a la intervención. Aunque en su etapa inicial es crucial, “La construcción de la demanda se elabora, reconstruye y ajusta durante el transcurso del proyecto” (CSEAM, 2015).

Concomitantemente debemos problematizar el pedido o la oferta; sin perder de vista que ambos son parte de un proceso histórico que presenta características sociales y culturales estructurales, al tiempo que responde a rasgos coyunturales (...) Es necesario que nos preguntemos cómo se ha dado ese proceso histórico de construcción de la demanda social en nuestros interlocutores y cómo las instituciones sociales intervinientes han delimitado el horizonte imaginario de lo posible. (CSEAM, 2015).

Si nuestro objetivo es construir nuevos horizontes de posibilidades de acción conjunta, debemos comenzar por problematizar las formas instituidas de relacionamiento entre instituciones. Entonces, ¿cómo problematizar la demanda social, el pedido y la oferta histórica?, ¿cómo deconstruir la demanda histórica?. Vinculamos de esta manera la *construcción de la demanda* con un proceso simultáneo de *deconstrucción*, entendido como un proceso por el cual se desarma en partes un concepto instituido, y desde uno de esos componentes resultantes, que posee una naturaleza marginal en relación a lo que creemos que es la esencia del concepto, se reconstruye. En otras palabras, se trata de desesencializar algo para poder dar vida a esas otras potenciales esencias que no han podido ser.

La deconstrucción va mostrando los motivos por los cuales se fueron construyendo las lecturas de la realidad que hoy estructuran nuestra vida. Deconstruirlas es mostrar su trampita, mostrar por qué esas ideas fueron por este camino (...) la deconstrucción no genera respuestas, al revés promueve la problematización (...) deconstruir es siempre tomar un concepto que funciona bien y empezar a mostrarlo en sus paradojas. (Sztajnszrajber, 2015)

Deconstruir va en mostrar por qué algunos conceptos se han ido construyendo a sí mismos como si fuesen incuestionables. La deconstrucción está todo el tiempo mostrando que detrás de aquellas ideas que se nos presentan como definitivas, obvias, seguras, hay una trama oculta, hay una historia. (Sztajnszrajber, 2015)

2.1 Problemática

Vemos que la construcción de sentido sobre el arte que se genera en los espacios educativos extra-universitarios, apuntan a su dimensión técnica y plástica (vinculada al “estilo” o firma visual de un artista y al objeto de arte - factible siempre de ser mercancía), ignorando todo el potencial transformador del arte entendido como acción política y práctica instituyente. Esto lo vemos reflejado en la continua demanda que recibe el IENBA de parte de escuelas, liceos y organizaciones sociales para pintar murales o decorar espacios comunes como patios, fachadas o veredas. Esta demanda sesgada tiene a su vez un impacto a la interna del IENBA, validando prácticas pedagógicas y concepciones acerca de qué constituye la extensión, que no han sido revisadas o actualizadas desde su concepción hace más de 50 años. Paradójicamente, la demanda que “Bellas Artes venga a decorar o a hacer talleres de expresión plástica”, impide que avancemos hacia procesos de intervención social que sean realmente abiertos al intercambio horizontal y a la construcción colectiva de conocimiento.

No es menor, en cuanto a su resonancia en el entorno social, que nuestra facultad se siga llamando Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Su denominación clausura, desde el lenguaje toda otra posibilidad “(...) corresponde al lenguaje en tanto código, es decir, en tanto instrumento cuasi unívoco del hacer, del contar, y del razonar elementales.”

(Castoriadis, 1997).

Es desde esa identidad que sale al afuera y es percibida por el resto de la sociedad. La continua y recurrente demanda del “mural” nos remite de manera unívoca a las Bellas Artes, y al reconocimiento de la pintura y su supremacía en tiempos lejanos (paragone). Se circunscribe el horizonte de su quehacer, y se comprende el sentido casi único en el que se entiende la extensión. Se impone entonces deconstruir el sentido de la oferta instituida que existe en la relación entre demanda y extensión para encontrar y transitar otros sentidos que nunca pudieron ser. Por un lado tenemos que escuchar las necesidades y problemáticas que tengan las personas e instituciones con las que vayamos a trabajar, por otro lado tenemos que tener en cuenta que esas demandas van a estar determinadas por la identidad proyectada por IENBA en relación a lo que ofertó históricamente.

En la tensión que surge del proceso en el cual se identifican las necesidades y demandas del otro, y la deconstrucción de esa identidad proyectada por nuestro instituto y percibida por ellos, es que se va a dar el proceso de construcción de la demanda. En definitiva es necesario primero deconstruir la oferta histórica y la forma en que atraviesa las demandas emergentes para poder construir la demanda.

2.2 Metodología: Materiales y métodos

Extensión Ituzaingó es un proyecto, en curso, que se divide metodológicamente en dos etapas. Lo presentado da cuenta del transcurso del proyecto hasta el momento (octubre 2019). Los espacios de trabajo son colectivos con los actores que conforman las instituciones educativas y se considera las especificidades de cada institución y de cada población en la elaboración de las actividades propuestas.

Se inicia con actividades de presentación en los centros educativos participantes así como el diagnóstico y mapeo de ideas e imaginarios en relación al arte. Las actividades que se desarrollan con los distintos grupos involucran propuestas desde el arte contemporáneo. La segunda etapa consiste en la realización colectiva de una intervención artística que reúne e integra a los distintos colectivos participantes.

El trabajo interno del equipo se desarrolla mediante reuniones semanales de coordinación, diseño, planificación y evaluación de actividades y una reunión mensual de sistematización y evaluación general del proyecto. Los documentos de planificación, evaluación y registros de salidas al campo así como actas e informes se encuentran compartidos en línea entre los miembros del equipo. La estrategia de intervención es revisada permanentemente, en la medida en que se trabaja con propuestas cuyos emergentes configuran las actividades siguientes. Las técnicas y procedimientos son adaptadas a los diferentes grupos participantes ya que difieren en número, franja etaria y relación con el arte y la educación artística.

El primer semestre fue una etapa crucial en la construcción de la demanda. A partir de las necesidades, intereses e ideas expresadas por los colectivos se despliegan en el campo diferentes estrategias y se utilizan diversas técnicas y herra-

mientas. Podemos agrupar la diversidad de técnicas que utilizamos en tres categorías: en un primer grupo están las planificadas para mapear nociones de arte y educación artística existentes, en un segundo grupo, las destinadas a poner a estudiantes y docentes, en contacto con prácticas artísticas contemporáneas y por último las que tienen por objetivo la acción o producción artística de carácter colaborativo.

Un recurso utilizado para mapear nociones existentes de arte y educación artística fue “*El liceo como un espacio de arte*”. Allí los estudiantes se constituyeron en mediadores, debiendo diseñar y realizar una visita guiada para el equipo (constituido en espectador o usuario) sobre el centro educativo (constituido en espacio expositivo, centro cultural.) Otra actividad consistió en una serie de entrevistas que los estudiantes realizaron en el predio de la institución a docentes, funcionarios y compañeros. Los interlocutores eran invitados a completar cuatro frases: “*Si pienso en arte pienso en...*”, “*Si pienso en un artista pienso en...*”, “*Si quiero arte lo busco en...*”, “*Si yo fuera un artista sería...*”. Generalidades de las respuestas a este cuestionario se encuentran en el **Anexo I.1**.

En el caso de los docentes se les propuso generar un pequeño archivo (mediante intercambios entre pares), donde el arte fue utilizado como recurso didáctico en la práctica profesional. En el **Anexo I. 2** se encuentra una síntesis de estos intercambios.

Las técnicas destinadas a tomar contacto con prácticas artísticas contemporáneas, consistieron en presentaciones en salas docentes, en donde se plantearon ejemplos de prácticas artísticas colaborativas realizadas en centros educativos.

Las visitas realizadas a centros de arte y las conversaciones e intercambios que ocurrieron luego de estas, se constituyó en otra de las propuestas. Con los estudiantes de educación secundaria superior, se realizó una visita al Centro de Exposiciones SUBTE (IMM). Se llevó a cabo un recorrido por el espacio, se intercambiaron impresiones y a partir de estas, se comenzó a pensar en una futura intervención artística del liceo. Con los estudiantes de educación secundaria básica se visitó el Espacio de Arte Contemporáneo (MEC) haciendo foco en propuestas concretas de la temporada, además de acercarse a la obra de un artista contemporáneo previamente trabajado con ellos. (**Anexo I.3**)

En cuanto a las técnicas de carácter colaborativo, en una de las instituciones de educación primaria, se propuso a docentes la puesta en diálogo de obras de artistas nacionales, en este caso mujeres³, con problemáticas sociales contemporáneas. Tenía por objetivo generar una propuesta colectiva a ser llevada a cabo por

3 Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008. ...“es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas en el marco de los cometidos y principios establecidos en la ley de educación. Como tal queda comprendido en el currículo a ser desarrollado en cada uno de los grados y niveles del ciclo escolar”. En el apartado referido a la educación artística se encuentra una larga lista de artistas categorizados en arte latinoamericano, arte nacional y arte universal, donde solo se incluyen a tres mujeres.

los estudiantes, que se alejara de paradigmas modernos de mimesis y representación problematizando, y generando propuestas alternativas de interpretación a partir de imágenes.

En otro centro de educación primaria, se trabajó en estaciones rotativas de expresión artística. Las narrativas visuales y escritas, dieron lugar a una producción única de creación colectiva siendo reprocesadas también por otros colectivos de estudiantes, participantes en el proyecto.

La actividad de cierre, integra a las cuatro instituciones en una propuesta de trabajo colaborativo, a partir de imágenes creadas por cada uno de los estudiantes. El proceso se materializa en un objeto a ser compartido por todos.

3. Resultados y Discusión

En cuanto a los resultados obtenidos, podemos hablar de manera diferencial, teniendo en cuenta la diversidad de poblaciones con las que trabajamos. En referencia al grupo perteneciente al segundo ciclo de enseñanza media, se visualizó el desconcierto de los estudiantes frente a algunas actividades planificadas por el equipo, las cuales se apartaban del encargo o demanda. La dilación en la comprensión de las propuestas generó cierta desmotivación y escepticismo. Constituyó un desafío para el equipo de trabajo entender la situación y generar estrategias para superarla.

En cuanto al grupo de estudiantes comprendidos en el primer ciclo de la enseñanza media, fue la oferta la que permitió la entrada al campo. El vínculo fue estable, y se observó una aceptación de las propuestas con entusiasmo. Cabe señalar que las mismas presentaban en su formato, cercanía con manifestaciones modernas del arte.

En relación a las actividades en centros de educación primaria, cabe puntualizar que se trabajó de manera diferencial en cada uno de ellos, teniendo en cuenta la oferta y como fue construido el pedido de intervención.

En uno de los centros la intervención fue con docentes y estudiantes de algunos niveles y en otro solo con el personal docente.

En el primer caso, estudiantes y docentes se mostraron dispuestos frente a las actividades planificadas y se involucraron en la realización de estas. Se trabajó en propuestas que si bien se acercaban a rutinas habituales, el modo de realización y el procesamiento posterior difería con lo usualmente esperado. La materialización del trabajo tuvo su fuerte en lo colectivo y colaborativo, desdibujando todo protagonismo individual y autoría. Entendemos además que dio respuesta a algunos aspectos iniciales, presentes en la construcción de la demanda.

En referencia a la intervención con el personal docente solamente, se observaron dificultades en cuanto a la adjudicación de tiempos y espacios de trabajo por parte de la institución. Se hace visible cierta contradicción y ambivalencia en relación al pedido y los tiempos destinados a su realización. Se puede entender

que hubo un acercamiento a nuevas formas y nociones de arte pero el tiempo fue escaso para el procesamiento y el trabajo conjunto que sin duda hubiera enriquecido el proceso. Asistimos de igual forma a un gran entusiasmo y cooperación en la última actividad, a partir de la resonancia individual y grupal de las imágenes trabajadas.

Los centros educativos con los que trabajamos no cuentan con asignaciones permanentes ni personal capacitado en la educación artística. La misma es llevada a cabo por las maestras a cargo de los diferentes grados.

Uno de los centros educativos que se enmarca en el programa APRENDER, cuenta con el apoyo del programa PODES⁴ en este caso destinado por la institución a actividades visuales y plásticas.

En el caso de la educación media básica y superior esta área estaría contemplada en la currícula a través de materias tales como Educación Visual y Plástica e Historia del Arte.

Restaría aún en este apartado, referirse a la segunda etapa planificada. Por tratarse de un proyecto en ejecución a la fecha de este escrito, esta aún no ha sido llevada a cabo.

4. Conclusiones

Podemos concluir que aunque tuvimos una respuesta positiva y una evolución exitosa en las actividades destinadas a mapear intereses, ideas y problemáticas, y aquellas destinadas a tomar contacto con nuevas formas y nociones de arte, encontramos algunos obstáculos a la hora de instalar un dispositivo de trabajo, para la construcción conjunta de una intervención artística. Si bien en un primer momento los estudiantes se mostraron entusiasmados con los intercambios, debates y exploración de los circuitos de arte, la recurrencia de ideas hegemónicas del arte relacionadas a la demanda histórica del IENBA, volvían a permear las prácticas.

Los “imaginarios posibles” que emergieron de las instituciones nos obligaron a pensar en la genealogía de ciertas construcciones, que saber- poder generó determinados discursos y prácticas, el lugar de la tradición y la historia. Si somos estudiantes que provenimos de las “Bellas Artes”, solo habría un camino posible que nos determina y obliga a ellas.

En cuanto al alcance de la propuesta, que se propone desplegar intervenciones en lugares, que si bien comparten proximidad geográfica, difieren sustancialmente, demandó al equipo alguna dificultad en su sostén, y complejidad en la planificación de cada una de las actividades.

4 PODES (Proyecto Oportunidad Desarrollo Educativo Social) Se trata de un Proyecto Educativo Curricular enfocado a la “mejora de los aprendizajes de todos los niños” y a “garantizar la igualdad de oportunidades en el derecho a la educación”. CEIP.Convocatoria 2016-.2017.

Somos conscientes de que una mayor permanencia en el campo, hubiera permitido un mayor acercamiento a los actores involucrados, favoreciendo el establecimiento de vínculos más profundos de trabajo.

Esperamos que, esta experiencia aporte al trabajo de futuras intervenciones del IENBA en centros educativos. Que artistas y estudiantes de arte, puedan hacer uso de algunas de estos métodos y técnicas, para seguir construyendo nuevos horizontes de posibilidades y seguir reflexionando sobre el tipo de vínculos que establecemos y cómo construimos espacios democráticos de trabajo, que tomen forma de verdaderas prácticas instituyentes. Estamos seguros de que a través del arte podemos lograr pequeñas significantes transformaciones sociales

En el entendido de que las instituciones culturales y artísticas pueden y deben ser un lugar para la reflexión, el diálogo, la construcción de vínculos y redes con otros agentes sociales externos al campo del arte. ¿Hasta dónde las prácticas artísticas que se producen en el marco del IENBA implican un anclaje en el terreno social y urbano?, ¿En qué medida se han establecido verdaderos vínculos y redes de trabajo con otras instituciones externas al campo de lo artístico o con colectivos sociales específicos? Es necesario monitorear de forma continua las estrategias de intervención y de trabajo en red que se establecen, para generar espacios democráticos de trabajo colaborativo con artistas, educadores y estudiantes. Crear así verdaderas prácticas instituyentes, que habiliten nuevas formas y perspectivas del quehacer institucional y de la práctica artística en general, en busca de una transformación institucional y social real. Se trata, siguiendo a Emmelhainz (2013) de una política del arte, que no se ocupa de lo que el arte muestra, sino de lo que el arte hace y de cómo lo hace.

Se trata de prestar especial atención a “la difícil cuestión del manejo del capital simbólico entre la institución artística, museo o centro de arte y otras formas organizacionales menos visibles, vigilando que la colaboración se establezca en términos de obtención de beneficios mutuos, tratando de evitar la frecuente cooptación, instrumentalización y explotación de los procesos de trabajo y los conocimientos generados” (Soria, 2018)

5. Bibliografía

- Arocena, R. (2010). *Propuesta para el Despegue de la Reforma Universitaria*.
- Carlevaro, P. (1986). *El rol de la Universidad y su relación con la sociedad*. En: Cuadernos De Política Universitaria Año 1 Nro 1 p 20 a 32 Montevideo CIPE ASCEEP – FEUUMayo.
- Collazo, M. (2013). *El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos)*. Montevideo: CSE-UdelaR. En: InterCambios, No1, marzo.
- Soria, F. (2018) *El giro educativo en las artes y el comisariado. Riesgos y oportunidades a la hora de generar procesos de transformación institucional*. Pulso. Revista de Educación, 41, 21-33

- Sztern, S. (2001). *Creación de un sistema de educación artística. Proyecto de investigación de la Escuela Nacional de Bellas Artes. Universidad de la República. Brasil*
- Castoriadis, C. (1997) *El Imaginario Social Instituyente*. En Zona Erógena No. 35. Extraído de: <https://www.educ.ar/> [Octubre 2019]
- C.E.I.P. *Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R.* Extraído de: <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender> [Setiembre 2019]
- C.E.I.P. Acta N° 90 Res.21 Extraído de: <http://www.ceip.edu.uy/programas/tiempo-completo>
- http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/1998/A90R21_98_CODICEN.pdf [Octubre 2019]
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay. 2017-2018*. Montevideo: INEEEd. Extraído de: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf> [Setiembre 2019]
- Emmelhainz, I. (2013). *Arte y giro cultural: ¿Adiós al arte autónomo comprometido?*. Esfera pública. Extraído de: <https://esferapublica.org/nfblog/57557/> [Agosto 2019]
- Sztajnszrajber. *Derrida | Por Darío Sztajnszrajber* [Facultad Libre]. [Archivo de video]. Extraído de: https://www.youtube.com/watch?v=oZG5Lq_wnHk&t=5713s [Setiembre 2019]

6. Financiamiento

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio. UdelaR.

7. ANEXOS

I.1

Las respuestas en su mayoría refieren a la música como manifestación artística preponderante, cantantes populares mediáticos, y pintores de reconocimiento por las grandes masas (ej. Picasso).

I.2

El uso del arte como recurso en las prácticas pedagógicas opera siempre desde el paradigma del arte moderno. Se hace un gran hincapié en los elementos biográficos del autor como vía para llegar a entender la obra. Los aspectos compositivos y formales y la corriente pictórica a la cual adscriben son de gran interés.

Fundamentalmente las elecciones refieren a autores hombres, que responden al modelo heteronormativo patriarcal, (blancos, europeos), y en su mayoría ya no con vida. La pintura se erige como única manifestación dentro de las artes visuales y es trabajada siempre desde la representación y la mimesis.

La decoración y el embellecimiento de espacios son motivo primordial para la utilización del arte.

1.3

La visita al Espacio de Arte Contemporáneo tuvo por cometido entre otras, tomar contacto con la obra del artista Juan Reos (Arg.). Su propuesta había sido replicada en el trabajo con los estudiantes del grupo perteneciente a la educación media básica. Asimismo se profundizó en las características inherentes a las prácticas artísticas contemporáneas, la propuesta expositiva, su distancia del acervo, las colecciones y el concepto de preservación del museo moderno. La obra abierta, capaz de múltiples interpretaciones, y pasible de ser intervenida y completada por el espectador, fue objeto de consideración también en esta visita.

Raíces Ocultadas: reflexões sobre uma oficina no museu Espaço do Conhecimento UFMG.

Adriel Marques, Francisco Santana, Tamires Batista.

adriel.nunes.ismart@gmail.com

Resumo

O Espaço do Conhecimento UFMG é um espaço de divulgação científico-cultural localizado em Belo Horizonte (MG). Dentre suas exposições encontra-se a “Demasiado Humano”, que aborda as origens, evolução e trajetórias humanas. Nesta exposição são realizadas ações educativas para públicos de todas as idades. Este trabalho apresenta o desenvolvimento de modelos de oficinas voltadas para o público infantil, onde buscou-se abordar temas relacionados a culturas indígenas e suas influências na cultura brasileira como um todo. O principal direcionamento foi a demonstração da influência do Tupi, usado como língua geral na época da colonização portuguesa, sobre a Língua Portuguesa, idioma oficial do Brasil desde o século XVIII. A tentativa de desconstruir estereótipos se deu por meio da ludicidade e da aproximação dos temas às realidades dos participantes, sempre traçando conexões com aspectos sociais, culturais e históricos pertinentes da América Latina.

Palavras-chave: Culturas / Oficina / Museu / Linguagens / Indígenas

Abstract

The Museu Espaço do Conhecimento UFMG is a scientific-cultural dissemination space located in Belo Horizonte (MG). Among its exhibitions is the “Demasiado Humano”, which addresses

the origins, evolution and human trajectories. In this exhibition educational actions are held for audiences of all ages. This work presents the development of workshops aimed to children, in which the purpose was to approach themes related to indigenous cultures and their influences on Brazilian culture as a whole. The main direction was to demonstrate the influence of *Tupi*, used as a general language at the time of Portuguese colonization, on Portuguese Language, official language since the 18th century. The attempt to deconstruct stereotypes occurred through playfulness and the approximation of the themes to the participants' realities, always tracing connections with social, cultural and historical aspects relevant for Latin America.

Keywords: Cultures / Workshop / Museum / Languages / Indigenous.

1. Introdução

O Museu Espaço do Conhecimento UFMG é um espaço de divulgação científico-cultural localizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, e integrante do Circuito Cultural Praça da Liberdade, reconhecido atualmente como o maior complexo cultural do Brasil. Dentre suas exposições encontra-se a exposição “Demasiado Humano” — termo chave que é o fio condutor da exposição como um todo, ele é uma referência à obra do filósofo alemão Friedrich Nietzsche¹—, que perpassa por temas como ciência, cultura, genealogias, política e arte, e que estão presentes no percurso do museu, que aborda as origens, evolução e trajetória humanas. Nesta exposição são realizadas ações educativas para públicos de todas as idades, desde atividades com escolas agendadas como também com o público que visita o espaço de forma espontânea. É relevante ressaltar o apreço e atenção voltadas ao diálogo neste espaço de intercâmbio de ideias, pois, como foi colocado por Paulette MacManus (2013), essas trocas nos desafiam a aprender a buscar o novo:

Quando o conhecimento é estranho, até mesmo nosso corpo reage e pode tornar difícil o processo de aprendizagem. Isso pode ser aplicado aos museus. Quando se está em um grupo e se quer aprender alguma coisa difícil, essa dificuldade nos põe em contato com outras pessoas dentro do grupo. Por exemplo, quando a opinião do outro é diferente da minha pode haver uma troca de ideias que me desafia a aprender (MacManus, 2013, p. 34).

O presente trabalho foi desenvolvido por estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando como bolsistas de extensão do museu. O principal direcionamento foi o de conscientizar, aproximar e discutir a presença indígena no Brasil, usando como fio condutor a linguagem. A perspectiva histórica sobre a construção do país e da América Latina também se fizeram presentes nas oficinas, buscando demonstrar a identidade brasileira nesse contexto.

1 A entrada da exposição Demasiado Humano - Origens é marcada pela seguinte frase do autor “Com o entendimento da origem, a insignificância da origem aumenta”, passagem da obra “Aurora”.

Alinhados à proposta do Espaço do Conhecimento UFMG, o desenvolvimento de oficinas foi pensado por um grupo interdisciplinar. A multiplicidade de saberes, tanto da equipe do museu quanto dos visitantes, foi levada em conta na formulação do trabalho desde sua concepção até sua aplicação. Inicialmente composto por dois estudantes de História, uma de Letras e um de Filosofia, e mantendo contato com bolsistas de outras áreas, assim como a orientação de diferentes professores, o grupo se planejou para abarcar no trabalho o maior número de áreas do conhecimento, sempre estando aberto a novas contribuições e metodologias.

Essa configuração de trabalho segue não só o que é proposto pelo Espaço do Conhecimento UFMG, como também as diretrizes para a extensão universitária. Essas diretrizes são os orientadores de todos trabalhos de extensão realizados e são de suma importância para a formação acadêmica dos envolvidos nesses projetos. A Política Nacional de Extensão Universitária definiu esse processo no trecho a seguir: a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Nesse sentido, é possível observar que esses pontos são atendidos na constituição da equipe e do desenvolvimento das atividades. A interdisciplinaridade da equipe é um elemento de muita importância que faz com que a cada interação e a cada trabalho desenvolvido as áreas de conhecimento sejam também compartilhadas. Além disso, o impacto dessas ações educativas promovidas através da extensão universitária se mostra “uma via de mão dupla”, trazendo crescimento e enriquecimento tanto para aqueles que desenvolvem e aplicam as atividades quanto para o público participante. Estabelecer essa relação entre a Universidade e outros setores da sociedade é essencial para a formação discente e esse é um dos pontos também abordados pelas diretrizes da Extensão universitária.

O desenho do tema se fez a partir de inquietações notadas no trabalho de mediação junto aos visitantes na exposição *Demasiado Humano*. O desconhecimento e distanciamento acerca da história do nosso continente, do Brasil, dos povos originários e de nosso idioma era notório entre os visitantes do museu, além da reprodução de estereótipos sobre os indígenas em partes da exposição que abordavam minimamente a questão. Com relação a isso, como comenta Fábio Rodrigues (2007) em “Preconceito Linguístico e Não-Linguístico na Escola/ Livro Didático”,

Reconhecem-se as sociedades indígenas pela falta: falta de roupas, de instrumentos tecnológicos, falta de “civilização”, de “cultura”. Os “índios” são vistos como parte integrante da natureza e, como tal, devem figurar como exposição nos museus de História Natural. Essa associação do “índio” genérico à natureza é feita de modo a legitimar a dominação do não-índio, que explora a natureza em nome do progresso (portanto, explora os povos indígenas em nome desse mesmo progresso (Rodrigues, 2007).

Ademais, a pouca presença indígena e a exotificação destes quando presentes despertou no grupo a vontade de desenvolver alguma atividade que visasse a conscientização acerca de tais inquietações e proporcionasse mais visibilidade ao assunto, tanto dentro do museu e da universidade quanto fora.

Para isso, optou-se por abranger o eixo histórico, cultural e social estudado nas humanidades, mas atrelado ao viés linguístico, interligando todas as formações em curso dos membros do grupo. Assim, o intuito foi usar a linguagem não só como objetivo, mas também como o instrumento que impulsiona a discussão proposta. Com este foco, foi pensado o desenvolvimento de oficinas direcionadas ao público espontâneo, principalmente voltadas a crianças de quatro a doze anos de idade, que promovessem a discussão, diversão, inclusão, conhecimento e conscientização. No entanto, tal conteúdo produzido e estudado para aplicação das oficinas é usado frequentemente nas visitas agendadas com grupos escolares e em outras atividades.

Essas oficinas foram aplicadas pelos idealizadores do trabalho em algumas oportunidades, mas também foram registradas para serem repassadas aos demais mediadores para posteriores aplicações, quando estes não estivessem presentes. Além disso, o grupo produziu materiais para uso nas oficinas e que também foram disponibilizados para o uso dos outros integrantes do educativo.



Figura 1: Material desenvolvido pelos bolsistas para aplicação das oficinas.

Fonte: Acervo de imagens do museu Espaço do Conhecimento UFMG.

2. Objetivos

Um dos principais motivos para se desenvolver o trabalho foi a tentativa de conscientizar a população acerca da necessidade de respeito e reconhecimento para com os povos originários, não só do Brasil, mas de todas as localidades. A pretensão por uma conscientização sobre desigualdade social, racial, cultural e política foi buscada na construção das oficinas, visando, ainda que de maneira um pouco mais superficial devido à pouca idade dos participantes, gerar debate e reflexão acerca dessas desigualdades. Somado a isso, pensar maneiras para se amenizar tais problemas, principalmente relacionadas ao respeito e reconhecimento da diversidade.

Num contexto brasileiro em que as comunidades indígenas sofrem constantes perseguições em diversos âmbitos, como cultural, social e até mesmo físico, conhecer, compreender e reconhecer a diversidade indígena, bem como valorizar e proteger, são atitudes extremamente necessárias. Dessa maneira, as oficinas desenvolvidas tentaram manter tais objetivos em suas construções, assim como oferecer atividades lúdicas, que ensinassem numa maneira descontraída, uma vez que:

Todos os museus, independente de sua denominação, são interativos. Os sujeitos interagem ao estabelecerem diálogos entre seus conhecimentos prévios e o mundo do museu, sem necessariamente tocarem nos objetos. Esta interação introspectiva pode também ocorrer no confronto com as ideias prévias de outros, sejam o monitor ou outro visitante. (Moraes, Bertolleti, Bertolleti & Almeida, 2008, p. 59).

O maior contato com a população, feito no Espaço do Conhecimento UFMG, é um importante difusor da construção acadêmica da universidade, fortalecendo o exercício da divulgação científica por meio da proposta de extensão universitária. Dessa maneira, um importante objetivo foi construir um espaço em que os próprios indígenas tivessem lugar para falarem e serem ouvidos. O grupo acredita que falar sobre o assunto é de extrema importância, entretanto, falar sobre ele com seus próprios representantes é ainda mais importante, visto ser fundamental que estas pessoas façam uso de suas vozes e que possamos ouvi-los atentos sobre este tema tão imprescindível em nossa sociedade e na nossa história. Dessa forma, este propósito será tratado e discutido a fim de tornar-se concreto na próxima exposição temporária do museu, nomeada como “Mundos Indígenas”.

3. Materiais e métodos

Após levantamento de bibliografia, acompanhamento de aulas e discussões interdisciplinares –tanto do grupo com a equipe do museu quanto no meio acadêmico da UFMG–desenvolveu-se três modelos de oficinas, ambos voltados para o público infantil, que visavam aproximar o mundo vivenciado pelas crianças à temática da cultura indígena e vice-versa, demonstrando a importância e in-

fluência indígenas na construção da nação brasileira e usando como principal foco a linguagem.

Partindo do pressuposto de Vygostky (1984), para quem os jogos são considerados estímulos às crianças, tanto em seu desenvolvimento cognitivo quanto para a interação social, tomamos como princípio de que o conhecimento é mais bem absorvido em experiências lúdicas e de troca mútua. Macedo, Petty e Passos (2005) afirmam que “jogos de regras e de construção são essencialmente férteis no sentido de criarem um contexto de observação e diálogo, dentro dos limites da criança, sobre processos de pensar e construir conhecimento” (Macedo et al., 2005, p. 121).

Assim, a primeira oficina foi composta por uma apresentação sobre os troncos linguísticos das línguas indígenas brasileiras e sobre a influência das culturas indígenas no Brasil, seguida de um jogo da memória produzido pelo grupo, que consistia em relacionar palavras de origem Tupi com imagens que as representavam. À medida que os participantes encontravam as cartas correspondentes, os mediadores explicavam o significado das palavras de acordo com a origem delas.

O segundo modelo de atividade propunha, além duma mediação sobre os troncos linguísticos e as influências das culturas indígenas no Brasil, um percurso na forma dum jogo pela exposição “Demasiado Humano”. Os organizadores esconderam cartas que continham imagens e o significado destas em Tupi em lugares da exposição que possuíam assuntos correspondentes ao conteúdo das mesmas. Dada a largada, assim que os participantes achavam uma carta, os mediadores conversavam com os visitantes sobre o significado da palavra encontrada, assim como a origem desta. Para esse modelo, foi dado o nome de “Caça às palavras”, seguido duma sinopse para contextualizar a temática indígena com o intuito de que os participantes já chegassem ao museu sabendo do que se trataria.

O terceiro modelo consistia na mediação de partes da exposição que tratavam sobre indígenas e, após, a reprodução de brincadeiras indígenas de diferentes comunidades brasileiras. Para finalizá-lo, ofereceu-se material para a confecção de petecas, com os mediadores explicando o passo a passo e as crianças seguindo-os, sempre discutindo a reprodução dessas práticas indígenas na atividade. Durante toda a oficina os mediadores se preocuparam em mostrar como essas brincadeiras eram executadas originalmente e explicitar que aquela era uma adaptação. Por fim, os participantes puderam brincar durante a oficina e levar para suas casas as petecas produzidas no museu.



Figura 2: Bolsista explicando sobre os troncos linguísticos indígenas durante a aplicação duma oficina.

Fonte: Acervo de imagens do museu Espaço do Conhecimento UFMG.

Parte dos materiais utilizados nas oficinas foi produzido pela própria equipe do educativo do Espaço do Conhecimento UFMG, como, por exemplo, os dois principais troncos de línguas indígenas brasileiras, que são o tronco *Macro-Jê* e o tronco *Tupi*.

Buscou-se também realizar as oficinas nos mesmos dias em que se fosse transmitir no planetário do museu a sessão “Astronomia Indígena”², a fim de fomentar ainda mais a importância e valorização das culturas indígenas entre os visitantes, fornecendo uma discussão mais ampla, diversa e lúdica aos visitantes.

Em todos os modelos se propôs dividir as crianças em dois grupos de número igual e promover o mesmo número de cartas e desafios para ambos. Assim, ao final das atividades, optou-se por não definir ganhadores, pois o objetivo não era fomentar competições, apenas promover a construção de conhecimentos. Dessa maneira, não houve nenhum tipo de premiação, no entanto, houve emissão de certificados de participação a todos.

Os materiais confeccionados, a bibliografia, resumos e objetos utilizados para a aplicação das oficinas ficaram disponíveis para utilização doutros mediadores do museu, visto que a rotatividade de bolsistas é grande e pretende-se levar adiante tal trabalho, mesmo que com outros aplicadores, principalmente para planejar e adaptar novas dinâmicas junto da nova exposição temporária “Mundos Indígenas”, programada para estrear no mês de dezembro de 2019.



Figura 3: Material desenvolvido pelos bolsistas para aplicação das oficinas.
Fonte: Acervo de imagens do museu Espaço do Conhecimento UFMG.

3.1 Concepção teórica e motivo por se mostrar as influências do Tupi

Analisando historicamente o desenvolvimento da Língua Portuguesa falada no Brasil é possível observar diversos aspectos da sua configuração atual que são resultados da influência doutras línguas. No que se trata do léxico, uma das grandes participações se deu a partir da influência indígena, mais especificamente da língua geral³.

Na época colonial, fora dos centros administrativos como, por exemplo, Salvador, a língua geral era mais popular que o português, que se impôs no interior só na segunda metade do século XVIII. Este fato contribuiu para fazer do Tupi um elemento constitutivo do português brasileiro, particularmente na terminologia da fauna e flora do Brasil. Está presente em inúmeros nomes de rios e topônimos em todo o Brasil (Dietrich & Noll, 2010, p. 82).

Grande parte dos povos indígenas que viviam na costa brasileira na época da colonização falavam línguas pertencentes ao tronco Tupi. Em decorrência disso, foi feita a escolha por parte dos jesuítas de que o tupinambá seria a língua utilizada por eles para o processo de catequização dos indígenas. Esses indivíduos foram realocados para comunidades construídas em formato parecido com as cidades portuguesas. Além disso, povos com línguas diferentes eram obrigados a usar

a língua veicular ou língua geral, sistematizada gramaticalmente pelos jesuítas para todas as atividades do dia a dia e em todos os momentos.

A intenção dos colonizadores era afastar os povos indígenas cada vez mais de suas crenças. Uma estratégia eficaz, nesse sentido, seria distanciar das pessoas elementos que são base de uma cultura. Desse modo, foi feito uso disso sem considerar a grande variedade de línguas indígenas existentes, determinando uma única forma permitida para a comunicação.

Houve diversas outras variantes de língua geral que se desenvolveram no território brasileiro, longe dos grandes centros coloniais. Mas o tupinambá se caracteriza como a língua com influência mais significativa no português falado no Brasil. Entretanto, é preciso salientar que essa influência não se deu com relação a nenhum aspecto da fonética ou da morfologia do português brasileiro, sendo possível observar a influência apenas no léxico e nos nomes, como toponímias, hidronímias, coronímias e antroponímias⁴.

3.2 Os estereótipos no imaginário infantil

O grupo aplicou as oficinas cinco vezes desde que foi idealizada, em maio de 2018, alternando os modelos e em nenhuma delas enfrentou grandes problemas que fossem incontornáveis.

O desafio mais notado foi lidar com as concepções estereotipadas sobre os indígenas que tanto as crianças quanto seus responsáveis que acompanhavam as oficinas apresentavam. Ao contar histórias sobre a cosmogonia *Maxakali* ou ao se mediar as seções *Mercatu Mundi* e Fitotoponímia; a primeira, sendo uma instalação representando o mercado da cidade de Diamantina, mas onde as imagens que vemos através de instalações que remetem a janelas são de lugares diferentes do mundo. Nesse local são promovidas discussões sobre como culturas distintas se relacionaram no passado e como ainda se relacionam; já a segunda se caracteriza como um local onde são apresentadas palavras que nomeiam plantas, mas também localidades (de pequenos córregos a cidades) no estado de Minas Gerais, sendo que muitos desses nomes têm origem no Tupi. Essas partes da exposição estão disponíveis no módulo chamado “Vertentes” da exposição Demasiado Humano. Percebeu-se inúmeras ideias de que os indígenas deveriam estar distantes da cidade ou que, ao se estar num ambiente urbano, estes “deixavam de ser índios”. Além disso, percebeu-se grande desconhecimento acerca dos indígenas, da história dos povos originários da América Latina, do Brasil e da formação da nação brasileira de uma maneira geral.

4 Esses são termos que se referem ao léxico de uma língua. Toponímias mais especificamente se referindo a nomes de lugares geográficos; hidronímias sendo sobre nomes de rios ou cursos d’água; coronímias referentes a nomes designativos de continente, país, região, etc, e antroponímias se referindo aos nomes próprios das pessoas. No português brasileiro todas essas categorias foram amplamente influenciadas por línguas indígenas.

Contra isso, o grupo optou por questionar os participantes sobre costumes, objetos, brincadeiras, alimentos, palavras e traços culturais e sociais que lhes são comuns, visando promover uma aproximação desses mundos, até então, tão distantes.



Figura 4: Representação visual da cosmogonia Maxakali, localizada na seção temática “Vertentes” da exposição “Demasiado Humano” do Museu Espaço do Conhecimento UFMG.
Fonte: Acervo de imagens do museu Espaço do Conhecimento UFMG.

Através da extensão universitária promovida pela UFMG o grupo conseguiu, não só nessas oficinas, mas nas mediações de um modo geral, disseminar o conhecimento produzido na academia para o restante da sociedade. Seja para crianças, adultos ou idosos, a divulgação científica promovida no museu se mostra, de maneira efetiva, na democratização do conhecimento e no combate à desinformação sobre diversos temas.

Do lado dos organizadores, o maior problema durante a concepção das oficinas e do trabalho de extensão certamente foi a falta de contato com membros das comunidades indígenas, um diálogo importante para que se possa aprender mais sobre as culturas e a ouvir as experiências de quem as vivencia todos os dias.

No entanto, a vinculação das oficinas e seus conteúdos à nova exposição temporária, programada para o final de 2019, que se chamará “Mundos Indígenas”, tentará resolver esta questão. Esta exposição abordará temas relacionados aos mundos de cinco diferentes culturas indígenas, contadas por seus próprios po-

vos, que serão os curadores. Esses curadores indígenas escolheram conceitos relacionados à sua bagagem cultural e que eles acreditam serem necessários para que os não-indígenas os entendam melhor, uma espécie de “recado”. Essa aproximação trará para nós, enquanto um grupo que almeja contribuir com o museu, visando a conscientização dos visitantes com relação às diferentes culturas, embasamentos para nosso trabalho que irão além dos livros e discussões acadêmicas, além de um espaço para que os próprios povos possam contar suas histórias. As oficinas desenvolvidas pelo grupo serão reunidas, adaptadas para a nova exposição e ajudarão também na criação e elaboração de outras ações educativas.



Figura 5: Bolsistas do Espaço do Conhecimento UFMG dialogando com os participantes acerca da temática indígena.

Fonte: Acervo de imagens do museu Espaço do Conhecimento UFMG.

4. Resultados e discussão

O grupo não realizou nenhum tipo de questionário ou avaliação ao final das oficinas. Optou-se por apenas perguntar aos participantes o que acharam e sentir a recepção dos conteúdos ao longo das atividades, para assim realizar os devidos reparos antes da próxima aplicação. Nestes termos, avalia-se que, em todas as oficinas, as respostas e expectativas foram positivas, tanto para as crianças questionadas quanto para os responsáveis. Além disso, os conteúdos pareceram terem sido bem absorvidos, especialmente no terceiro modelo de oficina, em que as crianças participantes levaram para casa uma peteca feita por eles mesmos e, de certa forma, foram os protagonistas da atividade.

Em entrevista à TV UFMG, no dia 10 de julho de 2018, durante a programação de férias, uma acompanhante duma das crianças que realizava a atividade relatou: “Essa atividade eu achei sensacional, as crianças estão amando”. Nele também é possível se ter mais informações sobre a oficina e concluir que a recepção e interação do público foi positiva, assim como os conteúdos.

O grupo que organizou esta pesquisa e desenvolveu as oficinas também passou a oferecer formações relacionadas à temática para os outros mediadores do museu, a fim de ampliar o repertório da equipe e propiciar uma mediação mais rica aos visitantes, assim como contribuir com a interdisciplinaridade dentro da extensão universitária. Também, foi oferecido rodas de conversa e discussões de conteúdo, a fim de se ter diversos pontos de vista na formulação de novas atividades, visto que os focos são diferentes, uma vez que os quase 40 mediadores do Espaço são de distintos cursos e áreas do conhecimento.

5. Conclusões

Através do projeto de extensão há a oportunidade de trabalhar interdisciplinarmente e em constante contato com o público que está fora da universidade. Importante ferramenta na difusão do conhecimento e na divulgação científica, a extensão universitária se apresenta como uma oportunidade única de se aplicar os conhecimentos obtidos na academia.

Dessa forma, o desenvolvimento do trabalho “Raíces Ocultadas” foi um importante feito na formação dos integrantes do grupo de mediadores que se envolveu e contribuiu ainda para a divulgação do Espaço do Conhecimento UFMG e da UFMG. Sobretudo, constituiu-se como um passo na busca por uma maior igualdade social em toda a América Latina, com a valorização e conscientização sobre os povos originários que aqui habitam há muito.

Através da ludicidade, visando quebrar estereótipos e preconceitos, o trabalho conseguiu acessibilizar conteúdos acadêmicos, culturais e sociais, e disseminá-los entre os participantes das oficinas e a equipe do museu, oferecendo uma experiência divertida e ao mesmo tempo informativa e embasada.



Figura 6: Bolsista manuseando os materiais utilizados para as oficinas, na seção *Mercatu Mundi* da exposição “Demasiado Humano”.

Fonte: Acervo de imagens do museu Espaço do Conhecimento UFMG.

A extensão universitária possibilitou ao grupo desenvolver conteúdos, brincadeiras e discussões com autonomia, criatividade e conhecimento, mostrando-se crucial na construção dum país e dum continente menos desiguais, respeitando as diversidades e individualidades, assim como reconhecendo as diferenças como importantes constituintes da sociedade contemporânea latino-americana. Dessa maneira, tal conexão entre academia e população adquire função imprescindível na difusão de conhecimento, de forma democrática e inclusiva.

Apesar do pouco contato diretamente com indígenas para desenvolvimento das oficinas, o trabalho terá papel de extrema importância na formulação de oficinas para a próxima exposição temporária “Mundos Indígenas”. Nessa etapa, o contato com os indígenas será constante e direto, concluindo o que o grupo planejava desde o início, que era fomentar a visibilidade, falar sobre indígenas e suas culturas, mas também os ouvir. Com isso, acredita-se que o trabalho estará completo e terá grande importância, tanto no meio acadêmico quanto no meio sociocultural. Este trabalho está alinhado à política de inclusão defendida pela UFMG, assim como seus valores, e em vista disso foi reconhecido como “relevância acadêmica” durante a Semana do Conhecimento 2018⁵. Além disso, o trabalho também foi apresentado no 4º Seminário Brasileiro de Museologia (SEBRAMUS), que ocorreu em julho e agosto de 2019 na Universidade de Brasília (UnB), em Brasília-DF.

Assim, pôde-se resgatar, ao menos um pouco, a importância dos povos originários, suas contribuições, influências, culturas, diversidade e a necessidade de

respeito a estes e suas terras, assim como discutir as desigualdades, preconceitos e direitos que, por diversas vezes na história, foram e continuam sendo negados e perseguidos. Dessa maneira, buscou-se demonstrar estas “raízes ocultas” ao longo das oficinas, sempre visando tentar reverter tal ocultamento.

6. Agradecimentos

O grupo agradece diversas pessoas e instituições que possibilitaram a realização de tais oficinas e trabalhos. O apoio oferecido, principalmente pelo Museu Espaço do Conhecimento UFMG, tanto na concepção das ideias quanto no desenvolvimento das oficinas, materiais e na posterior discussão de suas aplicações, foi um dos principais feitos que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho. Um agradecimento especial aos demais integrantes da equipe do Núcleo de Ações Educativas e Acessibilidade do Espaço do Conhecimento UFMG, que auxiliaram e ainda auxiliam na produção dos materiais e nas demais etapas de execução das atividades. Agradecemos, também, a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), que atuou de maneira única no apoio ao desenvolvimento de trabalhos de extensão, e a PROEX (Pró-Reitoria de Extensão) pelo auxílio a este trabalho e pela valorização das ações e produções de extensão universitária, que por vezes passam despercebidas no ambiente acadêmico. Assim, a união de tais instituições, que respeitam, valorizam e apoiam os trabalhos discentes se mostraram como os principais agentes que possibilitaram tal produção.

Ademais, um grande agradecimento a todos os professores, mediadores e funcionários, tanto do museu quanto da universidade, que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, fosse com concepções teóricas ou com ajustes práticos. O Núcleo de Acessibilidade do Espaço também merece um agradecimento especial, uma vez que promove a capacitação dos mediadores para lidarem e entenderem todas as pessoas com as mais diversas necessidades, fazendo com que pudéssemos planejar e aplicar as oficinas a todos, visando a maior inclusão e participação possível.

Cabe também um agradecimento direcionado àqueles que ajudaram de forma indireta na criação e execução deste projeto, em especial aos autores indígenas das diversas obras, fossem literárias, cinematográficas ou de outros tipos, que nos inspiraram e auxiliaram profundamente na concepção, pesquisa e execução deste trabalho de extensão que, certamente, foi de relevância ímpar em nossas vidas enquanto indivíduos no mundo e estudantes.

Referências

- Bagno, M. & Carvalho, O. L. S. (2014). *Pororoca, pipoca, paca e outras palavras do tupi*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Dietrich, W. & Noll, V. (2010). O papel do tupi na formação do português brasileiro. In *O português e o tupi no Brasil* (pp. 81-103). São Paulo, SP: Contexto.
- Dudar, C. Z. & Santos, J. I. (2015). *O Lúdico e o Papel do Jogo na Aprendizagem Infantil*. Fonte: Só Pedagogia: https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ludico
- FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus/AM. (2012). Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>.
- Harari, Y. N. (2017). A revolução cognitiva. In *Sapiens - Uma breve história da humanidade* (28ª. ed., pp. 9-84). Porto Alegre, RS: L&PM.
- Kishimoto, T. M. (1999). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação* (3. ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Macedo, L., Petty, A. L. S. & Passos, N. C. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. (2. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Macnamus, P. (2013). Educação em museus: pesquisas e prática. In: Marandino, M., Monaco, L. (orgs.). São Paulo, SP: FEUSP.
- Moraes, R., Bertolleti, J. J., Bertolleti, A. C. A. & Almeida, L. S. (2007). Diálogos & ciência Mediação em museus e centros de ciências: o caso do Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS. In: Massarini, L., Merzagora, M., & Rodari, P. (Org.), *Diálogos & ciência – Mediação em museus e centros de ciência* (pp. 56- 67). Rio de Janeiro, RJ: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz.
- Munduruku, D. (2010). *Coisas de índio: versão infantil*. (2. ed.) São Paulo, SP: Callis Ed.
- Navarro, E. A. (2012). O último refúgio da língua geral no Brasil. (p. 245-254). *Estudos avançados* 26(76), 245-254. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142012000300024>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2003). *A psicologia da criança* (8ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Pucci, M. & Almeida, B. (2014). *A floresta canta! Uma expedição sonora por terras indígenas do Brasil*. (2ª ed.). São Paulo, SP: Editora Peirópolis.
- Silva, R. V. M. (2004). O português brasileiro: sua formação na complexidade multilinguística do Brasil colonial e pós-colonial. In: Costa, S. B. B. & Filho, A. V. L. M. (orgs.) *Do português arcaico ao português brasileiro* (pp. 115-137). Salvador, BA: EDUFBA.
- TV UFMG. (2018). Cultura indígena é destaque na programação de férias do Espaço do Conhecimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HgZZPsr4cy8>.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A Formação Social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Eje 3

Desarrollo sustentable, Estado y sociedad.

- 3.1** Desarrollo rural; Ambiente y educación ambiental.
- 3.2** Economía social, solidaria y cooperativismo.
- 3.3** Política de desarrollo en el ámbito de la ciencia y tecnología.
- 3.4** Políticas y proyectos de sostenibilidad; Vínculo con el Estado y políticas públicas; Aporte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas.
- 3.5** Proyectos comunitarios en el territorio; Trabajo y Nuevas formas de economía; Vínculo con sector productivo y servicios..

Eje 3.

Desarrollo sustentable, Estado y sociedad.

3.1

Desarrollo rural; Ambiente y educación ambiental.

Contribución a la Autogestión sustentable de los residuos sólidos en la comunidad rural de Moirones.

Rodrigo Childe, Adriana Silveira, Alejandro Gau, Roberto Iglesias, María Lavaggi.

rchilde@fcien.edu.uy

Resumen

El proyecto surge a partir de la demanda de actores de la localidad de Moirones (Rivera-Uruguay) sobre la sustentabilidad de los recursos naturales de la zona. La principal preocupación fue la ausencia de un programa de gestión de residuos sólidos y la poca participación ciudadana en instancias relevantes para la localidad. El objetivo del trabajo es promover la autogestión de los residuos sólidos en la comunidad rural de Moirones desde una perspectiva de sustentabilidad socioambiental. Se utilizó un enfoque de investigación acción participativa (IAP), desde un abordaje integrador, donde las personas de la comunidad cumplen un rol protagónico en la definición de las problemáticas, promoviendo la educación ambiental crítica, con la finalidad de que la población participe y se implique en la toma de decisiones. Sobre la base de un relevamiento realizado en la localidad, fue posible observar la cercanía de recursos hídricos a una zona utilizada como depósito de residuos domésticos y residuos en general, que no está cercada y ni posee un servicio de recolección de residuos regular. También se hicieron talleres con la escuela y la comunidad con el objeto de crear un grupo de referencia para trabajar en la problemática. Como resultado de esta primera aproximación a la comunidad por medio del taller y tarea realizada por los niños, la población reconoce que la existencia del basural es un problema ambiental. En el taller se trabajó con metodologías participativas para identificar el te-

territorio, la problemática que emerge y los actores involucrados en él. El resultado de esta instancia fue formar un grupo de referentes para que participen en el desarrollo del proyecto. Se puede concluir que existe una baja participación y poco interés de la comunidad por los temas relacionados con el medioambiente y gestión residuos.

Palabras clave: comunidad / participación / territorio / extensión

Introducción

El presente trabajo se ejecuta en el marco de un proyecto de extensión de modalidad estudiantil aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República (Udelar), y se desarrolla en la localidad-comunidad de Moirones (Rivera, Uruguay).

Antecedentes

Se pueden mencionar variadas experiencias latinoamericanas en este ámbito, entre ellas un trabajo de investigación de 2013, una tesis de grado denominada “Caracterización de los residuos sólidos domiciliarios de la localidad de Hermilio Valdizán distrito de Hermilio Valdizán-Perú”, con el objetivo de generar un sistema de gestión de residuos sólidos y con la finalidad de lograr un manejo eficiente de los residuos contribuyendo a mejorar la calidad de vida de los pobladores.

Como antecedente de la problemática de la gestión de los residuos sólidos a nivel de pequeñas comunidades rurales del departamento de Rivera, podemos mencionar el trabajo realizado por el estudiante Alejandro Núñez en 2005 en el marco de una pasantía final de la Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable (Tecrenat) de la Facultad de Ciencias, que se llevó a cabo en el poblado Cerro Pelado (localidad cercana a Moirones en el departamento de Rivera), y tenía como objetivo proponer un plan de gestión integral de los residuos sólidos para contribuir en la mejora de la calidad de vida de sus habitantes, preservando los parámetros sanitarios, paisajísticos y ambientales.

En los años 2007 y 2008, un grupo de estudiantes y egresados de la Tecrenat conformado por José Luis Protti, Mario Antúnez Maciel y Lucio González presentaron un proyecto de iniciación y desarrollo de la extensión denominado “Construcción de las bases de una estrategia participativa de inclusión social con los clasificadores de materiales reciclables de la ciudad de Rivera”, que pretendía fortalecer el vínculo entre el Centro Universitario de Rivera (CUR) y la comunidad, al abordar la problemática del manejo de residuos sólidos en territorio urbano y generar conocimientos nuevos que permitieran la comprensión y la construcción de soluciones alternativas identificadas en conjunto con los trabajadores recolectores de material reciclable.

Las pasantías finales de Víctor Pereira y Rodrigo Childe de Tecrenat en los años 2010 y 2013, se llevaron a cabo en la ciudad de Rivera, y tenían como objetivos un

mapeo de los basurales y contenedores de la ciudad con la finalidad de tenerlos identificados y saber su estado físico-sanitario.

Podemos mencionar también los siguientes trabajos de extensión vinculados a la temática, territorio o abordaje –uso de la educación ambiental y metodologías participativas–, del CUR: i) “Cambiano nuestra actitud ambiental”, “Clasificando en escuelas rurales”, y “Diagnóstico ambiental participativo en una comunidad rural del noreste del país” (Proyecto de Actividades en el medio); ii) “Promoción del desarrollo local: educación ambiental vinculada a actividades en el centro universitario y liceos de la ciudad de Rivera”, “Evaluación del impacto de la reserva Rincón del Bonete en la pesca artesanal y la población de especies de peces utilizados para la comercialización”, “Contribución al debate y a la problematización de la actividad minera, desde una perspectiva territorial y de integralidad: ‘El pueblo habla-megaminería en debate’”, “Saber popular asociado al uso de plantas medicinales en una comunidad rural del noreste, Lapuente” (Proyecto de Extensión Estudiantil); iii) “Abordaje interdisciplinario de las problemáticas ambientales de la localidad de Paso Hospital, Rivera” (Proyecto de Fortalecimiento de Trayectorias Integrales).

Este breve y no exhaustivo recuento de trabajos enfocados en la temática de residuos sólidos en territorios rurales nos permite decir que es un tema enmarcado en lo que podríamos denominar problemas socioambientales o conflictos socioambientales territoriales, entendidos como aquellos donde, dos o más actores contraponen intereses y objetivos, sobre el uso y acceso a los recursos naturales, afectando las condiciones de vida, y del ambiente, generando tensiones, y lucha por poder (relaciones de poder), en un espacio geográfico dado (territorio). Esto lleva a considerar ciertas características de los problemas: son de carácter público; son complejos; ameritan un trabajo multisectorial en función al recurso; involucra la gestión ambiental gubernamental de manera general e información técnica (Childe, 2017).

Es relevante que este problema socioambiental sea abordado por un equipo multidisciplinar de la Udelar en la región noreste, en especial el Centro Universitario de Rivera, trabajando en conjunto con actores de otras instituciones del sistema de educación pública del país, y coconstruyendo alternativas con la comunidad y estamentos del Estado operantes en el territorio.

Identificación de la problemática / problema socioambiental

Sobre la relación entre sociedad y ambiente, Carlos Reboratti afirma que

si sumamos por una parte el uso de los recursos naturales y por otra la contaminación que ese uso y todas las otras actividades del hombre generan, llegaremos al concepto de lo que generalmente se conoce como degradación del ambiente, o sea la suma de acciones humanas que de una u otra manera afectan el ambiente en

que el hombre vive. Porque el ambiente es, para el hombre organizado en sociedad, al mismo tiempo una fuente de recursos y un depósito de residuos. (2000, p. 16).

En este sentido, se parte de la base de que el modelo de desarrollo capitalista es insostenible, al sobreexplotar los recursos naturales, y generar degradación de los ambientes, incrementar la desigualdad, exclusión y pobreza (Achkar y otros, 2016). La situación actual se caracteriza por la instalación de un modelo de desarrollo hegemónico, con patrones productivos, de consumo y culturales uniformizados, donde la ciencia y tecnología dominante está al servicio de dicho sistema (Rojo, 1987).

En este contexto, resulta claro que los modelos de desarrollo promovidos desde los centros de poder, aunque encubiertos por términos como sostenido, son inviables para lograr la sustentabilidad en el plano ecológico y social (Achkar y otros, 1999).

Entre los problemas de la sociedad moderna, cuyo modelo es el consumismo, está la producción de residuos, que afecta la calidad de vida de las poblaciones, en especial de las más pobres. El crecimiento del consumo y de la producción de residuos, asociados a la lentitud e inexactitudes en el abordaje del problema, han generado impactos socioambientales negativos.

Toda actividad humana genera residuos que usualmente son depositados en el suelo, descargados al agua o emitidos al aire. Los diferentes componentes del ambiente (suelo, aire, agua) pueden llegar a tener la capacidad de incorporar dichos residuos a sus ciclos biogeoquímicos, al ser transformados y metabolizados. Esto se da especialmente en el caso de emisiones bajas de residuos, donde los procesos biológicos y geoquímicos se dan sin resultar en grandes cambios en las condiciones ambientales (Tchobanoglous y otros, 1994). Esto fue lo que ocurrió a lo largo de la historia en las primeras organizaciones sociales, por ejemplo nómades, donde se actuaba sobre el ambiente sin causar mayor impacto. Esta situación cambia cuando el crecimiento demográfico y la industrialización generan una creciente demanda en productos tanto de origen orgánico como inorgánico, que muchas veces al entrar en desuso no llegan a tener el fin adecuado, ya sea en recolección y envío a un relleno sanitario, o lo que sería una disposición ideal, que entraran en ciclos de reciclaje. Así, estos residuos pasan a ser depositados en entornos naturales y en medios urbanos de forma irregular e inadecuada en lo que se denomina basurales.

Los basurales, producto de las actividades humanas, surgen del amontonamiento de material orgánico, inorgánico y residuos tóxicos dejados en desuso y que se desea eliminar. El lento proceso de degradación o dilución de los residuos de origen inorgánico, produce la contaminación del suelo. Y cuando son arrastrados por el escurrimiento superficial del agua durante los períodos de y pos precipitaciones, pasan a alojarse en las redes hídricas, tapando los canales de drenajes, desbordándolos. Este factor permite el incremento de las inundaciones

y el deterioro de la calidad de las aguas. Los residuos de origen orgánico, entre otros problemas, son fuentes de alimento de organismos considerados vectores, que ponen en riesgo la salud humana. La percolación del agua en los basurales forma un líquido llamado lixiviado, una sustancia tóxica que se filtra en el suelo causando la contaminación de las aguas subterráneas. El volumen y tipo de residuos que se generan en las ciudades pequeñas y poblados rurales pueden variar de comunidad en comunidad y son diferentes a los producidos en las grandes ciudades (Alegre, 2004).

La cantidad y características de los residuos sólidos domésticos dependen principalmente de los hábitos de consumo y de la actividad productiva que eventualmente desarrolle cada familia (por ejemplo, crianza de animales domésticos, jardinería, agricultura en pequeña escala, entre otras).

En relación con la producción de residuos sólidos domésticos en ciudades pequeñas y zonas rurales, se considera que cada habitante puede producir de 0,2 a 0,4 kilogramos/persona/día (Alegre, 2004).

Construcción de la demanda

La demanda surge del vínculo de una parte del equipo con referentes de la zona, es así como después de los primeros intercambios se decide realizar una visita para conocer el territorio y lograr una visión más clara sobre los elementos transmitidos verbalmente.

En la primera aproximación al área logramos percibir su potencial natural, que se caracteriza por un ambiente con riqueza hidrográfica, monte nativo, fauna, suelo y paisajístico en general. La comunidad se integra por vecinos que participan en diferentes organizaciones de carácter público y privado como comisión fomento de la escuela n° 23, fomento de productores rurales, club deportivo, policlínica, comisaría y otras como organizaciones religiosas.

En este primer acercamiento con la comunidad se identifica un problema que podemos caracterizar como socioambiental –producción y deposición final de residuos sólidos–, y surge la posibilidad de abordarlo desde la educación ambiental para buscar alternativas.

El proyecto busca, en este sentido, dar solución al problema planteado por los vecinos, profundizando en procesos de educación ambiental y teniendo como eje el basural de la localidad de Moirones. Para eso es relevante identificar qué elementos intervienen para que sea considerado un problema por la población local.

Se trata de transitar en una visión de la educación ambiental (EA) crítica (macro tendencia crítica), que abarca la educación popular, emancipadora, transformadora de los procesos de gestión ambiental. Se hace énfasis sobre los procesos de dominación, desigualdad, injusticia socioambiental producidos en el modelo capitalista, procurando contextualizar, problematizar y debatir sobre las contradicciones de los modelos de desarrollo, y las relaciones sociedad-ambiente producidas (Layrargues, 2014).

Esta perspectiva considera la EA como una forma de lucha, comprendida en su nivel más poderoso de transformación:

aquella que se revela en una disputa de posiciones y proposiciones sobre el destino de las sociedades, los territorios y las desterritorializaciones; que cree que más que conocimiento técnico-científico, el saber popular también consigue proporcionar caminos de participación para la sostenibilidad a través de la transición democrática. (Sato y otros, 2005).

En este sentido el proyecto procura transitar sobre la base de la formación integral de los participantes del equipo, formando individuos críticos desde el aprendizaje vivencial y con los actores sociales (bajo una lógica bidireccional con la población local), facilitando la construcción de soluciones propias a los problemas de la comunidad, en la interacción de los universitarios.

Descripción del área de estudio

El pueblo de Moirones se ubica en la 6° sección judicial del departamento de Rivera, Uruguay, a la altura del kilómetro 97, aproximadamente, de la Ruta Nacional 27 (Mario Heber), que comunica la capital departamental con la Villa Vichadero, y a través de la ruta 8 con la ciudad de Melo y el sur del país (ver mapa 1 y 2).



FOTO 1

Mapa 1. ubicación de la localidad de Moirones.

Comunidad de Moirones



FOTO 2

Mapa 2. localidad-comunidad de Moirones.

El origen del nombre viene de moirón, en su plural moirones (del portugués moirao), y alude a troncos de árboles que una vez curados por un proceso de inmersión prolongada en el agua, eran utilizados para horcones de galpones, postes de alambrados, o mojones delimitadores de propiedades. Cuenta la tradición oral de la región, que un poderoso hacendado de la zona, Geminiano Batista de Oliveira, a fines del siglo XIX, levantó un cerco de moirones sobre un paso en el arroyo Yaguarí, para impedir el tránsito de ganados y troperos por sus campos.

Pero quiso la geografía y la movilidad de los viajeros que con los años fuera derribado ese cerco y el paso se convirtiera en el Paso de los Moirones en cuyas intermediaciones se fue levantando el pueblo del mismo nombre. Con no más de 200 habitantes, una policlínica, una comisaría y una escuela pública, Moirones es hoy una referencia social, deportiva y cultural del campo uruguayo sobre la frontera con Brasil (Michoelsson, 2012 por Gau, A 2015).

Objetivos

El objetivo general del estudio es promover la autogestión de los residuos sólidos en la comunidad rural de Moirones desde una perspectiva de sustentabilidad socio-ambiental.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar elementos vinculados a la gestión de los residuos sólidos.
- Determinar posibles problemas socioambientales subyacentes.

- Promover con la comunidad acciones para mejorar la gestión de los residuos sólidos.
- Generar ámbitos de participación y sensibilización con los estudiantes de la escuela N° 23, equipo docente y vecinos.
- Promover el vínculo de la comunidad rural de Moirones con las instituciones de educación pública de Rivera (CUR-Udelar, CERP, UTU-CETP).

Metodología

El trabajo se basó en el enfoque de la investigación acción participativa (IAP), desde un abordaje integrador, donde las personas de la comunidad cumplen un rol protagónico en la definición de la problemática. Además se incorporaron aportes de la educación popular, así como de la educación ambiental crítica.

La IAP contribuye a la transformación de sujetos pasivos (o excluidos) en activos de desarrollo, ya que apunta a generar “un sujeto colectivo capaz de intervenir con protagonismo en la resolución de sus propias inquietudes”. En consecuencia, la metodología de IAP debe valorarse como herramienta que permite crear vínculos positivos de reflexión-diálogo-acción-aprendizaje entre las personas y los agentes externos (en este caso el equipo universitario) interesados en promover acciones para la transformación de realidad y el empoderamiento sociopolítico de las comunidades (Durston y otros, 2002).

La lógica de la educación popular, donde el desarrollo de toda actividad socioeducativa presenta una secuencia de momentos estratégicos, más o menos comunes, deben incluirse en la planificación. Se trata de un método o proceso en el que se integran elementos o ideas en forma ordenada, a través de la participación colectiva basada en las experiencias del grupo, para llegar a construir teoría y nuevos aprendizajes que permitan mejorar la práctica (CICAP/FAREM; 2008).

Al mismo tiempo, la educación ambiental es un proceso permanente de carácter interdisciplinar destinado a la formación de una ciudadanía que forme valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y el medio biofísico circundante. La EA debe ser entendida como el proceso educativo, en sus diversos niveles, a través de la transmisión de conocimientos y de la enseñanza de conceptos modernos de protección ambiental, orientados a la comprensión y toma de conciencia de los problemas ambientales, debiendo incorporar la integración de valores y el desarrollo de hábitos y conductas que tiendan a prevenirlos y resolverlos.

La educación ambiental crítica emprende caminos participativos orientando el aprendizaje hacia la solución de problemas concretos. Para ello, debe promover vías para que la población participe y se implique en los procesos de toma de decisiones, eso debe incluirse en todas las iniciativas ambientales.

Para esta metodología se trabajaron una serie de herramientas tales como:

- Reconocimiento del territorio para la obtención y recolección de datos mediante las metodologías de observación participante y entrevistas abiertas a informantes clave de la localidad: directora de la escuela, productores de la zona, vecinos en general y otras instituciones y organizaciones como la Comisión de Fomento y el club deportivo.
- Talleres con la comunidad, mediante la utilización de técnicas de análisis para determinar la situación de la localidad: línea histórica o línea de tiempo, mapa parlante, mapa de actores y matriz de problemas.
- Talleres en la escuela sobre la temática de educación ambiental y percepción del entorno.
- Instancias de intercambio, problematización y toma de decisiones colectivas entre comunidad e instituciones.

Se realizaron talleres de mapeos verdes para la identificación del territorio con los estudiantes (niños) de la escuela rural N°23 de Moirones. En este mismo sentido se realizó un juego –la búsqueda del tesoro– para lograr trabajar la temática de clasificación de los residuos sólidos.

En otra instancia se realizó una tarea con los niños de la escuela, que consistió en que cada uno de ellos elaborara un pequeño cuestionario –Pregunta en tu Comunidad– sobre residuos sólidos y problemas ambientales a dos personas de la comunidad.

Se utilizaron las dinámicas grupales que son fundamentales para trabajar con grupos de personas y lograr su participación efectiva. A partir de estas dinámicas se aplicaron herramientas y metodologías de trabajo grupal, tales como:

- Los mapas parlantes que muestran la ubicación espacial del territorio según el punto de vista del actor local. Sirve como foco para la discusión y como punto de partida para entender causas de algunos problemas, encontrar posibles alternativas (Rodríguez, 2017). Esta herramienta se llama así porque tiene la posibilidad de hacer hablar a la gente y expresa por sí misma toda la información que en ella plasma la comunidad, “hablan por sí solos”. Permite establecer un diálogo mediante una representación gráfica de la comunidad y los recursos con los que cuentan, utilizando dibujos, figuras y objetos naturales; así como obtener información socioeconómica y cuantificar mediante el uso de diversos objetos locales.
- La línea histórica o línea del tiempo es una herramienta que nos permite representar simultáneamente el proceso histórico en diferentes aspectos, reflejando de esta manera una visualización de la historia local, su relación con otros contextos, los cambios que la comunidad ha tenido, visualización de causas y tendencias de diversos problemas, establecer interacciones entre ellos.
- El diagrama de Venn que nos indica la importancia y cercanía de las instituciones, personas y actividades con las que se tiene contacto en la localidad.

Sirve para entender el papel de las instituciones desde una óptica comunitaria. Ayuda a entender cómo ve la comunidad a las instituciones y que importancia relativa les asigna.

- El mapa de problemas, nos permitió identificar los problemas y posibles conflictos existentes en el territorio. Es útil para priorizar problemas, soluciones, o dejar planteados temas de interés.

Por parte del equipo se hizo un relevamiento puerta a puerta en la localidad para obtener información demográfica y social, en general, y sobre su percepción en la temática de medioambiental.

Resultados y discusiones

La intervención en territorio se logró por la demanda de la localidad-comunidad de Moirones en especial por parte de la Escuela N° 23. En el primer acercamiento, se hizo un reconocimiento y observación del territorio. En ese momento se realizó el primer taller con los niños de la escuela, denominado Mapeo Verde. Con esta actividad se logró que los participantes brindaran información sobre la ubicación del pueblo y sobre los servicios activos, además de identificar el hogar de algunos vecinos que son referentes en la comunidad, y la ubicación real del basural como posible zona de conflicto o problema (ver figura 1).



Figura 1. mapeo verde con niños de la Escuela N° 23 de Moirones.

En la búsqueda del tesoro, se trabajó con los niños la temática de la clasificación de los residuos sólidos y la importancia que tiene realizar esta práctica para el medioambiente (ver figura 2).



Figura 2. juego la búsqueda del tesoro con niños de la escuela de la comunidad.

Con este juego los niños se motivaron con la temática, y fue un puntapié inicial para que la maestra abordara la temática en aula.

A partir del juego y las actividades llevadas adelante por la maestra en clase, el equipo planificó una tarea para ser ejecutada por los niños, que se denominó Pregunta en tu Comunidad, que consistió en que cada niño de la escuela preguntara a dos personas de la comunidad algunas cuestiones vinculadas al medio ambiente y la generación de residuos sólidos. De esta actividad, obtuvimos una primera aproximación sobre la opinión de la comunidad en estas temáticas. Como información relevante se observó que el 97% de los entrevistados dice no arrojar basura (residuos) en la calle, el 71% dice que es capaz de levantar y depositar si ve basura en la calle, el 70% no clasifica la basura que genera en su hogar. Por otro lado dicen que la principal causa de existencia de los basurales es la falta de preocupación de los ciudadanos y la inexistencia de depósitos de basura. Por último el 70% declara que existe un basural en la comunidad, y el 50% piensa que puede llegar a causar algún problema de salud y de contaminación ambiental.

Con las dinámicas grupales se conformó un grupo de referencia, integrado por madres, abuelas, vecinos referentes y la maestra-directora de la escuela, quienes están interesados y preocupados por la existencia de un basural en la comunidad. Con este grupo se trabajó utilizando varias herramientas y dinámicas para identificar el territorio, sus problemas y conflictos. Entre ellas las que más se destacaron fueron:

Los mapas parlantes, donde se construyó un mapa desde el punto de vista de la gente sobre el territorio, cuáles eran sus límites y los principales objetos que se encontraban en él. En esta actividad, se constituyeron dos grupos y cada uno representó su territorio (ver figura 3).

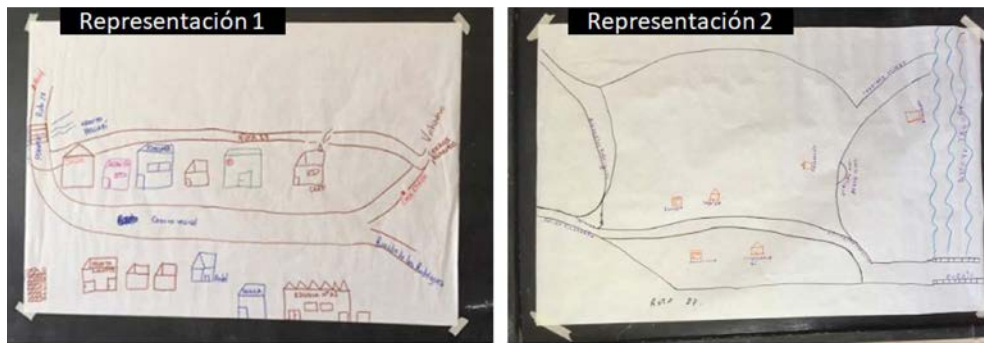


Figura 3. las representaciones del territorio a partir de los mapas parlantes.

También se realizó una línea histórica o línea del tiempo, con las principales fechas sobre la generación del basural y algunos objetos que son relevantes en la comunidad. Por otro lado, también hizo un diagrama de Venn, que nos indicó la importancia y cercanía de las instituciones, personas y actividades con las que tiene contacto la localidad comunidad (ver figura 4).



Figura 4. línea de tiempo y diagrama de Venn realizado por el grupo de referencia..

En el diagrama, el grupo de referencia identificó las instituciones presentes en la comunidad y actividades que se realizan durante el año. Entre las instituciones, la que tiene mayor importancia y relevancia es el policlínico, que cuenta con una enfermera permanente y un médico que concurre dos veces al mes. Otra institución que convoca a gran parte de la comunidad es la escuela. Por otro lado, se encuentra el Expreso Esperanza, un proyecto de la intendencia departamental, ómnibus equipado que tiene una frecuencia mensual, que brinda servicio de salud y promueve algunas capacitaciones para las comunidades rurales (ejemplo: peluquería). Dentro de las actividades más relevantes están las fiestas criollas y los campeonatos de fútbol que reúne equipos de localidades próximas.

Por último, las dinámicas grupales con el grupo de referencia nos permitió realizar un mapeo de problemas existentes en la localidad (ver figura 5).

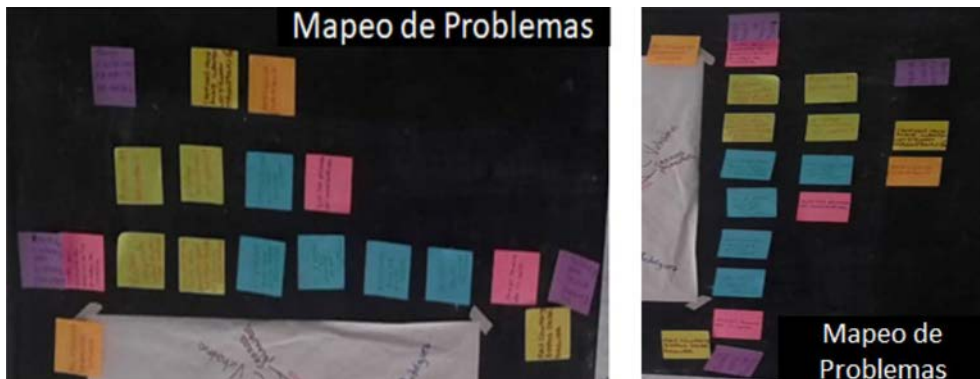


Figura 5. mapa de problemas realizado por el grupo de referencia.

En el mapa de problemas se identificaron tres grandes áreas mencionadas por el grupo de referencia: la primera vinculada a problemas de infraestructura, en especial el mal estado de la caminería interna; la segunda vinculado a la recolección de residuos sólidos y la inexistencia de depósitos; y, la última, la baja participación de la comunidad en general para resolver los problemas existentes.

En este sentido, se determinó de común acuerdo realizar un relevamiento en todo el pueblo sobre la percepción de los pobladores sobre las posibles problemáticas ambientales en la zona. De esta forma se preparó una encuesta y se aplicó durante un día de trabajo de campo.

El relevamiento puerta a puerta realizado en la localidad, logró vincular a un grupo de estudiantes del Centro de Profesores del Norte (CERP) y del Instituto de Formación Docente (IFD), que participaron en esa instancia (ver figura 6).



Figura 6. equipo que formó parte del relevamiento en la comunidad (Udelar-CERP-IFD).

De este relevamiento obtuvimos información general de la localidad y también acerca de la temática de medioambiente y residuos sólidos.

Respecto de los datos generales, llegamos a 41 casas de la comunidad, aproximadamente 132 personas. El 34% de los encuestados dijo ser de descendencia

afro. El 69% vive en la localidad hace más de 20 años y el 54% es oriundo de la misma. La mayoría de los encuestados considera que la escuela, el policlínico y la sede deportiva son lugares relevantes en la comunidad, este último debido a que él se llevan a cabo las principales actividades y festividades (bailes, criollas y campeonato de fútbol).

La comunidad-localidad de Moirones se destaca por su tranquilidad, amabilidad y tiene como símbolo desde su creación la piedra de madera petrificada.

Respecto de los temas medioambientales, el relevamiento nos dice que el 48% de los encuestados perciben que existe algún tipo de contaminación en la comunidad; un 76% dice que hay un basural de forma permanente y que es la principal causa de contaminación en la comunidad. En cuanto a si se sienten afectados por el basural, el 50% de los encuestados dice sentirse afectado, pues viven más cerca de él. Los afecta visualmente (paisajísticamente), genera olores, y focos de concentración de plagas, que pueden ser posibles causantes de problemas de salud.

El medio natural para la comunidad de Moirones tiene un valor muy alto tanto visual, estética y paisajísticamente, y el basural es un problema, que genera un conflicto en este sentido.

Conclusiones

A partir de primera aproximación a la comunidad por medio de talleres y tareas realizadas con los niños de la escuela y la población, se determina que los pobladores conocen la existencia del basural y lo consideran un problema ambiental. Se formó un grupo de referencia para el desarrollo del proyecto, sin embargo la participación de la población en este tipo de convocatorias es baja, a pesar de que hubo instancias a las que se convocó a toda la comunidad.

Se vinculó a un grupo de estudiantes del CERP y IFD para que participaran en actividades que realizamos en la comunidad, generando de esto modo un grupo de trabajo interdisciplinar.

Mediante el trabajo de talleres y el relevamiento, fue posible determinar que existe una baja participación y poco interés de la comunidad por los temas relacionados con el medioambiente y gestión residuos. Por lo que se plantea seguir trabajando en la comunidad, con actividades enmarcadas con la escuela para vincular la participación de los padres con los niños, generar y construir alternativas con la comunidad para abordar la problemática socioambiental.

Bibliografía

- Achkar, M., Díaz, I., Domínguez, A. y Pesce, F. (2016). *Uruguay. Naturaleza-sociedad-economía. Una visión desde la geografía*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Achkar, M., Cayssials Brissolese, R. y Domínguez, A. (1999). *Desafíos para Uruguay: espacio agrario, espacio ambiental*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Childe, R. (2017). Caracterización de los Conflictos generados entre el establecimiento de espacios de conservación y las actividades productivas, en la zona de las Quebradas del Norte: el caso de Laureles-Cañas. Informe grupal. Curso: Conflictos Ambientales. Facultad de Ciencias-Universidad de la República (sin publicar).
- Gau, A. (2015). La trama musical en el paisaje yaguarí los musiqueros, sus músicas, y ainda mais... ayer y hoy en un acercamiento semántico. Proyecto seleccionado por Fondo Concursable para la Cultura-MEC. ISBN 978-9974-91-115-4
- Durston, J. y Miranda, F. (comps.). (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. CEPAL.
- Marcos Alegre, Albina Ruiz, Gloria Acuña. (2004). *Gestión integral de residuos sólidos, Ciudad Saludable*, Lima, Perú.
- Layrargues, P. y Da Costa Lima, G. F. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17 (1).
- Reboratti, C. (2000). *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Buenos Aires: Ariel.
- Rojo, O. (1987). La tecnología y la ciencia: algunas reflexiones en el fondo, en el método y en la forma. *Acta Mexicana de Ciencia Tecnología*, 5 (20), 91-3.
- Sato, M., Gauthier, J. Z. y Parigipe, L. (2005). Insurgência do grupo-pesquisador na educação ambiental sociopoiética. En *Educação ambiental – Pesquisa e Desafios* (pp. 101-120). São Paulo: ARTMED.
- Tchobanoglous G., Theisen H. y Vigil S. (1994). *Gestión integral de desechos sólidos*, 1 y 2. Madrid: Editorial McGraw Hill.
- Van de Velde, H. (2008). Educación popular. *Cuadernos del Desarrollo Comunitario*, 3. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Educacion-Popular-III-ed-Herman-VdV-Nicaragua.pdf>

Custodia del territorio: senderos de interpretación ambiental para dejar de mirar sin ver.

Mariana Addino, Cielo Bazterrica, Silvia De Marco, Analía Di Bona, Vanesa Paccotti.

marianaaddino@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es relatar la construcción participativa de un proyecto de extensión que conduce a la custodia del territorio mediante la implementación de un sendero ecoturístico de interpretación ambiental situado en el balneario Parque Mar Chiquita (Buenos Aires). Debido a las características naturales de la albufera Mar Chiquita, la zona reviste carácter de área protegida por todos los niveles de gobierno. Sin embargo en la práctica enfrenta un alto grado de desprotección. Tanto el reciente crecimiento de su poblado como el de las actividades turísticas impactan negativamente en la preservación de sus espacios silvestres, lo que podría deberse a la desinformación sobre la importancia natural del área y de sus formas de cuidado. Por ello apuntamos a implementar la custodia del territorio como conjunto de estrategias e instrumentos que pretenden implicar a las personas usuarias de un determinado territorio en la conservación y el buen uso de los valores naturales, culturales y paisajísticos desde la construcción de saberes conjuntos. La interpretación ambiental, como herramienta, potencia el desarrollo del interés, disfrute y comprensión del visitante de un área mediante la explicación de sus características e interrelaciones, traduciendo el lenguaje técnico a términos e ideas que el público entienda y adquirir así conocimientos acerca del entorno de una manera amena e interesante. La albufera Mar Chiquita es entonces un sitio óptimo para el desarrollo de actividades de

este tipo, debido a su belleza paisajística, a su valor cultural e histórico y a los diferentes ambientes que posee, destacándose el hecho de que constituye una de las cinco albuferas en todo el mundo y la única en Argentina.

Nuestra metodología de trabajo consistió en talleres participativos abiertos a toda la comunidad en los que se consensuaron los recorridos, temáticas y diseños de la cartelería del sendero. Las actividades fueron adaptándose a los avances del proyecto, incluyendo salidas a campo y trabajo en línea para asegurar la participación colectiva. Hasta el momento se completó una primer etapa de instalación de cartelería, que ha recibido comentarios muy positivos por parte de la comunidad local y visitantes y ha sumado un atractivo educativo e innovador a la oferta turística del lugar. Asimismo amplió la divulgación del conocimiento sobre el funcionamiento de los ecosistemas y favoreció la revalorización de esos ambientes. Además ayudó a fomentar la toma de conciencia ecológica y generó la apropiación y custodia activa del territorio por parte de los pobladores. Adicionalmente, participantes del proyecto –en calidad de representantes de la comunidad universitaria– fuimos invitadas a participar en espacios comunes de discusión vecinal cuyo eje de debate eran conflictos ambientales que pondrían en riesgo las áreas protegidas de Mar Chiquita. Creemos fuertemente que esta participación constituye un logro institucional, pues su ejercicio fortalece el rol en extensión de la universidad y demuestra su importancia para la sociedad.

Palabras clave: custodia del territorio / interpretación ambiental / revalorización, participación colectiva / consenso.

¿Por qué hicimos el proyecto?

Las problemáticas ambientales actuales y las distintas interpretaciones sobre su origen y sus posibles soluciones ponen de manifiesto que se trata ante todo de una crisis civilizatoria que reorienta el debate sobre las formas históricas de producir conocimiento (Leff Zimmerman, 2004). La lectura de los conflictos ambientales permite identificar instancias de socialización que definen puntos de inflexión en la comprensión material y simbólica de la cuestión. En ellos se modifican las representaciones mediante las que las comunidades construyen su relación con el territorio. La reserva de biósfera Mar Chiquita, única albufera en su tipo de la República Argentina, presenta un mosaico de ecosistemas entre los que se distinguen playas; médanos y dunas; marismas; planicies de marea; pastizales; arroyos y bañados, entre otros. La reserva comprende un área –de significativa extensión– protegida por diferentes figuras jurídicas de orden municipal, provincial, nacional e internacional¹ y posee una diversidad biológica y ecosistémica singular. Este complejo sistema ecológico es objeto de numerosas

1 Reserva de Biósfera Parque Atlántico Mar Chiquito declarada por MAB (Programa Man and Biosphere, Hombre y Biósfera) UNESCO, 1996; Reserva Natural de Usos Múltiples. Ley provincial 12270. 1999; Reserva Municipal Parque Atlántico Mar Chiquito, Ordenanza Municipal 169. 1990; Reserva Natural de la Defensa Campo Mar Chiquita Dragones de Malvinas (2009, CELPA Parques Nacionales)

intervenciones que dan cuenta del deterioro y el cercamiento de sus ambientes naturales producto del avance de la frontera productiva de los agronegocios y la expansión urbana especulativa sobre humedales y cordones dunícolas costeros. En este escenario, la educación ambiental y la custodia del territorio cobran relevancia como estrategias de intervención territorial participativas que contribuyan al manejo sustentable de áreas naturales protegidas o que exhiben cierto grado de desprotección, sean estas de dominio público o privado.

La albufera Mar Chiquita se encuentra ubicada en la costa atlántica del partido homónimo en la provincia de Buenos Aires y a su vera, en la década de 1930 se asentó lo que hoy se conoce como el balneario Parque Mar Chiquita, un poblado que de acuerdo con los datos que arroja el período intercensal 2001-2010, ha tenido un crecimiento sostenido de su población (aproximando a un total de 500 habitantes), debido fundamentalmente al aumento de población estable y al establecimiento de segundas residencias. En los últimos diez años, han aumentado las inversiones públicas y privadas en equipamientos y servicios vinculados al turismo reafirmando el carácter histórico de su poblamiento como balneario y centro turístico (estacional a escala regional), valorado por los paisajes de sus playas, médanos y lagunas y por la asignación de nuevas funciones y atributos ambientales ligados a mejores condiciones y calidad de vida en estos espacios, frente a los que ofrecen las grandes ciudades. De allí, la aparición de nuevos actores territoriales en la trama social local y de la complejización socioterritorial que conllevan estos procesos.

Desde el punto de vista de las ciencias naturales, numerosos estudios señalan la importancia de las funciones y servicios ambientales que brinda este complejo mosaico ecológico, tales como la recepción de nutrientes (Marcovecchio y otros, 2006) y agroquímicos (Menone y otros, 2001) provenientes de una cuenca de drenaje de más de un millón de hectáreas (Maceira y otros, 2005) con intensa actividad agrícola ganadera. A su vez, es susceptible a procesos antrópicos como la introducción de especies exóticas tales como el gusano poliqueto *Ficopomatus enigmaticus* (Obenat y Pezzani, 1994) y la construcción de estructuras, como el puente de Campo Experimental de Lanzamiento de proyectiles Autopropulsados (CELPA), construido en la década del sesenta para la instalación de una base militar para esos fines y que hoy reviste categoría de reserva natural de la defensa campo Mar Chiquita Dragones de Malvinas (2009, Parques Nacionales). Ambos sucesos, junto a otros como el dragado de los canales (Isla, 1997), han contribuido a modificar la dinámica de sedimentación del cuerpo de la laguna costera. La presencia de *F. enigmaticus*, debido a su particularidad de formar agregados con aspecto de arrecifes a partir de la unión de numerosos tubos calcáreos individuales, modificó el fondo blando de la laguna y aportó un sustrato duro y complejo que alteró la conformación de los ensambles faunales y de macroalgas, pero también, al obstaculizar la circulación del agua, aumentó la acumulación de sedimento sobre el fondo (Schwindt y otros, 2001; Schwindt y otros, 2004; Bazterrica y otros, 2014). Asimismo, la construcción del puente interfirió la circulación del sedimento desde la zona más interna de la laguna hacia la desembocadura al mar, a la vez que favoreció su acumulación (Isla y Gaido, 2001). En conjunto,

estos fenómenos contribuyeron a disminuir la profundidad del cuerpo de agua notablemente.

A pesar de sus múltiples categorizaciones como área protegida, en la práctica cotidiana esta zona presenta una baja e insuficiente instrumentación de la legislación vigente para la protección efectiva y tampoco cuenta con planes de manejo ni ordenamiento territorial. El arribo masivo de turistas en la temporada estival, las urbanizaciones, la destrucción de médanos, la pesca y los deportes acuáticos sin ningún ordenamiento ni control atentan contra las características naturales del lugar que le han valido los reconocimientos para su protección.

En contraposición, grupos de vecinos organizan múltiples actividades para la protección de la reserva y de otras localidades cercanas sobre la costa bonaerense. Es frecuente que promuevan y organicen junto con otras instituciones del municipio y escuelas de la zona, campañas para la recolección de residuos en las playas, jornadas de capacitación en autoproducción de alimentos y agroecología, bioconstrucción, entre otras actividades, además de las denuncias formales cuando se incumple la normativa ambiental vigente (presencia de envases de agroquímicos en las proximidades de la laguna y campos cercanos a las viviendas, circulación de vehículos 4x4 y cuatriciclos en los médanos y en áreas de reserva estricta, por ejemplo).

En la actualidad, en un marco de relativa incertidumbre institucional, sus habitantes se enfrentan a una fuerte discusión sobre las repercusiones ambientales y sociales que trae aparejado un reciente proyecto de urbanización privada, que estará ubicada en la zona de humedales próximos a la desembocadura de la albúfera. En este sentido, los estudios de Azous y Horner (2000) advierten problemáticas ambientales significativas derivadas de la ocupación de humedales como la reducción de biodiversidad (Faulkner, 2004), de ecosistemas relictuales (Morello y otros, 2003; Bilenca y Miñarro, 2004; Block, 2014; Isacch y otros, 2014, 2016; Pretelli y otros, 2016) y de servicios ecosistémicos (Sol y otros, 2005, Evaluación de los Ecosistemas del Milenio, 2005).

Ante este escenario, desde este grupo de trabajo consideramos que una estrategia posible para visibilizar, concientizar e intentar cambiar algunas pautas de comportamiento que desencadenan en estas problemáticas podría llevarse a cabo utilizando herramientas como la interpretación ambiental y la custodia del territorio, pues consideramos que son aportes significativos para la toma de conciencia de la ciudadanía, y que al conocer y valorar las características socioecológicas del lugar, se puedan llegar a cambiar algunos hábitos y comportamientos que atentan contra la integridad de estos sistemas naturales.

Aranguren y otros (2000) definieron la interpretación ambiental como la acción educativa ambiental que trata de explicar más que informar, de revelar más que mostrar y de despertar la curiosidad más que satisfacerla a través de una comunicación efectiva que asegure el interés y la participación de los usuarios en experiencias y aprendizajes significativos y promuevan la adquisición de un nuevo código de ética ambiental. Es la traducción del lenguaje del ambiente al lenguaje de la gente. Podemos decir que es una forma de comunicación que tiene su

sustento epistemológico en el constructivismo como corriente pedagógica, por cuanto el conocimiento de un individuo está en función de los significados que crea a partir de sus experiencias. (Aranguren y otros, 1997).

Por otra parte, la custodia del territorio tiene distintas interpretaciones. Existe cierto consenso respecto de su dimensión instrumental operativa que lo define como un conjunto de estrategias e instrumentos que pretenden implicar a los habitantes y usuarios de un determinado territorio en acciones voluntarias para la conservación y el buen uso de los valores y el patrimonio natural, paisajístico e histórico-cultural. En el ámbito anglosajón y europeo se sitúa como un instrumento complementario de política ambiental, que se ha incorporado de manera extendida en el conjunto de políticas públicas. Este proceso se institucionaliza mediante la creciente formalización jurídica de acuerdos de custodia territorial que establecen entidades público-privadas (que pueden incluir o no incentivos económicos) especialmente en áreas naturales protegidas privadas. España, Italia y Francia han sido pioneros en la implementación de estos acuerdos de custodia que se enmarcan en programas regionales –derivados de la PAC (política agropecuaria común)– dirigidos al fomento y la revitalización de espacios rurales (replamamiento rural, fortalecimiento de la producción local, buenas prácticas agrícolas, protección de la agricultura familiar y mercados de proximidad) (Villagrasa Rozas, 2016).

En América Latina, la custodia del territorio puede rastrearse en las propuestas de comanejo de reservas público-privadas. En Argentina, particularmente, estas experiencias son más recientes y adquieren otras características. Se orientan hacia la promoción de la conservación voluntaria de áreas de relevancia ambiental (enmarcadas en alguna categoría de protección o sin ella), con el impulso de prácticas de manejo sustentables en producciones intensivas –en transición hacia la agroecología– así como con programas de investigación y extensión (UNICEN) para la difusión de la educación ambiental en escuelas públicas de parajes y localidades rurales². El impacto de estas iniciativas es difícil de cuantificar o precisar debido a la escasa sistematización de sus resultados. Sin embargo, se puede pensar en un concepto válido para comprender la racionalidad ambiental que subyace a las prácticas de conservación y lógicas de gestión territorial de los sujetos sociales que las despliegan.

¿Qué queríamos lograr?

El objetivo general del proyecto consistió en promover la custodia del territorio en el balneario parque Mar Chiquita mediante la coconstrucción e implementación colectiva de un Sendero de interpretación ambiental.

2 Custodios del Territorio nace de un proyecto de UNICEN y otras instituciones que, además de investigar sobre la salud del ambiente, la fauna y las personas, busca profesionalizar docentes, biólogos y afines, para que los hallazgos científicos sean utilizados localmente” (www.custodiosdelterritorio.com.ar)

Objetivos específicos

1. Realizar talleres de análisis y discusión (con la comunidad local) de acciones que promuevan la “custodia del territorio” en el ámbito de la Reserva de Biosfera Parque Atlántico Mar Chiquito.
2. Diseñar e implementar conjuntamente con los/las participantes de los talleres un sendero de interpretación ambiental que dé cuenta de la relevancia cultural, científica y paisajística de la zona.
3. Impulsar cambios actitudinales entre los usuarios y visitantes de la reserva que los transformen en sujetos sociales multiplicadores de prácticas sustentables (en múltiples escalas espaciales).
4. Fortalecer la participación social organizada y el ejercicio de la ciudadanía ambiental en la gestión del territorio.
5. Aportar elementos para futuras propuestas y acciones interinstitucionales interesadas en la conservación y la sostenibilidad de la reserva.

¿Cómo lo hicimos?

Se presentaron proyectos de voluntariado y extensión en la Universidad de Mar del Plata³, que es la más cercana a la reserva de Mar Chiquita –y es donde algunos miembros del equipo tienen su radicación académica– para promover la custodia del territorio mediante la coconstrucción e implementación colectiva de un sendero de interpretación ambiental.

En primera instancia, se hizo necesario un profundo análisis y discusión con la comunidad local sobre problemáticas ambientales presentes y el acuerdo de acciones que promuevan la custodia del territorio. En este proceso se buscó consolidar la producción y el intercambio de conocimientos técnico-científicos, saberes locales y acciones comunitarias en torno al manejo y la conservación de los espacios en los que se desarrollan las experiencias. Estas iniciativas apuntan a fortalecer la participación social organizada y el ejercicio de la ciudadanía ambiental en la gestión del territorio.

Los proyectos se concretaron con el diseño y la implementación de un sendero de interpretación ambiental que da cuenta de la relevancia cultural, científica y paisajística del sitio (a escala local y extralocal). Para ello, se realizaron diversas actividades (en gabinete y campo) en las que participaron instituciones del go-

3 Proyecto de Compromiso Social Universitario “Sendero de Interpretación Ambiental en el Balneario Parque Mar Chiquita”. Directora: Dra. M. Andrea Gavio. 2017-2018. (Proyecto de Voluntariado Universitario otorgado por la Secretaría de Políticas Universitarias -SPU-Código V10-5708.(UNMDP). “Proyecto de Extensión Custodia del Territorio y Sendero de Interpretación Ambiental en Mar Chiquita. Tributo a Atahualpa Yupanqui: Para dejar de mirar sin ver y que la tierra no sea tierra nada más”. Directora: Dra. M. Andrea Gavio. 2018-2019. Código CEN-025-2018. (UNMDP).

bierno local, establecimientos educativos de distinto nivel y referentes territoriales.

Se trabajó fundamentalmente bajo la modalidad de talleres participativos, en los que se recurrió a diversas estrategias pedagógicas que incluyen exposiciones de resultados de estudios científicos sobre el área, relatos orales y puesta en común de información de distintas fuentes de registro histórico. Asimismo, se reconstruyeron datos sobre la evolución reciente local a cargo de referentes territoriales, mediante el mapeo comunitario (a partir de las metodologías que aporta la cartografía social).

El mapeo comunitario es un instrumento metodológico que proporciona la cartografía social para la reflexión e intervención territorial.

La cartografía social está tenuemente normada en sus elementos iconográficos y en su estructura interna de dibujo. La norma es consensuada entre los cartógrafos sociales y tiene un objetivo general, determinado por el problema a ser tratado. Ese objetivo puede ser: un mapa sobre conflictos barriales, sobre ubicación de recursos comunes, sobre problemas ambientales, sobre la distribución del agua en una comunidad, etc. Atento a que la norma de construcción del dibujo, del mapa, es normada colectivamente, el resultado final es complejo de sistematizar en modo gráfico. Por ello, la obra final del mapa social es acompañada de una explicación oral y en ocasiones escrita (...) el mapa social es un objeto-texto complejo y de producción colectiva que no puede ser escindido de su instancia de producción. Es decir, la instancia de producción en la que interviene una dinámica de sociabilidad local y consensuada, el uso del cuerpo como dialógico, el propio diseño y dibujo y el consenso que allí se realiza y finalmente, la presentación del producto-objeto mapa y su discusión final. (Diez Tetamanti y Rocha, 2016)

Así, se propuso a los participantes la conformación de grupos para la realización de un mapa de Mar Chiquita y se indicaron algunas técnicas y modalidades de trabajo (se trabaja dialogando, estableciendo un plano en común, en el suelo, sobre un papel en blanco, utilizando el dibujo, símbolos, textos cortos y trazados libres). Para iniciar la tarea se retomaron conversaciones e ideas de la etapa exploratoria (caracterización del sitio) que sirvieron como disparador temático y para discutir cuestiones sobre la escala, los límites y los objetos espaciales que debían o no ser representados.

A su vez, en los distintos encuentros se realizaron recorridos en campo y constatación en terreno de las temáticas en discusión, elaboración de registros de talleres, diseño gráfico de la cartelería y elaboración colectiva de material bibliográfico y de difusión.

¿Qué fue pasando?

La conformación inicial del equipo se fue consolidando a medida que se fueron transitando en forma conjunta las etapas de planificación, ejecución y revisión de las tareas. En cuanto a la continuidad y permanencia de los actores locales en esta experiencia fue relevante la participación activa y voluntaria de vecinos junto con docentes, investigadores y estudiantes universitarios. El perfil socio-demográfico de los participantes de la comunidad da cuenta de una población que pertenece a sectores sociales medios urbanos que incluyen profesionales de diversas disciplinas y que se enmarcan en procesos migratorios vinculados a la neorruralidad y segundas residencias, junto con pobladores locales que remiten a las primeras etapas del poblamiento de la zona.

El grado de participación en el proyecto, así como el origen y la composición de los integrantes, expresa distintas racionalidades en las lógicas de producción espacial y, especialmente, de los procesos de reapropiación y puesta en valor del ambiente versus la mercantilización de la naturaleza. Un ejemplo que ilustra lo anterior, es el desgranamiento que fue sufriendo el grupo inicial en función de que fue ganando peso la idea de que poner en valor y custodiar este espacio se refería a su valor social y simbólico y no a aquel traducible en términos crematísticos. En la primera convocatoria se registró una elevada asistencia y concurrencia de comerciantes movidos por cierta expectativa de que en torno al sendero se configuraría un circuito o paseo comercial. Asimismo, otros representantes de la sociedad civil observaban con cierta distancia la propuesta de un sendero de interpretación ambiental en la reserva. En este sentido, constatamos que en las representaciones de los valores naturales, paisajísticos y patrimoniales aparecen distintas posturas sobre los criterios de lo público y lo de acceso libre, incluso entre aquellos actores sociales que apoyan acciones de conservación. Todos estos aspectos se fueron dialogando, se fueron deconstruyendo ideas y acercando conceptos que en principio emergieron desde posturas diametralmente opuestas. En ese ir y venir, se fue logrando consenso sobre la estrategia de cómo se debían comunicar los atributos ambientales del lugar para sensibilizar a la población hacia una nueva relación implicada con la naturaleza; aspirando a ser, en términos de Leff Zimmerman (2004) el tránsito de una racionalidad ambiental sobre una racionalidad instrumental. En coincidencia con Pérez Verdi y Sulvaran (2012) nos referimos al

asunto de la racionalidad ambiental y los saberes ambientales como una nueva forma de habitar-se y hacer-se uno con los demás y la condicionante del entorno biológico-cultural, se supone –intrínsecamente– una ruptura ante el pensamiento hegemónico que denominamos racionalista e instrumental en tres dimensiones al menos: lógica, en tanto forma de pensar y tejer el mundo que somos; epistemológica, en cuanto modos de conocer-se con el entorno, y ontológica, en cuanto a las formas múltiples que asumimos como existentes en este aquí y ahora. Esto quiere decir, asumir un modo complejo del pensar ambiental.

En los talleres trabajamos con distintas técnicas de dinámica grupal, entre otras, las de pienso rápido, lluvia de ideas y árbol de problemas. La primera, consiste en la distribución de tarjetas entre los participantes con la consigna de que deben pensar rápidamente y escribir una palabra que defina/represente el lugar. Luego se colocan en una cartelera para una visualización grupal y ordenamiento/categorización. Se realiza una puesta en común y se debate sobre los aspectos que aportan identidad territorial a ese espacio.

Así, en una nube de palabras se ordenaron jerárquicamente los siguientes términos: reserva, naturaleza, paraíso, única, tranquilidad, linda, libertad, aves, paz, vacacionar, verde, albúfera, especial, biodiversidad, Jimena⁴, vida, comida, encanto, aves-playeras, pureza, gozo. De su lectura, surge una primera mirada de lo que la comunidad valora y asume como atributos que definen su identidad territorial. El ordenamiento y la puesta en común de dichos atributos y características socioambientales se plasma en un primer texto que será el insumo para el mapeo comunitario de los temas y recorridos que abordará el codiseño del sendero de interpretación ambiental.

En los trabajos de mapeo colectivo, los participantes-cartógrafos presentaron en una exposición oral los mapas consensuados en cada grupo, señalando la importancia de la reserva en el contexto regional como centro turístico (marcado por su estacionalidad), identificando el valor paisajístico de sus playas, la ribera y desembocadura de la laguna, los médanos que la circundan, los pastizales, y los equipamientos e infraestructuras destinados fundamentalmente al servicio turístico y a la recreación que deviene de la pesca deportiva. Las rutas, los caminos y accesos en ocasiones son límites que muestran la fragmentación territorial entre el campo y el pueblo-ciudad y las vidas de sus habitantes. Por su parte, el mapeo mostró escasa visibilidad de actividades agropecuarias, pese a su proximidad territorial e importancia en la producción económica local. También, los relatos de los cartógrafos fueron registrados en un documento final que permitió identificar problemas ambientales por incompatibilidad de determinados usos de suelo urbanos y los sujetos sociales que llevan adelante esas prácticas. Se generó un listado reducido y simplificado de especies y de ambientes que requieren conservación, frente a otras ausentes o de escasa visibilidad en los mapas y que, sin embargo, son representativas de estos ecosistemas. La significación otorgada a estas especies y ambientes que se identificaron durante la actividad estaba dada por ciertas características de las especies en cuanto a resultar o no atractivas como tales (especies bandera/carismáticas para la conservación), o bien a resultar crípticas (es decir, que verlas requiere ciertos comportamientos especiales como estar en silencio, o quieto, a determinada hora del día) y por lo tanto, invisibles y poco interesantes para ejercer su cuidado y protección. De la misma forma, especies reconocidas como características/propias del sistema (los cangrejos), y que pueden ser muy numerosas, fueron descritas como especies que no

4 Jimena se desempeñaba en la ex-Secretaría de Medio ambiente en el ámbito de Gestión Municipal de Mar Chiquita.

son debidamente apreciadas dado el desconocimiento sobre la importancia de su rol ecológico en la dinámica ecosistémica) quedando de esta forma en debate la necesidad de conocer, para poder ver.

En este contexto, la experiencia local afirma que buena parte de los problemas ambientales en el área se deben a una escasa o débil formación ciudadana en educación ambiental y que las acciones en ese sentido deben modificar su carácter restrictivo y punitivo y fortalecer otro que desde la propia experimentación (conocer, aprender y comprender en el lugar) incentive el acuerdo voluntario para modificar conductas no deseadas. Se destaca que este desconocimiento es mayor entre los visitantes de las áreas de interés, los pobladores, por el contrario, tienen un conocimiento que resulta altamente informativo y fundamental como elemento valorativo. Es por esto que de la interacción de los saberes disciplinares, a cargo de los docentes o profesionales, y el conocimiento empírico, a cargo de los vecinos del lugar, surgen nuevos y ricos conceptos explicativos de los aspectos a mostrar en el ejercicio de la custodia del terreno, ya que aportan calidez al conocimiento de los procesos biológicos *per se*. Los conceptos biológicos provenientes del ámbito académico suelen ser distantes o ajenos para la mayoría de las personas. En el desarrollo de nuestros proyectos, hemos constatado que hay cierta dificultad en definir el valor intrínseco de la biodiversidad, como un bien único y necesario para la vida. Sin embargo, cuando a las definiciones formales se le suman los saberes de los vecinos, este conocimiento cobra una nueva dimensión, cálida y tangible, que invita a las personas a entenderse como parte de la naturaleza y no como un mero observador externo al ambiente.

En los discursos de los participantes identificamos la huella de antiguas formas de enseñanza transferencistas y contenidos fragmentados y desactualizados de las ciencias sociales y naturales. Es frecuente, en buena medida por el legado de los contenidos curriculares tradicionales, que exista un conocimiento muy preciso de especies que habitan otros ecosistemas y ambientes remotos o inexistentes en Argentina (jirafas, elefantes y otros de la sabana africana), así como procesos históricos y políticos importados desde mundos muy lejanos temporal y espacialmente. En este contexto, los talleres abordaron distintas dimensiones de análisis de la configuración socioambiental actual profundizando temas relacionados con las características ecológicas, históricas y patrimoniales a escala local y regional.

Como resultado de este trayecto, que desde nuestra perspectiva consideramos inacabado, se diseñaron los primeros prototipos⁵ de cartelería que integran el sendero de interpretación ambiental en la zona de la ribera de la laguna costera Mar Chiquita (el sector más concurrido del complejo ecosistémico, y en el cual la cartelería tendría el mayor impacto educativo-interpretativo). Se optó por la

5 La instalación de la cartelería en formato de prototipo contempla la posibilidad de hacer ajustes y correcciones a los carteles definitivos. Se busca indagar y evaluar –durante un período acotado y mediante de entrevistas y encuestas de opinión a quienes visiten el sendero– su claridad conceptual en la comunicación, las repercusiones y el aprendizaje entre los visitantes, el alcance de los mismos, etcétera.

modalidad de recorridos autoguiados, trazados en distintos sitios que permiten la observación e interpretación de fenómenos y procesos ecológicos, así como aspectos intangibles que integran el paisaje. Las imágenes que se presentan a continuación, ilustran el contenido temático, el lenguaje utilizado y la actividad de experimentación que proponen (Imagen 1).



Reflexiones finales

Las repercusiones y el alcance de estas iniciativas de custodia del territorio exceden la escala local, ya que buscan impulsar cambios actitudinales entre los usuarios y visitantes de áreas naturales que los transformen en sujetos sociales multiplicadores de prácticas sustentables (en múltiples escalas espaciales).

Del balance de estos años de trabajo surgen elementos para futuras propuestas y acciones interinstitucionales, entre las entidades interesadas en la conservación y la sostenibilidad de estos espacios, desde la perspectiva de los propios sujetos del territorio y sus lenguajes de valoración⁶. En este sentido, destacamos el pro-

6 "En algunos casos los conflictos ambientales expresan una discrepancia de valoración dentro de un único sistema de valoración (habitualmente el monetario), en otros se manifiesta un pluralismo de valores (existe una disputa sobre el propio sistema de valoración que debe ser empleado). Así sucede cuando se comparan en términos no conmensurables los siguientes valores: la pérdida de biodiversidad, la pérdida de patrimonio cultural, el daño al sustento humano, la pérdida de autonomía o del derecho de autode-

ceso más amplio de construcción de territorialidad que comienza a visibilizarse incipientemente a partir de nuevos vínculos entre la comunidad y la universidad, desde la extensión crítica como una herramienta para levantar problemáticas del territorio y movilizar acciones colectivas.

En este caso particular, la implementación de senderos de interpretación ambiental ha mostrado ser una actividad que promueve la participación ciudadana en el ejercicio del derecho de la ciudadanía a acceder a un ambiente saludable, la ciudadanía ambiental. A la vez, nutre y ejercita la educación de valores y constituye una estrategia que pone de manifiesto un ejercicio ciudadano como es la custodia del territorio. En el proceso de su construcción e implementación, articula los actores sociales de manera sinérgica, poniendo en valor los principios de la organización colectiva en torno al patrimonio natural y cultural. Además, sitúa la producción de conocimiento en un plano de reflexividad crítica, desdibujando las fronteras entre el saber científico formal y el saber popular, muchas veces inestimable, pero componente esencial de los territorios.

Desde nuestra perspectiva, aún resta un debate profundo sobre las prácticas pedagógicas y estrategias comunicacionales necesarias para alcanzar el diálogo de saberes horizontal que requieren tanto una vinculación real entre la academia y la comunidad local, como la educación ambiental de base popular. En este sentido, creemos que es fundamental fortalecer el camino hacia la curricularización de las actividades de extensión, de manera que, desde la formación de grado, los profesionales egresados de la universidad y que desarrollan su actividad laboral en ella, incorporen esta actividad como parte necesaria de su desempeño profesional. En nuestro país existen algunas experiencias de curricularización exitosas (Cecchi y otros, 2013) y en particular la UNMDP está comenzando este camino a partir de la implementación de las prácticas sociocomunitarias como parte del plan de estudios de sus carreras, lo que creemos es un gran paso en esa dirección.

En esta experiencia, pudimos evidenciar consecuencias favorables del acercamiento de la comunidad académica a los pobladores locales, desde el ejercicio de la extensión crítica con énfasis en la transformación que aporta a la organización colectiva. Como ejemplo de esto podemos mencionar que integrantes del proyecto –en calidad de representantes de la comunidad universitaria involucrada– fuimos invitadas por los vecinos a participar en espacios comunes de discusión vecinal y toma de decisiones, cuyo eje de debate son conflictos ambientales que pondrían en riesgo las áreas protegidas de Mar Chiquita. Creemos que esta participación constituye un logro institucional, no del todo frecuente, cuyo ejercicio

terminación local, las violaciones de otros derechos humanos, las ganancias económicas de un proyecto minero, una represa, una camaronera. Hay también un choque de lenguajes de valoración cuando la sacralidad del territorio, la justicia ambiental, los derechos territoriales indígenas o la seguridad ambiental son desplegados contra la valoración monetaria de los riesgos y cargas ambientales (Martínez-Alier, 2006).

fortalece el rol en extensión de la universidad y demuestra la importancia y necesidad para la sociedad de acciones conjuntas en el territorio.

Bibliografía

- Aranguren, J., Díaz, E., Moncada, J. A., Pellegrini, N. y Diez de Tancredi, D. (2000). La interpretación ambiental... camino hacia la conservación. *Revista de Investigación*, 46, 11-46.
- Aranguren J., López, J., Silva M. y De Juan, J. (1997). *La brújula del intérprete: una guía para la interpretación ambiental*. Serie Educación Participación y Ambiente, 2. Caracas: DGSEAPC – Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales.
- Azous, A. L. y Horner, R. R. (2000). *Wetlands and urbanization. Implications for the future*. CRC Press.
- Bazterrica, M. C., Botto, F. e Iribarne, O. (2012). Effects of an invasive reef-building polychaete on the biomass and composition of estuarine macroalgal assemblages. *Biological Invasions*, 14 (4), 765-777.
- Bilencia, D. y Miñarro, F. (2004). *Identificación de áreas valiosas de pastizal (AVP) en las pampas y campos de Argentina, Uruguay y sur de Brasil*. Fundación Vida Silvestre Argentina.
- Block, C. (2014). Selección de hábitat a escala de paisaje y microhábitat en lagartijas arenícolas. Herramientas para el manejo sustentable del ecosistema dunícola costero de la provincia de Buenos Aires. Tesis doctoral, UNMDP.
- Cecchi, N. H., Pérez, D. A. y Sanllorenti, P. (2013). *Compromiso social universitario: de la universidad posible a la universidad necesaria*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Diez Tetamanti, J. M. y Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Dunas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, 2 (57), 97-128.
- Isacch, J. P., Cardoni, D. A. e Iribarne, O. O. (2014). Diversity and habitat distribution of birds in coastal marshes and comparisons with surrounding upland habitats in southeastern South America. *Estuaries and Coasts*, 37, 229-239.
- Isacch, J.P., Bó, M. S, Vega, L. V, Favero, M., Baladrón A. V., Pretelli, M., Stelatelli, O., Cardoni, D., Copello, S., Block, C., Cavalli, M., Comparatore, V. M., Mariano-Jelicich, R., Biondi, L. M., García, G. O. y Seco Pon, J.P. (2016). Diversidad de Tetrápodos en un mosaico de ambientes del sudeste de la ecorregión pampeana como herramienta para planificar en conservación. *Rev. Mus. Argentino Ciencias Naturales*. 18, 211-233.
- Isla, F. I. (1997). Seasonal behavior of Mar Chiquita tidal inlet in relation to adjacent beaches, Argentina. *Journal of Coastal Research*, 13, 1221-1232.
- Isla, F. y Gaido, E. (2001). Evolución geológica de la laguna Mar Chiquita. En Iribarne (ed.), *Reserva de biosfera Mar Chiquita: Características físicas, biológicas y ecológicas*. Mar del Plata: Editorial Martín.
- Faulkner, S. (2004). Urbanization impacts on the structure and function of forested wetlands. *Urban Ecosystems*, 7, 89-106.

- Leff Zimmerman, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis*, 2 (7).
- Maceira, N., Zelaya D., Celemín J. y Fernández, O. (2005). Uso de la tierra y elementos para el mejoramiento y la sustentabilidad, Informe final. Reserva de la biósfera de Mar Chiquita Provincia de Buenos Aires. Programa MAB/UNESCO.
- Marcovecchio, J., Freije, R., De Marco, S., Gavio, M., Beltrame, M. y Asteasuain, R. (2006). Seasonality of hydrographic variables in a coastal lagoon: Mar Chiquita, Argentina. *Aquatic Conservation: Marine and Freshwater Ecosystems*, 16 (4), 335-347.
- Martínez-Alier, J. 2006. Los conflictos ecológico-distributivos y los indicadores de sustentabilidad. *Polis*, 5 (13).
- Menone, M. L., Aizpún de Moreno, J. E. y Moreno, V. J. (2001). Contaminación actual de la laguna costera Mar Chiquita. En Iribarne (ed.). *Reserva de biósfera Mar Chiquita: características físicas, biológicas y ecológicas*. Mar del Plata: Editorial Martín.
- Morello J, Matteucci, S. D. y Rodríguez, A. (2003). Sustainable Development and Urban Growth in the Argentine Pampas Region. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 590, 116-130.
- Obenat, S. y Pezzani, S. (1994). Life cycle and population structure of the polychaete *Ficopomatus enigmaticus* (Serpulidae) in Mar Chiquita coastal lagoon. *Argentina. Estuaries*, 17, 263-270.
- Pérez Verdi, R y Sulvaran, J. 2012. Tramas y sentidos: Racionalidad y saberes ambientales, abriendo la complejidad. En *Patrimonio biocultural, saberes y derechos de los pueblos originarios*. CLACSO.
- Pretelli M., Isacch, J. P. y Cardoni, D. A. (2016). Diversidad y conservación de aves de los pastizales de la costa de la provincia de Buenos Aires. En Athor y Celsi (eds.), *La costa atlántica de la provincia de Buenos Aires* (pp. 181-203). Vázquez Mazzini Editores y Fundación Félix de Azara.
- Schwindt, E., Bortolus, A., Iribarne, O. O. (2001). Invasion of a reef-builder polychaete: direct and indirect impacts on native benthic community structure. *Biological Invasions*, 3, 137-149.
- Schwindt E, Iribarne, O. O. e Isla, F. I. (2004). Physical effects of an invading reef-building polychaete on an Argentinean estuarine environment. *Estuarine, Coastal and Shelf Science*, 59, 109-120.
- Sol, D., González Lagos, C., Moreira, D., Maspons, J. y Lapiedra, O. (2014). Urbanisation tolerance and the loss of avian diversity. *Ecology Letters*, 17, 942-950.
- Villagrasa Rozas, M. (2016). Custodia del territorio y política agraria común: oportunidades de conservación y desarrollo económico y social en el medio rural. *Revista Aragonesa de Administración Pública*, XVI, 115-150.

Diálogo y reflexión en procesos de enseñanza-aprendizaje en cursos de Agricultura Campesina y Desarrollo Rural.

Iván Cano¹, Francisco Lagos¹, Felipe Bravo¹, Claus Kröbrich¹,
Mario Maino¹.

ivancano19@gmail.com

Resumen

El Curso de Formación General “Diálogo con campesinos: compartiendo con los agricultores del campus sur” (2017) y el curso de la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias “Agricultura Campesina y Desarrollo Rural” (fines de los 90 a la fecha) son dos cursos electivos del Campus Sur de la Universidad de Chile (La Pintana, Santiago), que tratan de acercar el mundo universitario y estudiantil con el mundo rural y campesino. Ambos están compuestos por sesiones teóricas, prácticas y visitas a agricultores, las cuales se complementan con metodologías participativas y diálogo de saberes. Se trabaja desde la teoría de la extensión crítica¹, que se relaciona con procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva transformadora. Con lo anterior se hace hincapié en que el trabajo en la formación profesional no sólo debiese abarcar contenidos, sino que también formas y métodos en que se aprenden dichos contenidos. Por ello, se aborda tanto el *qué* aprendemos y el *cómo* aprendemos. Esto, desde la perspectiva de la extensión crítica, también invita a reflexionar sobre cómo nos relacionamos con los otros (educador-educando; extensionista-campesino). Con

1 Los principios de la extensión crítica se basan en la educación popular, la investigación acción participativa, entre otros similares.

esto se apunta a la formación de estudiantes críticos que puedan reflexionar sobre su quehacer profesional y en cómo se desempeñarán a futuro.

Palabras clave: Extensión Crítica / Docencia / Agricultura Familiar Campesina / Desarrollo Rural.

Introducción

En el Campus Sur de la Universidad de Chile (La Pintana, Santiago) se han realizado dos cursos que tienen la intención de generar un puente entre estudiantes y campesinos. Éstos son el Curso de Formación General (CFG) “Diálogo con Campesinos: compartiendo con los agricultores del Campus Sur” (2017) y el curso electivo “Agricultura Campesina y Desarrollo Rural” de la Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias (FAVET, fines de los 90 a la fecha). Ambos han tenido por objetivo generar procesos educativos reflexivos en torno al desarrollo rural, compartiendo con actores e instituciones relacionadas a la agricultura familiar campesina² y entendiendo el desarrollo rural en su sentido más amplio, como el conjunto de acciones e iniciativas llevadas a cabo para mejorar la calidad de vida de las comunidades no urbanas. Surgen ante la demanda de estudiantes y egresados de poder abordar realidades que tengan mayor sentido social, vinculándose con espacios que van más allá de la academia, invitando a reflexionar en torno a la formación de los futuros profesionales y su aporte al desarrollo rural, y generando una mirada crítica sobre la forma en que producimos nuestros alimentos. Cabe resaltar que en carreras como las que comprende el Campus Sur (Medicina Veterinaria, Ingeniería Agronómica, Ing. en Recursos Naturales Renovables e Ing. Forestales) existen pocos cursos que discutan temas sociales y humanistas.

Así, mediante sesiones teóricas y actividades en terreno los cursos generan espacios de diálogo que permitan intercambiar experiencias, conocer la situación de la AFC en Chile y plantear modelos de desarrollo rural. Al mismo tiempo, las sesiones se planifican con componentes metodológicos desde la perspectiva del extensionismo crítico, que se considera como un proceso pedagógico transformador. Con esta teoría, el concepto de extensión es difícilmente separable de la educación (Tommasino & Cano, 2016). Para su aplicación se tiene presente generar procesos horizontales de trabajo, diálogo de saberes, metodologías participativas, entre otros. Esto se lleva a la práctica con exposiciones teóricas, acompañado de dinámicas y técnicas que permitan la participación de los estudiantes, tanto en aula como en terrenos. Se complementa con la invitación de dirigentes campesinos, personas de instituciones relacionadas y profesores que puedan compartir sus realidades, trabajos y desafíos.

2 La agricultura familiar campesina es una forma de organizar, la producción agrícola, silvícola, la pesca, el pastoreo y la acuicultura, que es gestionada y dirigida por una familia y que en su mayor parte depende de mano de obra familiar, tanto de mujeres como de hombres. La familia y la explotación están vinculadas, co-evolucionan y combinan funciones económicas, ambientales, reproductivas, sociales y culturales. INDAP (Coordinación de la campaña del AIAF-2014 de la sociedad civil).

Todo lo anterior involucra realizar clases que permitan evidenciar y vivenciar las problemáticas de sectores sociales y populares, así como considerar prácticas metodológicas que aporten a la formación integral de estudiantes (Tommasino & Cano, 2016). Esto abre la puerta para la discusión en torno a los paradigmas educativos, permitiendo no sólo focalizarse en *qué* aprendemos, sino también en *cómo* aprendemos (Jerez *et al.*, 2015). Así, durante el desarrollo de los cursos se adquieren herramientas metodológicas extrapolables al trabajo en el medio rural, como también en otros contextos donde se valide el saber de la gente y se motive la participación en la construcción de soluciones en diferentes realidades sociales.

El propósito de la presente ponencia es compartir estas formas de construcción y realización de cursos que involucran una mirada crítica-reflexiva por parte de los estudiantes ante los desafíos del mundo rural. Queremos compartir estas experiencias para que dialoguemos en cuanto a qué trabajar y cómo trabajamos en los procesos formativos de estudiantes universitarios.



Imagen 1. Curso Agricultura Campesina y Desarrollo Rural. Canela, 2012. En tal ocasión nos acompañó Julieta Cortés (a la derecha), dirigente de la Asociación de Mujeres Rurales de Canela. Fotografía gentileza de María Fernanda Jiménez Fernández.

Objetivos

Se presentan dos experiencias de cursos que tienen relación entre la docencia y la Agricultura Familiar Campesina. Si bien cada uno tiene su propósito en particular, para efectos de la ponencia queremos resaltar dos grandes objetivos. El primero es sobre **generar procesos educativos reflexivos en torno al desarrollo rural**. Tratar que, durante el proceso formativo vinculado al curso, se discuta el concepto de desarrollo e invitando a los estudiantes a que generen sus propias definiciones. En segundo lugar, se invita a los participantes de los cursos a **discutir sobre cómo nos relacionamos como sociedad**. Esto se vincula con paradigmas sobre los procesos educativos y de extensión, tanto a nivel universitario como a nivel rural. Ambos objetivos se complementan en cada una de las sesiones, ya que no sólo se trabaja desde lo teórico, sino que también desde lo metodológico, y apuntan a la reflexión del profesional que quieren ser y el tipo de mundo que desean construir.

Materiales y Métodos

Los cursos aquí planteados son electivos, que los pueden tomar estudiantes del Campus Sur y de la Universidad de Chile en general³. El foco del curso está en la docencia, donde se trató de dotarlo con elementos de extensión universitaria. Respecto del perfil de los estudiantes, la experiencia ha demostrado que los y las que toman estos cursos están en plena formación profesional (ciclos básico y pre-profesionales), o sea, en años donde todavía descubren sobre su quehacer futuro. Esto no quiere decir que sólo haya existido una relación entre estudiantes y docente en un trabajo en aula. Para el desarrollo de estos cursos se integraron actividades teóricas y prácticas, participaron otros actores y se realizaron salidas a terreno. Para profundizar más esta idea, a continuación se abordará esta sección en función de los objetivos antes planteados. No obstante, existen ciertos elementos en común, ya que se buscó generar un proceso educativo que tenga correlato teórico entre el qué aprendemos y el cómo aprendemos. Al mismo tiempo, se propició la discusión en torno al tipo de profesionales que quieren ser (en cuanto a qué tipo de mundo construir) y el cómo se lleva a cabo esta labor (sobre todo a la forma de relacionarnos con la sociedad y el mundo).

Generar procesos educativos reflexivos en torno al desarrollo rural

Para la realización del curso del CFG Diálogo con Campesinos, en el último tiempo el curso electivo de Agricultura Campesina y Desarrollo Rural se ha dotado de fuertes componentes filosóficos en torno a la extensión crítica o reflexiva. El foco está puesto en que los y las estudiantes (educandos) sean participantes activos en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Los profesores (educadores), si

3 Los casos de los Cursos de Formación General están destinados para todos los estudiantes de la Universidad de Chile

bien entregan contenidos de alguna temática en particular, debieran facilitar el proceso educativo; en este caso, reflexionar sobre el desarrollo rural. Para ello, se promovió el uso de metodologías y técnicas que permitan la participación. La idea es no esperar que los estudiantes realicen preguntas o comentarios, sino que promover que hablen, discutan y pregunten. Entre las metodologías utilizadas se realizaron dinámicas grupales, conversatorios, plenarios, lluvia de ideas, exposiciones y desarrollo de proyectos, que permitieron el diálogo y el intercambio de información bidireccional (entre educandos y educadores). Estas cuestiones metodológicas propician la reflexión sobre nuestras propias prácticas, como también permiten aprender sobre cómo se puede trabajar con comunidad y con actores sociales (Tommasino & Cano, 2016).

Tanto la comprensión sobre la agricultura familiar campesina como la discusión sobre modelos de desarrollo (respondiendo también a modelos económicos y sociales) involucran distintas temáticas, que no se podrían encasillar en una sola área del conocimiento. Es por ello que los cursos se elaboraron desde una mirada humanista, social, técnica y científica, considerando algunos matices que aquí se describen. En términos generales, se revisaron los siguientes elementos:

- Datos e historia de la Agricultura Familiar Campesina en Chile
- Propiedad de la tierra y acceso al agua
- Biodiversidad y producción de alimentos
- Comunicación y extensión para el trabajo con campesinos
- Políticas públicas relacionadas al desarrollo rural
- Canales de comercialización, cooperativismo e higiene en la elaboración de alimentos (enfocado hacia la AFC)
- Perspectivas de desarrollo rural: Enfoque con perspectiva de género, enfoque territorial y sostenibilidad en la producción (agroecología)

Estas temáticas fueron tratadas tanto por los profesores relacionados al curso como también por invitados especiales. Es más, estos últimos cobran especial relevancia no sólo por el tema a tratar, sino también por las visiones que cada uno podría tener. Así, se han invitado a dirigentes de organizaciones campesinas, miembros de instituciones públicas o de organismo de cooperación, además de otros profesores invitados que han aportado compartiendo su experiencia. Este compartir con diferentes personajes del mundo rural promueve el comprender las distintas miradas, problemas y soluciones entorno a una realidad en común: la agricultura campesina y el desarrollo rural.

Para dotar las sesiones teóricas y la invitación de actores relacionados con el mundo rural es que también se desarrollaron salidas a terreno, donde se visitaron a algunos pequeños productores. La principal intención fue poder compartir con campesinos y campesinas, aprender sobre ellos, su labor, sus vidas y sus historias. Ellos y ellas también brindan su conocimiento, aportando con otras

visiones. Al interactuar con lo que van aprendiendo los estudiantes, se fomenta un proceso reflexivo en cuanto el quehacer profesional. Ahora bien, en cuanto a estas salidas a terreno, mayores diferencias presentan estos cursos:

Curso de Formación General Diálogo con Campesinos: Compartiendo con los agricultores del Campus Sur: Para la realización de este curso se planificó realizar salidas a terreno semana por medio. Esto, en parte, se vio facilitado por donde se realizaba el curso (Campus Sur de la Uchile) y donde se encontraban los agricultores (mismo campus hacia el poniente). En las salidas recababan información que aportaría al trabajo final, que consistió en visibilizar a los agricultores del Campus y documentar su experiencia. Con esta constancia pudieron ayudar en labores agrícolas y profundizar las conversaciones y los vínculos con los campesinos. Estas visitas, que realizaban parejas o tríos de estudiantes, se relacionaban con las sesiones teóricas vistas, que se hacían semana por medio (los días que no tenían terreno, tenían trabajo en aula). Por ejemplo, si una sesión en aula consistió en conversar sobre la biodiversidad, los estudiantes, en la siguiente salida a terreno, tendrían que determinar la biodiversidad presente en la parcela del productor (productiva, animal, flora y fauna). Participaron 18 estudiantes de las carreras de Sociología, Ingeniería, Agronomía, Recursos Naturales y Filosofía, visitaron a 6 productores (3 estudiantes por cada campesino/a). Este curso se impartió una única vez en 2017.

Curso Agricultura Campesina y Desarrollo Rural: Respecto de este curso, históricamente se han realizado salidas a terrenos en dos momentos del curso. Aquí, los estudiantes tienen la tarea de recabar información de la historia de los campesinos y sus producciones, vinculando con conceptos de las sesiones en aula realizadas previamente. En un mismo semestre visitan a 5 agricultores diferentes (por parte de todo el grupo curso). Por ejemplo, en 2019 visitaron las comunas de Canela (Región de Coquimbo), Til Til y La Pintana (Región Metropolitana). Este segundo curso, al tener mayores experiencias por visitar, conoce distintas realidades de la agricultura campesina, algunos programas de apoyo y organizaciones sociales relacionadas al territorio. Al mismo tiempo, se genera una mejor relación entre los productores y los estudiantes. Participan alrededor de 20-25 estudiantes por año.



Imagen 2. Don Juan junto a la estudiante Yanira Rubilar. CFG Diálogo con Campesinos, 2017. Parejas o tríos de estudiantes compartieron un semestre con un productor o productora del Campus Sur.

Discutir sobre cómo nos relacionamos como sociedad

Si, por un lado, está el elemento teórico, que involucró abordar distintas temáticas y visiones de mundo, por otro lado, está el aspecto metodológico. Dado que la idea es desarrollar un curso desde la práctica del extensionismo crítico, es que también las metodologías y las técnicas dispuestas buscan aportar a la discusión sobre cómo nos relacionamos con los demás. Es así como este objetivo tiene especial relevancia a la hora de hacer extensión rural.

Al inicio de los cursos, todos los participantes, profesores y estudiantes se presentan para compartir las razones que los motivaron a tomar el curso, de dónde vienen y las expectativas que tienen respecto del espacio que compartirán. Esto da pie para empezar a vincularnos como educadores y educandos, reconociendo los respectivos roles con una perspectiva de trabajo entre iguales. Se busca desarrollar relaciones horizontales entre los participantes (para adoptarlas en el futuro desempeño profesional). Por ello, es que cada sesión inicia con la disposición de las sillas en semicírculo. Esto tiene un propósito metodológico y pedagógico por partida doble. La primera, que podamos ver todas nuestras caras y vernos cuando conversamos; segundo, el considerar que todos somos humanamente diferentes, pero en el curso, socialmente iguales⁴. Ahora, en el desarrollo

4 Rosa Luxemburgo diría: “Por un mundo donde seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres”.

de las sesiones, cuando existen exposiciones, se ha buscado complementarlas con dinámicas grupales, conversatorios, lluvias de ideas u otras actividades que fomenten la participación.



Imagen 3. Sesión normal en CFG Diálogo con Campesinos. Campus Sur, 2017. En la imagen se visualiza la disposición de las sillas en semicírculo. Está presente en la fotografía don Óscar de la Fuente, dirigente de la Confederación Nacional Campesina y Trabajadores del Agro de Chile, CONAGRO.

Sesión a sesión se estimula el uso y desarrollo de una bitácora de trabajo (que, en la práctica, son sus propios cuadernos). Maximiliano Verdier (2018) diría que cada uno de nosotros es como una especie de bitácora de viaje. Y los cursos son también viajes, experiencias, caminos que recorreremos. De ellas podemos aprender y comprender algunas lecciones⁵. La intención es que puedan registrar aprendizajes, reflexiones y preguntas. Que puedan tomar apuntes en todo momento: al inicio de las sesiones, al conversar entre los presentes o al interactuar con los campesinos. Se incentiva que también se utilicen cuando se revisa material com-

5 De hecho, Maximiliano habla desde lo colectivo, que lo que escribe es por lo que ha recorrido junto a otros

plementario o cuando les surja alguna idea que deseen retener o conversar. Además, se invita a no sólo racionalizar el pensamiento, sino que también visibilizar nuestras emociones y sentimientos: qué nos anima, cómo nos sentimos o qué nos causa “ruido”. Aquí, nuevamente, se presentan diferencias entre los cursos. Mientras que en Diálogo con Campesinos los estudiantes en parejas o tríos debían desarrollar una bitácora en línea (mediante blog), en Agricultura Campesina y Desarrollo Rural era más bien en formato físico. Para el primer caso, se debía desarrollar la bitácora posteriormente a cada visita, vinculándola con las sesiones en aula. En el segundo, a veces había espacio para anotar en los cuadernos, al finalizar la jornada, y las impresiones se compartían al inicio de cada clase. Además, en ambos casos, estos registros ayudarían a la realización del trabajo final.

Otra práctica que se inserta en la extensión crítica es el Diálogo de Saberes, entendiéndose como la instancia en que las personas pueden compartir sobre una determinada temática para comunicarse y reflexionar. Si bien su expresión se desarrolla en torno al trabajo con comunidades, aquí lo extrapolamos al trabajo en aula. Existe una frase que dice: “Todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre”. Este enunciado, atribuible a Paulo Freire (1973), también indicó que educar y educarse no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”. Estos cursos buscan aportar nuevos paradigmas educativos, donde el conocimiento no sólo está presente en académicos o profesores, sino que también en la sociedad y, por supuesto, en el grupo de estudiantes. Ellos y ellas son protagonistas en la construcción de su propio conocimiento. Por la misma razón, se ha contado con invitados como dirigentes campesinos, miembros de instituciones públicas, organismos de cooperación, cooperativas y otros profesores de la universidad. Ellos y ellas entrenan sus visiones y, al mismo tiempo, construyen nuevas visiones por parte de los estudiantes⁶.

Todos los elementos mencionados aportan al desarrollo de trabajos finales o ensayos a presentar. Se estimula la creatividad en su desarrollo, teniendo un lenguaje que permita expresarse de manera técnicamente correcta, pero sin complejidades o adornos innecesarios para que sea entendible en contextos populares. Éstos pueden ser afiches, presentaciones de proyectos u otros que aborden los conocimientos adquiridos, como representaciones teatrales, videos tipo reportajes o canciones con una discusión de su contenido. Para dar cuenta de lo anterior, se generan rúbricas de evaluación, que son compartidas con los estudiantes previamente para que puedan enterarse de los conocimientos y resultados de aprendizaje que se esperan abordar. En el caso del CFG Diálogo con Campesinos se presentó, además, ante la comunidad universitaria (en esa ocasión se elaboraron afiches tipo *poster*).

6 En una misma sesión, puede que cada estudiante haya considerado elementos importantes distintos acordes a su propia atención y percepción. Lo relevante para uno, quizás no lo es tanto para el otro. Esto se ha visto al compartir las reflexiones de las bitácoras. Esto no quiere decir que no tengan apreciaciones en común, pero se rescata las diferentes visiones que se generan.



Imagen 4. Presentación final curso Agricultura Campesina y Desarrollo Rural. FAVET, 2019. El trabajo final del curso busca ser un producto creativo en función de sus bitácoras. Esta generación realizó productos, tales como un juego de mesa, material audiovisual, actuaciones y canciones.

En el caso del programa de Agricultura Campesina y Desarrollo Rural 2019 se aplicó la metodología de formulación de curso Syllabus, propuesta para realizar un ramo coherente en su quehacer, tanto en lo teórico como en lo metodológico. La base de esto es plantear una pregunta a resolver por el curso, continuando con objetivos y resultados de aprendizaje a partir de los cuales se da la bajada a contenidos en los criterios de evaluación que se abordan progresivamente en las sesiones del curso (Jerez, Hasbun & Rittershausen, 2015).

Resultados y discusión

Para reflexionar sobre el desarrollo rural y empezar a trabajar nuestras prácticas metodológicas para el futuro desempeño profesional pareciera ser imprescindible que el espacio universitario pueda vincularse con personas e instituciones relacionadas al mundo rural. Si no fuese así, podría llegar a ser hasta incoherente la relación entre *qué enseñar* y *cómo hacerlo*. Por lo anterior, uno de los propósitos subyacentes en los cursos es que se genere un puente en la formación universitaria, entre la Universidad y el mundo campesino (productores familiares que trabajan la tierra). Las y los estudiantes se empapan de realidades que no están presentes en la malla curricular (al considerar que son electivos) y adquieren competencias relacionadas al extensionismo en el campo. Las temáticas que se trabajan están relacionadas al sector rural en Chile, como, por ejemplo, canales

de comercialización y cadena de intermediarios, propiedad de la tierra, del agua y políticas públicas, prácticas agroecológicas, entre otros. Estos temas transversales —una mezcla de cuestiones humanistas y científicas— promueven la reflexión en cuanto a cómo se construyen tales procesos, fortaleciendo una mirada crítica ante distintas realidades y promoviendo la discusión en torno a soluciones o planteamientos de desarrollo, tanto en el aula como en las respectivas salidas a terreno.

Los y las estudiantes que toman estos cursos están en plena formación profesional (ciclos básico y pre-profesional), o sea, en años donde todavía están en proceso formativo y buscando en qué se desempeñarán. Considerando que no existen muchos espacios en el currículum que aborden temas campesinos o sociales y que, por lo general, se concentran hacia al final de la carrera en prácticas profesionales o en el desarrollo de memorias de título, estos cursos son evaluados positivamente por parte del estudiantado que lo toma, ya que se presentan miradas que inciden en el rol que quieren tener como profesionales. ¿Acaso no es verdad que nos preguntamos pocas veces quiénes queremos ser y qué mundo queremos construir?

Algo interesante de analizar es respecto del mismo concepto de extensión. En un principio, los estudiantes no están familiarizados con éste (ni universitaria ni rural) y, al finalizar, tienen nociones sobre sus concepciones y alcances. Se empieza a considerar que la extensión no es ajena a la forma en cómo nos planteamos los problemas y soluciones, que tiene una fuerte relación en cómo nos relacionamos con otros sujetos sociales y que se relaciona con conceptos, como el de la educación y la comunicación. Entonces, mediante procesos reflexivos, se cuestionan los paradigmas educativos tanto en la formación estudiantil como en el trabajo con productores campesinos.

Hemos observado que la bitácora no se utiliza tanto como se desea. Al parecer, tomar apuntes es cada vez más una práctica que va en disminución. Ahora, el equipo docente considera que es importante ir registrando ideas o apuntes que puedan aportar al recuerdo, a la memoria y a la reflexión. En tal sentido, quizás el uso de la bitácora debe ser abordado no sólo en el decir, sino también en el hacer. Por ejemplo, se les solicitó a los estudiantes que registraran en sus bitácoras al finalizar, ¿pero los profesores hacíamos lo mismo? Debemos estar atentos a esta relación educando-educador y comportarnos de manera horizontal. Por otro lado, tal vez entregar un cuaderno del curso con distintos capítulos para anotar (ideas, preguntas, emociones, citas) podría ayudar a ser menos abstracta la experiencia del empleo de una bitácora⁷. Se considera importante no sólo escuchar, sino que también registrar e innovar en prácticas educativas.

7 Una experiencia similar se vivió en 2018 en la Escuela de verano de Acción Social / Extensión Universitaria ULEU-UCR-UNA "Construcción y promoción social de conocimientos transformadores en la vinculación universidad-sociedad". En esta experiencia, a los asistentes se les hizo entrega de una bitácora, constituidas por diferentes partes. Así, si alguien quería anotar preguntas, iba a la sección de preguntas. Lo mismo para ideas, emociones y sentimientos, citas o frases, entre otros.

Es esencial que la presencia de este puente entre la Universidad y el mundo campesino se mantenga o fortalezca. Los cursos aquí señalados son electivos, por lo que dependen, en buena medida, de la voluntad y tiempo de sus coordinadores. Por ejemplo, el CFG Diálogo con Campesinos hoy no se desarrolla, porque se levantó principalmente por una organización estudiantil y territorial, que tenía tiempos y capacidades limitadas y que no contaba con un presupuesto que permitiese formalizar al desarrollo del CFG. En cuanto a al CFG Agricultura Campesina y Desarrollo Rural, éste funciona desde fines de los 90, aunque hay que tener presente que, al ser electivo, no forma parte del currículum oficial de ninguna carrera, por lo que su continuidad no puede asegurarse.

Conclusiones

Los cursos, tanto en lo teórico como en lo metodológico, buscan potenciar la reflexión, fortalecer una mirada crítica y comprender distintas realidades. Esto no sólo es atribuible al trabajo con campesinos, sino que también con otros actores sociales, tales como pescadores artesanales, obreros y pequeños emprendimientos. Esto, por dos elementos importantes: primero, las temáticas abordadas son cuestiones transversales que no le pertenecen a una profesión o a una carrera en particular, sino que tratan de visualizar ciertas realidades y cómo trabajar ante ellas; y, segundo, el carácter humanista en la formación de profesionales. Se abordan elementos pedagógicos, comunicativos y de extensión, donde se reflexiona el aporte académico y técnico en la formación estudiantil. Se apunta a que, durante y una vez finalizado el curso, nos formemos como sujetos críticos (educandos y educadores), donde el diálogo adquiere un eje central para relacionarnos con los demás.

Considerando que los cursos son electivos, o sea, de carácter voluntario y optativo, cuentan con algunos elementos que les permiten tener características positivas y otras negativas. Dado que no son parte de la formación profesional curricular, se posicionan con una importancia relativamente menor que otros cursos. Al mismo tiempo, su formulación y realización dependen del tiempo que asignen los profesores coordinadores y colaboradores, considerando sus otros cursos obligatorios o proyectos que estén desarrollando. Como aspecto positivo, se puede resaltar que se forma un grupo de estudiantes interesados en estos temas, lo que se demuestra en las conversaciones al expresar sus dudas, opiniones o reflexiones. Para fomentarlas aún más se complementa con metodologías participativas, enfatizando en la validez de sus opiniones y generando un espacio propicio para que se atrevan a interactuar. Este hecho tiene mucha importancia, ya que los estudiantes se van empoderando del curso y lo ven como algo significativo para su desarrollo formativo. Lo metodológico permite que se crea una discusión continua por parte de quienes toman estos ramos, cuestionando lo que sabemos (incluido el cuerpo docente) y originando nuevos conocimientos que permitan reflexionar qué tipo de mundo deseamos construir y cómo lo construimos. Si bien son cursos de carácter electivo, los estudiantes los ven con buenos ojos, ya que abordan elementos no presentes en lo curricular. No obstante, es

importante que se avance hacia un *paraguas* donde se inserten estos programas, apuntando a la formación de profesionales integrales y críticos, que consideren aspectos relacionados a la extensión y, por sobre todo, a cómo nos relacionamos con los demás, con nuestro entorno y con nosotros mismos. Es ideal que se avance hacia la curricularización de la extensión, tratar temas campesinos y plantearse modelos de desarrollo rural sostenibles (Tommasino & Cano, 2016).

Para culminar, es necesario comentar ciertos elementos sobre el desarrollo de estos cursos y los tres grandes pilares de una universidad pública: la extensión, la docencia y la investigación. En el último tiempo se ha propiciado una discusión en la Universidad de Chile hacia dónde debería apuntar la extensión universitaria. Indican que se debe “enriquecer la investigación, la docencia y el aprendizaje en la Universidad, por medio de procesos de interacción con el medio externo que permitan aumentar la pertinencia y el valor social del conocimiento producido, así como su impacto en la sociedad” (Universidad de Chile, 2017, p. 3). Considerando esto, la experiencia de los cursos permite avanzar hacia una vinculación entre la docencia y la extensión, aunque faltaría mayor grado de profundización entre estos pilares, además de la integración de la investigación. Resultaría interesante desarrollar lo metodológico respecto de la incorporación de modelos que pasen del diálogo con actores relevantes del mundo rural a la acción conjunta entre los participantes del curso y actores externos. Hasta ahora, la relación que tienen los cursos y los estudiantes con los productores campesinos es, principalmente, de compartir y conocerse. Es así que, si bien se trata de realizar una aproximación hacia el extensionismo crítico, falta camino por desarrollar que permita una mayor interacción con actores rurales e interacción entre los pilares universitarios. En este sentido, el modelo de Aprendizaje Basado en Problemas puede ser una herramienta que se adaptaría de buena forma a los tiempos y estructuras existentes. Estrategias como las Comunidades de Prácticas e iniciativas de Investigación-Acción Participativa también podrían insertarse como proyectos a desarrollar, pero requerirían cambios más estructurales en cuanto al tiempo y los recursos relacionados.



Imagen 5. Visita al predio de don José, curso Agricultura Campesina y Desarrollo Rural. Canela, 2019. Las visitas consisten en ir a conocer al productor y su producción. Dado que se está una sola vez por promoción, no se genera mayor articulación. Lo ideal es articular el diálogo con la acción.

Agradecimientos

Redactar una experiencia es, también, redactar un camino transitado. Allí, distintos actores e instituciones han participado en su desarrollo. Primero que todo, quisiéramos agradecer a las personas y organizaciones que han posibilitado la ejecución de estos cursos y han participado como expositores, nos han dado comentarios y nos han abierto la puerta de sus campos.

También resulta indispensable nombrar a aquéllos que han sido parte de la construcción de estos electivos y que fueron partícipes en el desarrollo de éstos. Por un lado, agradecemos a Alicia Rojas Muñoz, Ignacio Torres Olave y al Huerto Popular Observatorio al Sur por coordinar el curso CFG Diálogo con Campesino. Además, agradecemos a Anita Soto Cortés, exacadémica de FAVET, por sus aportes al curso de Agricultura Campesina y Desarrollo Rural y reflexionar con una perspectiva de género.

A todos ellos y ellas, muchas gracias por todo.

Bibliografía

- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXI
- Jerez, O., Aranda, C., Castro, C., Cosmelli, J., Chiple, R., Mancilla, R., Pérez, M., Lee, X., Maciel, C., Mella, J., Reinoso, J., Salinas, P., Valenzuela, G. y Valdés, A. (2015). *Aprendizaje Activo, Diversidad e Inclusión: Enfoque, Metodologías y Recomendaciones para su implementación*. Santiago, Chile. Ediciones Universidad de Chile.
- Jerez, O., Hasbún, B., y Rittershaussen, S. (2015). *El diseño de Syllabus en la educación superior: Una propuesta metodológica*. Santiago, Chile. Ediciones Universidad de Chile.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Montevideo, Uruguay. Editorial Universidades, vol. LXVII, núm. 67. pp. 7-24.
- Universidad de Chile. (2017). *Política de Extensión y Vinculación con el Medio*. Santiago, Chile. Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones.
- Verdier, M. (2018). Mamushka de caminos. Relatos que gestan relatos sobre los vínculos entre la universidad y el pueblo. En Schukler, M., Pérez, M. y Folgar, L. (Ed.), *Universidad y Territorio: a 10 años del Programa Integral Metropolitano y 100 años de la Reforma de Córdoba* (pp. 39-52). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República de Uruguay

El centro de estudiantes como espacio promotor de la inclusión laboral y ciudadana.

Alba Rut, Marcos Angeloni, Julio Lozeco.

marcosangelonisj@gmail.com

1. Resumen

El presente trabajo refiere al Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) “El centro de estudiantes como espacio para la inclusión laboral y ciudadana” (2018-2020), que la Universidad Nacional del Litoral está desarrollando junto con la Escuela N°2067 “Omar Alberto Rupp” (Santa Fe, República Argentina). El proyecto surgió a partir del interés de un grupo de estudiantes para recibir formación que les facilitara futura inserción laboral en lo inmediato. Estos alumnos propusieron al equipo de extensión universitario abordar, desde el propio centro de estudiantes de la Escuela, acciones de capacitación en oficios para generar una experiencia socioproductiva sustentada en valores de la Economía Social y Solidaria (ESyS). También demostraron su entusiasmo en aportar al mejoramiento edilicio del establecimiento educativo, espacio que hace a la construcción de identidad y sentimiento de pertenencia.

El PEIS propone, desde una perspectiva socioproductiva plasmada como modelo de gestión del centro de estudiantes, la elaboración de objetos hechos con plásticos reforzados con fibra de vidrio (PRFV) para reparar las embarcaciones de plástico, carrocería de autos y motos, chapas, piscinas, basureros, juegos, planteras, entre otros.

Los logros alcanzados hasta fines de octubre de 2019 en el marco del proyecto se presentan bajo dos ejes teórico-prácticos: uno que aborda conceptos de la Economía Social y Solidaria, y el otro

referido a nociones específicas vinculadas al trabajo con plásticos reforzados con fibra de vidrio.

Con respecto al primer eje, durante 2018 se desarrolló en la Escuela un taller sobre ESyS, enfatizando los valores y objetivos perseguidos por ésta, empleando recursos teóricos y audiovisuales. La actividad finalizó con la realización de afiches que están exhibidos en el hall del establecimiento educativo.

En cuanto al segundo eje, se brindaron conceptos teóricos sobre los componentes plásticos y las diversas clases de fibra de vidrio, manejo y componentes de la resina poliéster, clases de ceras desmoldantes y limpieza de los utensilios de aplicación de la resina, entre otros.

Permanentemente se hace hincapié en cumplir las normas básicas de higiene y seguridad laboral, la utilización de los elementos de protección personal, el buen uso y conservación de las herramientas, como así también en la manipulación responsable de los insumos químicos que la actividad requiere.

Las diferentes propuestas de trabajo se planifican según el curso. Así, a los alumnos de 1° y 2° año se les presentan los valores que fundamentan el desarrollo de la ESyS, dando cuenta de otra economía posible, en contraposición a la lógica estrictamente capitalista, estableciendo una relación transversal entre los contenidos de la disciplina y los principios éticos que cimientan la ESyS. Se enfatiza en las cuestiones ambientales, en el fomento de la cooperación y el desarrollo social, la democratización de la producción, entre otros temas. Con respecto a los alumnos de 3° año, se retoman los valores planteados anteriormente, abordando una perspectiva histórica de las formas de asociación para analizar los orígenes de la ESyS. Finalmente, los alumnos de 4° y 5° año retoman y profundizan las normativas actuales con respecto a las formas de asociación y su funcionamiento.

Palabras clave: trabajo genuino / jóvenes / centro de estudiantes / escuela / Economía Social y Solidaria.

2. Introducción

La Universidad Nacional del Litoral considera a la extensión universitaria como una de sus tres funciones sustantivas y, en ese marco, las prácticas extensionistas que ha venido desplegando, como así también su desarrollo teórico y conceptual dan cuenta que adopta el modelo concientizador. En este sentido promueve, desde sus dispositivos (programas y proyectos de extensión), el diálogo de saberes entre distintos actores sociales (los pertenecientes a la academia, referentes territoriales, miembros de organizaciones de la sociedad civil y funcionarios de gobierno) tendiente a mejorar y ampliar la calidad de vida de las personas a partir del diseño y ejecución de acciones de los actores intervinientes.

Entre los proyectos de extensión que la UNL financia, se encuentra “El centro de estudiantes como espacio promotor de la inclusión laboral y ciudadana”, el cual nos ocupa en el presente trabajo, que surgió a partir de la inquietud expresada

por parte de los alumnos que participan del Centro de Estudiantes MEI (Movimiento Estudiantil Independiente) de la Escuela N° 2067 “Omar Alberto Rupp”, que a su vez fuera promovido en el marco del PEIS “El Centro de Estudiantes como espacio de convivencia solidaria y participación responsable” (convocatoria 2014). Los alumnos propusieron al equipo de extensión que participó en dicho proyecto, abordar, como acciones desde el Centro de Estudiantes, capacitaciones en oficios como una estrategia de potenciar habilidades y destrezas para futuras inserciones laborales; asimismo, generar una experiencia socioproductiva sustentada en valores de la Economía Social y Solidaria; como un aporte también al mejoramiento edilicio del establecimiento educativo. Este último aspecto es muy valioso para los estudiantes, pues es el espacio que otorga sentido y significación a las prácticas que despliegan, aportando a la construcción de identidad y sentimiento de pertenencia.

Ya sea por demanda de la Escuela o por propuesta de la Universidad Nacional del Litoral, ambas instituciones mantienen vínculos desde el año 2009 a través de diferentes acciones académicas de docencia y extensión que financia la UNL y desarrolla a través del Sistema Integrado de Programas, Proyectos y Prácticas de Extensión, el cual depende de la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la citada Universidad.

La Rupp cuenta con una matrícula de 160 alumnos, destinatarios del proyecto que se presenta y pertenecientes a familias con asiento local. El personal de la institución está conformado por un director, tres preceptores, dieciséis docentes, cuatro no docentes y cuatro empleados que tienen a cargo las tareas de la cocina y el mantenimiento edilicio. Cuenta con siete cursos de 1° a 5° año con dos divisiones para 1° y 2°, y una división para 3°, 4° y 5°. Es un establecimiento escolar de formación y capacitación de personal embarcado de la Marina Mercante, del que los alumnos egresan con el título de Marino Mercante, cumpliendo actividades conjuntas con la Armada Argentina, la Escuela Nacional Fluvial y la Prefectura Naval. Para quienes no optan por esta modalidad, la Escuela Rupp desarrolla la enseñanza oficial con terminalidad en Informática.

El territorio donde se localiza la institución escolar es el Barrio Alto Verde, que pertenece al Distrito La Costa de la ciudad de Santa Fe, y está situado en el litoral fluvial argentino, frente al puerto de la capital santafesina.

Los límites del Distrito La Costa son:

- Al Norte: Callejón Laborie y Laguna Setúbal
- Al Sur: Confluencia de canal de acceso y Río Colastiné y zona de bañados
- Al Este: Río Colastiné
- Al Oeste: Laguna Setúbal y Riacho Santa Fe

Alto Verde se vincula al resto de la ciudad por un camino único que llega hasta el puente Oroño y sólo una línea de colectivos cubre la zona. Actualmente, su población es de 12.000 habitantes. La estructura urbana del barrio, presenta una

disposición lineal norte-sur organizada alrededor de la calle principal Demetrio Gómez, y según los datos proporcionados por el último Censo Nacional (2010), el 10% de las viviendas son precarias y se abastecen de agua potable mediante camiones cisternas. Las necesidades básicas insatisfechas alcanzan el 75% de la población. La infraestructura urbana también es precaria, aunque cabe remarcar que recientemente los gobiernos provincial y municipal, han realizado mejoras en este aspecto (pavimentación, desagüe, cordón cuneta, señalética, nomenclatura de calles, iluminación, entre otras).

La composición familiar promedio es de nueve integrantes, de los cuales el 65% son menores de 14 años. Por otra parte, la familia como institución, presenta en muchos casos lazos débiles, que se ven reflejados a través de procesos de desintegración social, relaciones familiares deterioradas, conflictivas, con manifestaciones de violencia, tanto material como simbólica (sometimiento, abandono de hijos, promiscuidad, hacinamiento, maltrato, entre otras). Respecto al nivel de instrucción, aproximadamente el 10% de los habitantes del barrio son analfabetos y la fracción activa posee trabajos informales, realiza changas o subsiste con ayuda de planes sociales. También hay quienes practican la pesca artesanal, actividad característica del lugar.

Sólo un pequeño número de habitantes son profesionales; la mayoría realiza trabajos de oficios, entre los que se destaca la albañilería.

Las dificultades de los lugareños para su inserción en el mundo laboral, ya sea por no haber tenido acceso a una educación que brindara mejores oportunidades, o el contar con limitadas capacitaciones con relación a oficios u otras prácticas, incide directamente en la precariedad del trabajo, lo cual profundiza la situación de vulnerabilidad y, por ende, la mayor exposición a riesgos, como lo constituyen la violencia, el delito y las adicciones.

El cuadro de situación descrito va acompañado a su vez de procesos de segregación territorial, crecimiento de las desigualdades e incertidumbre, factores todos que inciden desfavorablemente en la construcción de ciudadanía y la posibilidad de constituirse en sujetos de derechos, y que como sostiene Rosanvallon (2012), “produce una descomposición silenciosa del lazo social y en forma simultánea, también de la solidaridad”.

Contexto institucional

En el escenario social de extrema vulnerabilidad que se ha presentado, la Escuela Rupp no está aislada del entorno y el espacio áulico refleja los conflictos sociales que evidencian la desintegración de la institución familiar y la situación de alto riesgo a la que está expuesta su población escolar. Los alumnos presentan dificultades al momento de poner en juego habilidades y destrezas para llevar adelante las tareas intelectuales y desarrollar hábitos de estudio. A este respecto, el 82% de la matrícula escolar se encuentra en condición socioeconómica deficiente.

Así, de la información recabada por la propia institución, cabe mencionar que del porcentaje de analfabetos parciales, el 13% está conformado por madres adolescentes solteras embarazadas y el 17% con hijos, situación que lleva a la búsqueda de trabajo (por lo general informal), para dar sustento diario a los niños, y que va en detrimento de continuar con la escolaridad. Un porcentaje menor (5%) los deja bajo la custodia de abuelos, padres o parientes cercanos y concurren al establecimiento para terminar la escolaridad con alto grado de repitencia, siendo el 10% para los cursantes de 1º, 2º y 3º año, en tanto que el 5% para los que transitan el 4º y 5º año). Con respecto a la problemática de la violencia, los casos promedian el 2% en donde el/los jóvenes debe/n interrumpir temporal o en forma definitiva la asistencia al establecimiento.

A partir del panorama aquí presentado, se perfila que los problemas identificados pasan por dos ejes de intervención:

1. La problemática ligada a la inserción laboral, la cual requiere del diseño de mecanismos innovadores de capacitación para la gestión de emprendimientos socioproductivos sustentados en valores de la Economía Social y Solidaria.
2. Debilidad de los lazos sociales, conflictos ligados a la convivencia y la solidaridad entre pares, disputas y tensiones territoriales, marginalidad, situaciones de violencia y estigmatización, todos aspectos que se abordan desde el Centro de Estudiantes Movimiento Estudiantil Independiente, organizado desde el año 2014 y con plena participación en el ámbito institucional desde el momento de su conformación.

Respecto a la primer problemática planteada, los miembros del Centro de Estudiantes,

manifiestan preocupaciones asociadas a las dificultades para el desarrollo de su capacidad productiva como estrategia de inserción sociolaboral. A su vez, en términos de desarrollo laboral, las autoridades escolares son conscientes de las limitaciones que presenta la propuesta educativa, que trasciende a la propia institución y que responde tanto a problemáticas vinculadas a la situación socioeconómica general del país como a la situación de vulnerabilidad del contexto en particular.

Según algunos aportes, producto de registros realizados en los últimos años por el propio establecimiento escolar, el itinerario laboral de los jóvenes egresados es un recorrido estrecho y de escaso alcance. A lo que se agrega, que las ocupaciones a las que acceden suelen presentar una serie de precariedades tales como: la pertenencia a barrios marginales; un pasaje por el sistema educativo en condiciones que aumentan la vulnerabilidad (ausentismos y acceso a circuitos de baja calidad desde la escolaridad primaria); sumado a la “autoatribución de la culpa por el fracaso escolar” y la estigmatización social –de la que los estudiantes han dado cuenta en reiteradas ocasiones de talleres, encuentros, jornadas-, por su pertenencia a un barrio

periférico, como es el caso de Alto Verde. Esta situación se corresponde con las dificultades vinculadas a las dinámicas propias de las lógicas de mercado, que no sólo demandan relaciones productivas cada vez más especializadas, sino que a su vez, promueven el desarrollo individualista, sostenido en la competencia entre pares por un lugar en el proceso de producción.

La segunda problemática aludida, refiere a la debilidad de los lazos sociales, conflictos ligados a la convivencia y la solidaridad entre pares, disputas y tensiones territoriales, marginalidad, situaciones de violencia y estigmatización. Si bien este aspecto ha ido abordándose desde las diversas intervenciones en el marco de los proyectos de extensión desarrollados con la Escuela Rupp desde el año 2009, es fundamental considerar el fortalecimiento del modelo de gestión del Centro de Estudiantes, como una herramienta privilegiada que aporta a procesos colectivos, solidarios e inclusivos. Así los resultados logrados en relación a las experiencias realizadas desde el mismo, reflejan procesos ligados a la incorporación de aprendizajes colectivos como el trabajo en equipo, distribución de roles y funciones, responsabilidades compartidas; la adquisición de conocimientos vinculados al trabajo cooperativo y solidario, evidenciado en las acciones desarrolladas (jornadas de convivencia, talleres sobre diversas problemáticas que los estudiantes propusieron); la generación de mecanismos de autogestión que posibilitaron la obtención de recursos propios a través de distintas actividades realizadas por los alumnos, ya sea de carácter recreativo (organización de bin-gos), como productivas (confección de remeras escolares, material de difusión para los distintos eventos realizados, entre otras).

El enfoque interdisciplinario que aborda el presente proyecto posibilita el estudio y comprensión de las problemáticas a las que alude, con una perspectiva epistemológica que remite a los modos particulares en que se concibe la producción de conocimientos, poniendo en diálogo el saber científico-tecnológico con el mundo de vida de los actores sociales desde sus significados y percepciones, generando espacios de aprendizajes en torno a los principios que sustentan la materialización de una experiencia colectiva y solidaria; a una perspectiva ética, ligada al ejercicio de la ciudadanía, lazos sociales solidarios y cooperativos, la internalización de prácticas democráticas, el respeto por la pluralidad y, finalmente, a un abordaje instrumental

operativo, que contempla la implementación de metodologías que promueven la participación de los actores involucrados (talleres, grupos de discusión, asambleas, jornadas, entre otras).

3. Objetivos

El objetivo de la presente ponencia es compartir algunas experiencias desarrolladas en el marco del Proyecto de Extensión de Interés Social denominado “El centro de estudiantes como espacio para la inclusión laboral y ciudadana” y los resultados alcanzados en el mismo, en el período comprendido entre marzo de 2018 y fines de octubre de 2019. Para ello, primeramente listaremos, a continua-

ción, los objetivos generales y específicos del PEIS, atendiendo a la finalidad del mismo, esto es: que el Centro de Estudiantes se constituya en escenario privilegiado para la generación de prácticas sustentadas en valores vinculados a la convivencia, el respeto a las diferencias, la participación ciudadana, la capacidad creativa asociada a procesos socioproductivos, solidarios y cooperativos.

Objetivos generales:

1. Consolidar la estructura del Centro de Estudiantes como espacio de convivencia solidaria, fortalecimiento de la autoestima y reconocimiento social de quienes lo integran.
2. Promover desde el Centro de Estudiantes, estrategias de capacitación socioproductivas, sustentadas en valores vinculados a la Economía Social y Solidaria.

Objetivos específicos:

- 1.1 Planificar las acciones a desarrollar por la Comisión Directiva del Centro y el cuerpo de delegados, desde una perspectiva estratégica.
- 1.2 Habilitar espacios que promuevan debates e intercambios en torno a las problemáticas que logren consenso entre los estudiantes y la comunidad educativa.
- 1.3 Promover espacios de vinculación con Centros de Estudiantes de escuelas del nivel secundario de la zona.
- 2.1 Formular un plan de capacitación, teniendo en cuenta las especialidades de los docentes del establecimiento y las expectativas que los estudiantes han manifestado.
- 2.2 Ejecutar un proceso de formación y capacitación que incorpore en la propuesta curricular el desarrollo de competencias, habilidades y herramientas habilitantes en el oficio/los oficios seleccionado/s.
- 2.3 Comprender los fundamentos teóricos y prácticos del proceso de construcción con plásticos reforzados con fibra de vidrio (PRFV).
- 2.4 Conocer las características de los diferentes componentes de los PRFV. Reconocer las normas de higiene y seguridad.
- 2.5 Analizar los métodos más simples de construcción y los materiales y herramientas necesarias para la construcción de distintas matrices o moldes.

4. Materiales y métodos

En base a los problemas identificados en el marco del proyecto 1- La problemática ligada a la inserción laboral, la cual requiere del diseño de mecanismos innovadores de capacitación para la gestión de emprendimientos socioproductivos

sustentados en valores de la Economía Social y Solidaria; y 2- Debilidad de los lazos sociales, conflictos ligados a la convivencia y la solidaridad entre pares, disputas y tensiones territoriales, marginalidad, situaciones de violencia y estigmatización, y atendiendo los objetivos formulados y las actividades planteadas, se definen las siguientes estrategias de acción:

- como instrumentos y recurso metodológicos de intervención se proponen la observación participante, encuentros aplicando técnicas de dinámica grupal (de animación, organización y planificación), para pequeños, medianos y grandes grupos; estrategias artísticas (dramatizaciones, canto, poesía, rap), que posibilitan la articulación de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, apuntando al interjuego de teoría y práctica, medios gráficos, trabajos grupales para exponer en el ámbito de la institución.
- finalmente, la incorporación de actividades de gabinete, en las que participen los integrantes del equipo de extensión, el director, docentes y estudiantes, involucrados en el proyecto, con la finalidad de evaluar y monitorear la marcha del mismo, así como también, profundizar los conceptos que remiten al marco teórico, que dan sustento y sentido a la intervención en el territorio.

La realidad de los establecimientos escolares implantados en contextos adversos, altera la propuesta pedagógica, pues la fragilidad de los jóvenes que asisten (dada por baja autoestima, dificultades para expresar las ideas, desconcentración, malnutrición), demandan un abordaje especial por parte del cuerpo docente y directivo. Sin embargo, también cabe remarcar que cuando los jóvenes perciben que se está dispuesto a acompañarlos en la búsqueda de sus motivaciones y deseos, demuestran capacidad de generar procesos colectivos en pos de un interés común, tal el caso que nos ocupa donde el Centro de Estudiantes MEI fue el generador y promotor de este proyecto y es el eje en torno del cual transita el presente recorrido proyectual.

Las lógicas de la intervención extensionista en el contexto comunitario, permiten dar una respuesta posible frente a una problemática social particular en el escenario del otro con el que nos vinculamos, es decir el lugar “donde se despliega el guión de la trama social, donde sujeto y su entorno prueban la vulnerabilidad o eficiencia de sus lazos sociales” (Carballeda, 2005). La extensión permite el abordaje desde varios enfoques. En este sentido, el enfoque interdisciplinario posibilita estudiar y comprender las problemáticas ya expuestas; el enfoque epistemológico pone en diálogo el saber científico-tecnológico con el de los actores sociales, en torno a espacios de aprendizajes de una experiencia colectiva y solidaria; desde una perspectiva ética, refiere al ejercicio de prácticas democráticas, respeto a la pluralidad de opinión y fortalecimiento de los lazos solidarios, la participación, el diálogo. Desde una perspectiva psicológica, aporta a la recuperación de la autoestima, al desarrollo de capacidades, talentos, recursos, con miras a trabajar en la construcción de un proyecto tanto personal como colectivo. Por último, la implementación de metodologías que promueven

la participación de los actores territoriales involucrados, permitirá una mayor comprensión de las dificultades sociales emergentes que se abordan (debilidad de las relaciones, desprotección y segregaciones socioespaciales), y los obstáculos vinculados al mundo laboral (precariedad de las condiciones y trayectorias de los sujetos). Como sostiene Andrade (2006) “La realidad, nos interpela en tanto poseedores de un saber sobre lo social, pero esta interpelación encuentra sustento en la idea de que somos sensibles frente a lo social, a su movimiento. Siendo conscientes, a la vez de que trabajar en torno a los problemas que atraviesan las sociedades contemporáneas, implica demarcarlas en relación a un campo de significados (como intereses en torno a determinados fenómenos) que orientan nuestra mirada y a la vez pone en juego el compromiso que se asume frente a la urgencia de respuestas para problemas acuciantes. Captar las situaciones desde una concepción de totalidad, exige un esfuerzo que atraviese lo aparente y logre articular abstractamente aquello que le da existencia y especificidad.”

A continuación, de manera provisoria, presentamos algunas reflexiones en torno a conceptos, a través de los cuales será posible poner en diálogo las distintas perspectivas que nos permitirán ir generando un registro de mirada particular, respecto a los problemas objeto de las intervenciones.

Como primera cuestión a destacar, se observa que un significativo número de las políticas sociales orientadas a acelerar procesos de inclusión social de los actores en estado de vulnerabilidad, se asientan en un supuesto que goza de un grado de consenso sustantivo: la idea de que el ingreso al mercado laboral es una de las principales vías de inclusión social.

Dicha perspectiva está asentada en la producción científico-académica, dentro de la cual cabe destacar los aportes Castel (2003), quien señala que en una sociedad de semejantes, el empleo constituye una de las principales herramientas que permite a los individuos sentirse protegidos.

En la misma línea de pensamiento, Longo (2004) destaca que, históricamente, el trabajo ha ocupado un lugar central en la conformación de la identidad de los sujetos y en su integración social; de hecho los individuos han definido su lugar en la sociedad a partir de la posición ocupada en la estructura productiva. Por su parte, Grassi y Danani (2009) señalan que “el trabajo no constituye un universal abstracto, sino una condición estructural de la sociedad capitalista, que funda relaciones y sujetos”.

Las políticas que en esta perspectiva se asientan, fundamentalmente aquellas que promueven el desarrollo de algunas innovaciones sociales de carácter organizativo (tales como las diversas formas de economía solidaria), tienen en muchos casos a los jóvenes como destinatarios de las mismas. Estas políticas tienen el propósito de facilitar su acceso al mercado laboral, procurando dar respuesta a las grandes asimetrías que este grupo etario registra en el mercado de trabajo. Estas políticas no contemplan las posibles asimetrías que en el interior del “mundo de los jóvenes” pueden encontrarse sobre el concepto y el valor del “trabajo”, lo cual puede constituirse en un factor limitante en la efectividad de las mismas.

Dichas asimetrías pueden manifestarse a partir de un amplio espectro de factores: condiciones educativas, culturales, sociales y económicas, entre otras.

Frente a las complejas aristas que intervienen en los procesos de exclusión sociolaboral de los jóvenes, se han ido desarrollando diversas estrategias productivas asociativas y solidarias, que se nuclean en el campo de la Economía Social y Solidaria, las que a su vez, están ligadas a los procesos de reproducción ampliada de la vida de las familias, donde el foco está puesto en éstas y en los vínculos que se tejen internamente y con la comunidad que las contiene (vecinos, instituciones, comunidad en general), a fin de permitir la satisfacción legítima de necesidades, tanto materiales como culturales y simbólicas.

La Economía Social y Solidaria remite a un heterogéneo sector de la economía que agrupa actividades económicas diversas, pero que comparten una determinada modalidad de organización productiva, de distribución de los ingresos, de toma de decisiones y de relación con otras unidades productivas, siendo particularmente un sector económico que funciona con reglas y valores sustancialmente diferentes de los sectores privado y público. Estos emprendimientos conciben la economía desde la perspectiva de la reproducción de la vida de sus miembros y no desde la rentabilidad del capital (Coraggio, 2016), tienen una gran capacidad para generar puestos de trabajo con relativamente bajos niveles de inversión y recuperan valores perdidos en la economía de mercado, como ser la solidaridad y la democracia participativa.

En el marco de este proyecto, se pretende promover la integración de los jóvenes a través de una mayor participación sociolaboral basada en la promoción de proyectos sociocomunitarios y el fortalecimiento del asociativismo como herramienta para la inserción y permanencia de los mismos en el mercado laboral. Es evidente que el sector de la Economía Social y Solidaria no resolverá por completo los problemas laborales de los jóvenes; no obstante, permite crear un espacio donde poder materializar la responsabilidad compartida de construir una comunidad con algún grado de homogeneidad y valores compartidos, a la vez de ofrecerse como una oportunidad genuina para su inclusión social, que por sus características, encuentran mayores dificultades para ser incorporados laboralmente por otros canales.

Finalmente, la referencia a procesos que promueven la participación ciudadana, como

estrategia que posibilita la construcción de ciudadanía, en tanto sujetos de derecho, en el ámbito del Centro de Estudiantes, nos lleva a considerar tres conceptos asociados:

participación, ciudadanía e inclusión social. En este sentido, los aportes de Oración (2009), resultan valiosos al sostener que “la participación en su forma más genuina es aquella que produce un conjunto de beneficios tanto para el sujeto o grupo que participa, como para el contexto en el que se inscriben estos procesos. Se la asocia tanto a la transformación social mediante la redistribución del poder como al ejercicio, de lo que Habermas (1999) llama la “autonomía política”; esto

es, la capacidad y posibilidad de los ciudadanos para intervenir en la formulación de los derechos subjetivos mediante la participación en las discusiones públicas acerca del contenido de estos derechos, y en relación con aquellos asuntos que, directa o indirectamente, les afectan.

En el contexto nacional, donde vastos sectores de la población viven en situaciones de alta vulnerabilidad, asistencia pública y exclusión social, la educación se constituye en el eje central para la construcción de una ciudadanía real y sustantiva, que propicie prácticas participativas y que fortalezca el entramado de relaciones sociales en el horizonte de la cohesión social, identidad y pertenencia para incidir en la distribución de los bienes materiales y culturales, y en los procesos de deliberación pública sobre las cuestiones de los que fueron históricamente marginados.

5. Resultados y Discusión

La implementación del referido PEIS permite profundizar distintas claves conceptuales que, por un lado, otorgan sustento teórico a las intervenciones y también facilitan una mayor comprensión de las problemáticas que se abordan (la debilidad de los lazos sociales, las fragmentaciones y segregaciones socioespaciales, las desprotecciones y las dificultades que emergen con relación a la construcción de identidades; los obstáculos vinculados al mundo laboral, dada la precariedad de las condiciones sociales en las que se desarrollan las trayectorias de los sujetos), y que como sujetos activos nos movilizan a poner en juego las intervenciones consensuadas que lo sostienen hasta el presente.

A continuación, y en el marco del proyecto que se está llevando a cabo, se presentan los ejes de trabajo consensuados con el Centro de Estudiantes “Movimiento Estudiantil Independiente”, los docentes involucrados y el director de la Escuela Omar Rupp, como también el equipo extensionista de la Universidad:

a. Centro de Estudiantes

- acompañar el proceso de promoción y selección del grupo que conformarán la población destino para trabajar con PRFV.
- mantener el incentivo para que asistan con la regularidad requerida.
- proponer realizaciones útiles a la escuela y/o alumnos.

b. Abordaje de la Economía Social y Solidaria en el espacio áulico.

- coordinar los cursos en donde desarrollan los contenidos teóricos organizados según el recorrido en primera etapa para los cursantes de 1º, 2º, 3º año y para la población de alumnos destino pertenecientes a 3º, 4º y 5º año
- coordinar con los docentes talleristas expertos en PRFV los días, contenidos y población destino.

c. Actividades de los talleres PRFV

- seleccionar las herramientas e insumos acorde presupuesto escolar y del proyecto
- establecer medidas de seguridad, horarios y lugar donde se desarrollará parte práctica.
- seleccionar en conjunto con el Centro de Estudiantes MEI los alumnos destinatarios de los talleres.
- llevar adelante la capacitación teórica y práctica de los PRFV.

A continuación, profundizamos estas líneas de trabajo:

En relación al Centro de Estudiantes, luego de la conformación de la lista postulante, promoción de la propuesta y realización del acto eleccionario, la dirección de la institución educativa, junto a la comisión saliente, interiorizaron a los nuevos integrantes del centro de estudiantes MEI acerca de los alcances del proyecto que fuera promovido por los integrantes de la pasada gestión. La comisión entrante tomó la propuesta con gran beneplácito e igual interés y expectativa.

Es de destacar que las comisiones del centro gestionaban el mismo durante el período de un año. Pero dada la envergadura del proyecto y atendiendo que el período anual resulta insuficiente para alcanzar las propuestas contempladas en las listas postulantes, mediante una encuesta se consultó a los alumnos acerca de acordar que el desempeño de la comisión elegida sea por un periodo mayor. El resultado de la misma fue positiva, por lo que a partir de 2018, la comisión del centro de estudiantes MEI ejerce su accionar por un periodo de dos años.

Desde el Centro de Estudiantes, se informó al total de alumnos, respecto al proyecto de extensión mediante charlas, reuniones y consultas que iban surgiendo a medida que se interiorizaban del tema, con los docentes expertos en el tema de PRFV y que están fuertemente involucrados con el proyecto.

Se conformó una lista de inscriptos que superó la capacidad de trabajo y espacio con el que se cuenta. Por ello, se seleccionaron veintiún alumnos en función del desempeño áulico, compromiso escolar y solidario como también el respeto a las normas de convivencia dentro de la institución escolar.

Seguidamente, se organizó un sistema rotativo semanal de tres grupos conformado cada uno por siete alumnos, de manera que todos los inscriptos transiten cada etapa contemplada en el proyecto.

A su vez, luego de varias consideraciones sobre el lugar donde se llevan a cabo las capacitaciones, y en función de articular con otras organizaciones del territorio asiento del proyecto (como estrategia de fortalecer la relación entre el aula, la escuela y la comunidad), se aceptó el espacio físico para realizar las actividades teóricas y prácticas intrínsecas al tema plásticos reforzados con fibra de vidrio, cedido por la Vecinal de Pro Mejoras de Alto Verde.

Desde la escuela, como usina generadora de variadas e innovadoras oportunidades de apropiación de conocimientos, y en función del interés que este proyecto despertó en la comisión vecinal, se consensuó reservar tres lugares en cada grupo destinatario conformado, para la capacitación de los vecinos interesados en la propuesta. En relación al abordaje teórico/metodológico de la ESyS, se procuró desarrollar

actividades de sensibilización, intercambio de opiniones y debates entre los integrantes del Centro de Estudiantes MEI y los demás alumnos de la Escuela Rupp. Estas acciones se efectivizaron en el marco de los módulos que se desarrollan en la asignatura Economía Social. A través de encuentros quincenales en los que se ponen en discusión las diversas maneras de trabajar, necesidades, anhelos de los alumnos, como también se constituyen en un espacio compartido para el fortalecimiento de las relaciones entre pares en términos de los valores solidaridad, compromiso y trabajo conjunto, lo cual resulta sumamente beneficioso para todas las partes intervinientes.

Sobre esta base, se desplegó un esquema de trabajo para reconocer los atributos y mecanismos de la ESyS, promovido y operacionalizado por el Programa de Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional del Litoral. Así, se elaboró una propuesta de trabajo desde la perspectiva de “comunidad aprendizaje”, donde se abordó la interacción entre el cooperativismo y la escuela. Allí, durante una jornada de trabajo, se propuso reconocer a la Economía Social y Solidaria como una forma de organización económica basada en la solidaridad, la asociación y la ayuda mutua.

Descubrir el rol del cooperativismo y mutualismo escolar como estrategia educativa, basada en la solidaridad y el interés por el otro, desde la cual consolidar los lazos de unidad y pertenencia. Los temas propuestos fueron:

1. ¿Qué es la Economía Social y Solidaria? Taller de abordaje conceptual de la Economía Social y Solidaria.
2. ¿Cómo nos organizamos para encontrar lo que necesitamos?

Conociendo las cooperativas escolares. Relatos brindados por la

Comisión de Educación de las experiencias que lleva a cabo la Cooperativa Setúbal de la ciudad de Santa Fe.

- c. Por último, en relación a las actividades de los talleres acerca de PRFV, se proponen encuentros formativos donde los alumnos se familiarizan con los elementos de protección personal necesarios para trabajar con plásticos reforzados. Además, se les brinda los contenidos introductorios relacionados a los productos químicos que se utilizan en el laminado y en la técnica de moldeo.

Al momento de publicación del presente artículo, los alumnos están por iniciar la práctica experiencial que implica la manipulación de las herramientas y los

reactivos; en este primer trabajo construirán el molde de bandejas desayunadoras individuales. Esta instancia les permitirá adquirir destrezas con las técnicas de encerado y separación de piezas, como así también en el método de pintado de una matriz. La posible venta de las mismas permitirá obtener dinero para recuperar los insumos invertidos (reactivos y materia prima).

Luego, se prevé la construcción de moldes o matrices más complejas, como casillas para mascotas, carenados para motos, a la vez que ensayarán los primeros pasos respecto a reparaciones simples. Posteriormente se prevé que los alumnos comiencen con reparaciones de embarcaciones, muebles, etcétera.

6. Conclusiones parciales

Los autores del presente trabajo han desarrollado otros proyectos de extensión junto con la Rupp pertenecientes a distintas convocatorias. Atendiendo al compromiso social de la UNL y al vínculo que quienes escriben han venido construyendo con la comunidad educativa de la citada escuela, es que se consensuó continuar con las acciones de extensión desde el proyecto que nos aboca.

La capacitación y el entrenamiento en el manejo de plásticos reforzados y subproductos con agregado de valor, abre una perspectiva de salida laboral y comercial genuina para los jóvenes que concurren a la Escuela Rupp de Alto Verde. El equipo académico que presenta el proyecto, viene interviniendo en el establecimiento educativo desde hace más de cinco años, con un fuerte y real compromiso por parte del personal directivo y docente, como también del centro de estudiantes MEI. La conformación y organización del mismo, constituye una propuesta del establecimiento que es incorporada como proyecto institucional en 2015, según la ley provincial 13392, de fecha 29 de diciembre de 2013. En este marco si bien aún requiere del acompañamiento de los docentes debido tanto al corto recorrido transitado hasta el momento; como al contexto socio-geográfico particular en el que se ubica la escuela, el centro de estudiantes muestra avances para alcanzar autonomía, destacándose su participación relevante y significativa en cada una de las instancias del quehacer y funcionamiento de la institución.

Además, la implementación de este proyecto generador de estrategias productivas y propiciadoras de inclusión social y trabajo genuino, posibilita cambios en el ideario de la escuela y de los alumnos, como también en los vecinos que en él intervienen respecto a la valoración de los emprendimientos socioeconómicos, la autogestión y el fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas de la población objeto. A su vez, la posibilidad de concretar instancias a largo plazo, permite la continuidad en tiempo y espacio de la Extensión desde la Universidad hacia la sociedad.

Ese proyecto es financiado por la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral.

Bibliografía

- Andrade, L. (coord.) (2006). *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto. Aportes para pensar e intervenir*. Editorial Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Carballeda, A. (2005). "La intervención social". Cap. 5. Editorial Espacio: Buenos Aires.
- Castel, R. (2003). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial: Buenos Aires.
- Provincia de Santa Fe. Vivienda y Hacinamiento. Censo Nacional 2010. Disponible en: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/165361/\(subtema\)/93664](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/165361/(subtema)/93664), consultado el 16/06/17.
- Coraggio, J. L. (2016). "La economía social y solidaria (ESS): niveles y alcances de acción de sus actores. El papel de las universidades. En: Puig, C. (coord.). *Economía Social y Solidaria: conceptos, prácticas y políticas públicas*". Universidad del país Vasco: España.
- Grassi, E. y Danani, C. (2009). *El mundo del trabajo y los caminos de la vida*. Editorial Espacio: Buenos Aires.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós Ibérica S. A.: España.
- Longo, M. E. (2004). Los confines de la Integración Social. Trabajo e identidad en jóvenes pobres. Doc. de Trabajo N° 027. Instituto de Investigación en Cs Sociales. Univ. del Salvador. Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/csoc/idicso>, consultado el 12/08/18.
- Oraisón, M. (2009). "Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política", En: *Investigación en la escuela*, N° 68, pp. 39-50.
- Rosanvallón, P. (2012). *La sociedad de los iguales*. Manantiales: Buenos Aires.

El despertar de las vocaciones tempranas a través de la sensibilización ambiental en la escuela.

Mariana Addino, Cielo Bazterrica, Analia Di Bona, Andrea Gavio, Vanessa Paccotti.

marianaaddino@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es relatar la experiencia de sensibilización ambiental y vocacional llevada a cabo en dos escuelas de la localidad de Mar del Plata (Buenos Aires, Argentina) a través de actividades de interpretación ambiental. Estas forman parte de un proyecto de la UNMDP tendiente a mejorar y fortalecer las oportunidades de estudiantes de los últimos años del nivel medio y facilitar su tránsito al superior. Como metodología, se realizaron talleres, incluyendo actividades áulicas y una salida de campo al balneario parque Mar Chiquita, destino frecuente de marplatenses. En las aulas, como primera actividad realizamos un cuestionario diagnóstico relativo a conceptos ambientales. Posteriormente, dado que suele existir una visión del ser humano por fuera del ambiente, se propuso una actividad para visualizar la importancia de incluir a las personas como parte de él; y así, comprender el impacto que estas generan. Esta actividad consistió en la descripción de Mar Chiquita a partir de fotografías que representaban cuatro aspectos: la biodiversidad, las intervenciones urbanísticas, los paisajes naturales y las actividades recreativas llevadas en ese lugar. La propuesta se llevó a cabo en grupos de aproximadamente cinco estudiantes, repartiéndose a cada grupo copias de un mismo set de veinte fotos (cinco de cada aspecto). La consigna fue que seleccionaran cinco fotografías representativas de Mar Chiquita. Según las fotografías elegidas y evaluando colectivamente la distinta repre-

sentatividad de los aspectos mencionados, interpretamos la visión que tenían del lugar. El debate posterior reveló la escasa presencia de actividades humanas en las fotografías elegidas para caracterizar el área, a pesar de que es un sitio donde se realizan diversas actividades antrópicas que son motivo de la promoción turística del lugar. Luego, en la salida de campo a la albúfera Mar Chiquita se recorrieron los distintos ambientes, destacando tanto características faunísticas y florísticas como las actividades humanas que allí se realizan. Al finalizar el recorrido se retomó el cuestionario inicial, evidenciándose el cambio de percepción ambiental que se produjo en los estudiantes y que se plasmó en las respuestas obtenidas. Para ejemplificar, los conceptos de albúfera y humedal, que no aparecieron en las respuestas al cuestionario inicial, fueron mencionados por la mayoría en el final. Además, los estudiantes adquirieron conciencia de la superposición de las actividades humanas con el medio natural, que se da no solo en actividades de gran escala sino también en escalas menores como el uso de los espacios para recreación. Asimismo, se les hizo conocer a los estudiantes la importancia de la custodia del territorio, entendida como una herramienta para mejorar las interacciones humanas con el ambiente y la posibilidad de fomentarla mediante actividades de extensión universitaria. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto la importancia de hacer actividades de sensibilización y debate en las escuelas de nivel medio para fomentar el ejercicio responsable de la ciudadanía ambiental y despertar el interés por el estudio del ambiente y de las personas.

Palabras clave: educación ambiental / ciudadanía ambiental / percepción / debate

Reconociendo la necesidad de articulación entre la escuela secundaria y la universidad

El sistema educativo en Argentino tiene amplias bases en gratuidad (no es arancelado) e ingreso irrestricto, junto con un destacado nivel académico (Nino, 2011). Posee una amplia oferta de carreras y promueve la investigación tanto en las áreas de ciencia y técnica como humanidades. En la Argentina, existe al menos una universidad nacional en cada una de las provincias que conforman el país¹. Sin embargo, aun siendo esto producto de una política en educación sostenida históricamente sobre la base de luchas estudiantiles y docentes, la mera disponibilidad de estas casas de estudio no garantiza el acceso a la universidad de los estudiantes que finalizan la etapa de educación secundaria. Esto ocurre en parte debido a las dificultades que encuentran los estudiantes en el pasaje de la enseñanza de niveles secundarios a universitarios. Una de estas dificultades, se basa en no haber adquirido las competencias específicas que faciliten su inserción (Rabossi, 2014), por ejemplo, comprensión lectora, autonomía en el aprendizaje

1 <https://www.universia.com.ar/universidades>.

y el reconocimiento y utilización de conceptos². Pero también, los contextos socio-económicos son relevantes (por ejemplo, la necesidad de trabajar inmediatamente o durante la finalización de la secundaria).

Estas problemáticas han sido abordadas desde las políticas institucionales, en conjunto con el ministerio de Educación de la Nación y diferentes carteras educativas nacionales y provinciales, mediante el desarrollo de estrategias que motiven en los estudiantes la elección de seguir estudiando en la universidad y que, a su vez, fortalezcan su transición. En este contexto, el programa Nexos³ ha sido pensado específicamente como una estrategia de integración entre los distintos niveles y ámbitos del sistema educativo, cuya meta es impulsar una política pública que promueva la construcción de un diagnóstico compartido y el diseño de un plan de trabajo común. El programa es concebido como una esfera de trabajo compartido y colaborativo, donde los referentes de cada nivel pueden poner en diálogo aspectos vinculados a los contenidos, las estrategias de enseñanzas, los formatos escolares, las concepciones pedagógicas y los objetivos formativos, al mismo tiempo de reconocer y respetar las particularidades, contextos e historias de cada una de las instituciones. Este marco normativo ha planteado nuevos desafíos para las universidades y su articulación con los distintos subsistemas educativos que son una herramienta fundamental en los procesos inclusivos.

Históricamente, se puede interpretar el rol de la universidad como el de una entidad evaluadora externa a los alumnos provenientes de la escuela media, que allí se forman en un marco no vincular con la universidad, es decir sin objetivos comunes (Pugliese, 2003). De esta forma, son sometidos a una mirada crítica (dura) al intentar acceder a ella. Esto resulta en un accionar no inclusivo, que se contrapone con el derecho universal a la educación que está garantizado en la oferta pública de la educación y su característica no restrictiva. La implementación de políticas que promueven la articulación entre la universidad y la educación media, fueron creadas como herramientas para superar la concepción histórica donde el vínculo se basaba en la ruptura, la discontinuidad y el cuestionamiento, para abrir ámbitos de trabajo común que fortalezcan las relaciones y el trabajo conjunto potenciando la sinergia entre los niveles educativos. En este orden, la adquisición de las competencias necesarias para acceder a la universidad es un trabajo conjunto entre las entidades educativas que implica la conformación de ámbitos de trabajo interniveles orientados a la definición de contenidos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, formatos de evaluación y formación docente. Los espacios se organizan a partir de promover y coordinar estrategias educativas especialmente focalizadas en el último año del nivel secundario y la etapa de ingreso a la educación superior, esto ya en virtud de la complejidad y especificidad que la inserción en los estudios universitarios conlleva. De esta forma, se espera crear espacios de intercambio y concertación en el que participen referentes nacionales, regionales, jurisdiccionales e institucionales del nivel

2 <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/77303/20121017>.

3 <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/programa-nexos>.

superior de cara a la elaboración de estrategias que favorezcan la articulación de la formación docente y técnica en nuestro país.

En el marco de estas políticas institucionales, la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) forma parte del programa Nexos. Las líneas de acción propuestas incluyen tutorías en las escuelas secundarias, producción de material educativo y de estrategias de formación y capacitación. Dentro de las tutorías, se encuentran las estrategias de aproximación a la vida universitaria, el acompañamiento de las trayectorias educativas y la formación de vocaciones tempranas.

La desigualdad en el acceso a la educación superior

Un concepto que parece estar demasiado arraigado, incluso entre los propios actores involucrados en el sistema educativo superior, consiste en afirmar que el modelo de educación universitaria pública y gratuita es inclusivo, pues posibilita el acceso de toda persona a las aulas. Sin embargo, las casas de estudio argentinas evidencian una situación insatisfactoria respecto de la pretendida igualdad de oportunidades en el ámbito universitario, aun cuando la mayoría de ellas tienen una combinación de gratuidad e ingreso irrestricto, lo cual es casi único a nivel mundial (Nino, 2011). Esto indica que el problema del acceso a la educación para los sectores más postergados radica en otros factores (Sverdlick, 2001; Rabossi, 2014).

En la actualidad, tanto a nivel político como en los medios de comunicación masiva, se discuten conceptos generales sobre la mala distribución de la riqueza de los argentinos y sobre las expectativas de los diferentes grupos sociales en relación con sus oportunidades, por ejemplo, para acceder a la educación terciaria o universitaria. Sin embargo, no existen tantos ámbitos académicos en los que esa conversación se traduzca en formas más prácticas y específicas sobre las maneras de disminuir dicha desigualdad. La educación constituye una manera de enfrentar el problema de la desigualdad, cuando es garantizada como un derecho para todos, otorgando la posibilidad de adquirir competencias específicas vocacionales. Por ello, es importante generar incentivos para que los grupos vulnerables (desaventajados) perciban que hay un camino para recorrer que puede generar resultados muy concretos y satisfactorios (Nino, 2011). En este contexto, el programa Nexos da la posibilidad a los integrantes de la comunidad universitaria de acercarse a los estudiantes de nivel medio, con especial foco en aquellos de zonas más postergadas socioeconómicamente, para motivarles sobre la posibilidad de que todos pueden formar parte de esta comunidad y verse beneficiados y contenidos por ella, en vez de explotados y relegados a roles preestablecidos inamovibles debidos a su condición previa o de base.

En particular, en el caso de aquellas personas que formamos parte de la comunidad académica, la implementación del programa posibilita que comuniquemos que no solo se produce conocimiento desde la universidad, sino también desde la interacción y lo colectivo. De esta forma, se valoran y articulan las distintas formas de generar y adquirir conocimiento.

La interpretación ambiental desde una mirada extensionista como una herramienta de la vinculación

Las problemáticas ambientales y la comprensión de las relaciones sociedad/ambiente han adquirido en los últimos años significativa relevancia en el contexto de cambio climático. Dentro de un sistema político-económico que promueve el agotamiento y monopolización de los bienes de uso común, abordar la educación ambiental como una temática transversal a la comunidad resulta propicio para convocar los intereses de la totalidad de los actores sociales. Esto, puesto como una herramienta pedagógica, resulta aplicable en los distintos niveles educativos y, en tanto tal, en una propuesta efectiva de vinculación entre la escuela secundaria y la universidad. Así, los conceptos relativos a la interpretación ambiental y la custodia del territorio nos permiten poner en discusión el rol de la investigación y la extensión como herramientas transformadoras, atendiendo a las demandas de la comunidad.

La custodia del territorio implica un conjunto de herramientas para la gestión de territorios que ayudan a conservar la diversidad biológica, el paisaje y el patrimonio cultural de lugares concretos, fomentando que los usos y actividades que se lleven a cabo en estos lugares sean respetuosos con el entorno (Basora Roca y Sabaté i Rotés, 2006). A su vez, la interpretación ambiental es un complemento valioso para la custodia de territorios naturales, adicionando un valor agregado a la mera contemplación del paisaje; es un proceso *in situ*, que potencia el desarrollo del interés, disfrute y comprensión de los visitantes de un área mediante la explicación de sus características naturales y socioculturales en el lugar (Aldridge, 1973), traduciendo el lenguaje técnico en términos e ideas que el público en general entiende fácilmente. La interpretación ambiental busca transmitir ideas y relaciones a partir de un acercamiento directo entre los visitantes y los sitios que se interpretan. Para lograrlo se utilizan diferentes técnicas que ayudan a las personas a entender y apreciar lo que se observa. De esta manera, se potencian las características más relevantes del lugar, haciendo que el visitante adquiera conocimientos acerca del entorno de una manera amena e interesante.

Uno de los trabajos de extensión que lleva adelante nuestro equipo tiene como objetivo la ejecución participativa de un proyecto de custodia del territorio mediante la implementación de un sendero de interpretación ambiental situado en la ribera de la laguna costera Mar Chiquita y playas aledañas, en el balneario parque del mismo nombre. El balneario parque Mar Chiquita es un sitio óptimo para el desarrollo de actividades de custodia del territorio e interpretación ambiental debido a su belleza paisajística, su valor cultural e histórico para sus habitantes, y a los diferentes ambientes que posee, destacándose el hecho de que constituye una de las pocas albuferas de su tipo en todo el mundo y la única de Argentina. Es un área caracterizada por una alta diversidad biológica y ecosistémica (humedales, pastizales y laguna costera, entre otros ecosistemas, sumamente valiosos). Estas características han llevado a que el área se encuentre protegida bajo diferentes figuras legales y declaraciones como Reserva Municipal Parque Atlántico Mar Chiquito (1990, Municipal), Reserva de Biósfera Parque Atlántico Mar Chi-

quito declarada por MAB UNESCO (1996, Reserva Internacional), Reserva Natural de Usos Múltiples (1999, Reserva Provincial), etcétera. A pesar de ello, esta zona sufre del mal manejo de los ecosistemas propio de estos tiempos y de prácticas antrópicas insustentables (uso de cuatriciclos en playas donde anidan aves costeras; radicación de barrios privados en terrenos de humedales; consumo indiscriminado; acumulación de basura) que afectan los servicios ecosistémicos que estos ambientes brindan a la sociedad. A pesar de que el 94% del territorio de la reserva es privado, tiene características de bien público, ya que su acceso es sencillo y gratuito y el uso de la costa no es exclusivo. Esto le asigna atributos de patrimonio natural y tiene un significado simbólico e identitario para la comunidad y las personas que hacen turismo en el lugar. Por eso es de suma importancia la puesta en valor del patrimonio ambiental de estos lugares, así como la necesidad de hacer un uso sustentable de ellos. Asimismo, esta laguna costera constituye el laboratorio natural de muchos trabajos de investigación científica del UNMDP. El relato de la experiencia de trabajo en este área, desde la investigación científica y, sobre todo, desde el trabajo de extensión, fue lo que puntualmente nos sirvió de eje vinculante para trabajar con los estudiantes en el aula y también *in situ*.

En este contexto, para quienes integramos el proyecto Nexos, nuestro objetivo es describir la experiencia de sensibilización ambiental y vocacional llevada a cabo en dos escuelas de la localidad de Mar del Plata a través de actividades de interpretación ambiental como un insumo que permita ejercer y valorar la articulación entre la universidad y la educación secundaria.

Nuestra experiencia: metodología y actividades

Las actividades que se describirán a continuación se hicieron en dos escuelas, ambas instituciones son representativas del fenómeno de expansión de la periferia y borde de la ciudad a zonas de reciente ocupación. Sin embargo, muestran dos procesos distintos del fenómeno: una escuela está asociada a la densificación de la periferia excluida y marginal y otra es producto de la expansión territorial de la ciudad por parte de sectores sociales de ingresos medios y altos. Las actividades se realizaron en dos encuentros. El primer encuentro se llevó a cabo en las aulas de cada una de las escuelas, iniciándose con una charla breve sobre nuestro despertar de la vocación, nuestra llegada y tránsito por la universidad y nuestro presente. Describimos los roles esperados e inherentes (pero no por tales conocidos) al desarrollo de nuestras profesiones como científicas, pero también como educadoras, que confluyen en nuestros proyectos de extensión inspirados en la interpretación ambiental y la custodia del territorio. También hubo actividades didácticas en el aula y en el campo (una visita a la laguna costera Mar Chiquita, cuando fue posible), poniendo a los estudiantes a testear los saberes compartidos desde una mirada inicial y otra final, que les permitió, creemos, construir otra mirada de sus posibilidades.

En la etapa de aula, se comenzó por la presentación del grupo y luego describir nuestras actividades como científicas, asimismo abordamos la extensión en el

contexto . Luego hicimos una actividad didáctica: un cuestionario que les estudiantes contestaron en grupos de cuatro o cinco integrantes, y que constaba de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué es para ti el medio ambiente?
2. ¿Qué tipos de ambientes conoces?
3. ¿Qué partes forman el medio ambiente?
4. ¿Qué actividades humanas crees que impactan el medio ambiente?

Al finalizar, el cuestionario fue retirado y les explicamos que lo retomáramos al finalizar nuestra intervención, luego del segundo encuentro.

A continuación, contamos el proyecto del sendero de interpretación ambiental en Mar Chiquita propiamente dicho. El relato fue en todo momento tendiente a la interacción con los estudiantes, a desmitificar la visión que suele existir del científico loco, de aspecto desaliñado, generalmente varón, y encerrado en el laboratorio, mostrando que desde la ciencia es posible interactuar con la comunidad de una manera amena y atendiendo a las demandas de los diferentes lugares, construyendo nuevos saberes desde la generación de un lenguaje común entre ambas partes: los saberes de la academia y los saberes locales.

Posteriormente, se realizó la segunda actividad grupal, que consistía en un trabajo con fotografías. Las fotos, correspondían al ámbito de Mar Chiquita y representaban diferentes dimensiones de la percepción del territorio: i) paisajística (donde los seres vivos tiene poca representación y lo más importante es el paisaje), ii) urbana (paisajes con rasgos poblacionales, por ejemplo, una edificación), iii) recreacional (paisajes con personas recreándose) y iv) referidas a la biodiversidad (fotos de animales y plantas). Los set de veinte fotos eran todos iguales y había cinco imágenes de cada categoría dimensional mezcladas. Cada grupo, recibió un set de fotos. La consigna consistió en que los grupos eligieran cinco fotos del set para describir lo que ellos percibían, entendían, sabían, recordaban o imaginaban de Mar Chiquita. Luego en una puesta en común, se identificó el número de fotografías seleccionadas correspondiente a cada categoría y se debatió la selección de cada grupo, registrando los principales motivos en el pizarrón. El debate era dirigido hacia preguntas que nos permitieran retomar la discusión en la actividad final de las intervenciones. Las preguntas regentes fueron, entre otras de la misma índole, las siguientes:

- ¿Qué tipo de imágenes predominan? ¿Naturaleza, urbanismo, presencia de animales, recreación?
- ¿Hay personas presentes?
- ¿Se ponen de manifiesto las actividades humanas como parte de la descripción del lugar?
- ¿Por qué eligieron cada foto? ¿Sobre relatos o experiencias personales en Mar Chiquita?

En la segunda etapa, con la escuela de la clase media, en que los estudiantes pertenecen a un segmento social que –desde el punto de vista de su inclusión en políticas públicas y condiciones de vida– tienen sus necesidades básicas satisfechas, se pudo concretar una salida al lugar de estudio sobre el que trabajamos (Mar Chiquita). Durante la actividad, recorrimos el área designada para la implementación del sendero, interpretando los ambientes y contamos, amigablemente, nuestros conocimientos biológicos y de conflictos de territorio, al tiempo que destacamos los procesos mediante los que el sendero se está configurando (talleres, mesas de discusión, invitación a participar de acciones sociales). Asistimos también a la Escuela Sustentable, primer institución de esta índole de nuestro país y la segunda en la América Latina. Finalmente, se realizó el cierre de la salida, que incluyó la última actividad y debate. Durante la actividad, se les pidió a los estudiantes que contestaran nuevamente el cuestionario utilizado en el aula y que incorporaran en cada consigna los conceptos o ideas que consideraran nuevos o las modificaciones que han tenido sobre lo que ya sabían. Trabajando con el set de fotos, les preguntamos qué fotos elegirían ahora. Los principales cambios fueron plasmados en un debate final similar al primero.

Con la escuela de zona periférica, no se pudo concretar la salida debido a impedimentos de su organización interna que responden a la burocratización que atraviesa a las instituciones públicas y, también, a la propia realidad escolar. Por ejemplo, la disponibilidad de los docentes y las posibilidades de asistencia de los estudiantes, dado que se trata de espacios donde coexisten diferentes realidades, hay estudiantes madres, que combinan escuela con empleos informales y los horarios de jardín de los niños. Por esto la segunda etapa se realizó en una actividad aúlica, en la que la reflexión nos acercó a problemas relevantes y más cercanos a su cotidianeidad, como la acumulación de residuos. El debate se llevó a cabo con un pícnic improvisado en el aula, y se centralizó en la oportunidad que representaba para ellos la universidad pública. Como ejemplos fácticos, representamos escenarios de las mejoras locales que los alumnos podrían promover. Si bien la asistencia no fue la misma que el primer día, ya que había estudiantes que no habían estado antes y otros que no estaban en esta segunda visita, cerramos la actividad de la misma manera, retomando el cuestionario de la primer etapa.

Resultados

En el desarrollo de nuestras actividades hemos logrado observar que la percepción del humano por fuera de la naturaleza, es una visión general que preponderó en las escuelas en las que hicimos la actividad. Los trabajos con los set de fotos dieron cuenta de cambios significativos en relación con rol del humano en la concepción ambiental, inicialmente por fuera y dañando o ignorando el ambiente, hacia una consideración con una visión más holística del binomio humanos-ambientes naturales. Por su parte, el debate sobre el cuestionario en el momento inicial y final de los encuentros dio cuenta de un cambio en el lenguaje, en la definición de ambiente y en la percepción sobre las actividades humanas y su impacto negativo sobre la naturaleza y cómo esto afecta, a la vez, la calidad

de vida de las personas. Por ejemplo, en cuanto al lenguaje, en las respuesta que dieron los estudiantes al cuestionario en la segunda etapa, aparecieron nuevas palabras como humedal y albúfera. Con respecto a la definición e identificación de ambientes, el cambio se visualizó desde respuestas del tipo “los ambientes de un departamento (cuartos)” a “todo lo que nos rodea”. En lo referente al impacto de las actividades humanas, se evidenció en al menos un estudiante de cada grupo, un cambio en la escala de percepción de los impactos antrópicos. En un principio la respuesta frecuente tendía a la mención de actividades comerciales de gran escala (megaminería, pesca comercial, etcétera), registrándose en la actividad final la inclusión de otras actividades de pequeña escala y cotidianas. Además, a partir de los relatos de nuestras experiencias como profesionales en investigación y extensión, la visión del ejercicio profesional, concebido como aislado, rápidamente fue modificado y puesto en un valor. Una vez despertada la inquietud, las respuestas siempre fueron a favor de tomar conciencia y cuidar de la naturaleza.

En el caso particular de la escuela periférica, se evidenció cierto asombro en cuanto a las posibilidades que pueden tener los estudiantes de acceder a la universidad.

Discusión

Poner en movimiento la maquinaria institucional de las escuelas y de la universidad para lograr su vinculación, no es un mero ejercicio de la voluntad. Dar con los referentes institucionales adecuados, conectar actores motivados que puedan producir intercambios enriquecedores, compatibilizar agendas, gestionar permisos y certificaciones y movilizar recursos no es un trabajo sencillo. Además, dentro de la vida de las instituciones, los cambios de gestión van afectando los ritmos y las formas de trabajo, por lo que establecer que este tipo de proyectos respondan a políticas de Estado es lo mínimo deseable. Por otra parte, muchas veces la propuesta desde la universidad no contempla las demandas y las posibilidades reales de las escuelas, y viceversa. El camino obligado es el diálogo y el conocimiento recíproco. A través de este proceso es posible elaborar mejores propuestas que permitan vincular ambos niveles en formas ágiles, viables, con objetivos alcanzables y sobre la base de intereses mutuos. Por ello, para mejorar la articulación es necesario abordar temáticas transversales como el medio ambiente, la convivencia democrática o la salud. Esta transversalidad aporta el valor agregado que surge de conectar saberes de distintos sectores de aprendizaje, reforzando el sentido de los contenidos disciplinares y permitiendo asociar mejor lo instructivo con lo formativo, en pos de un aprendizaje integral.

En la búsqueda de transversalidad, elegimos como temática eje de este proyecto la interpretación ambiental y la custodia del territorio. Nuestra experiencia de sensibilización ambiental, con la finalidad de despertar vocaciones tempranas, llevada a cabo en dos escuelas de la localidad de Mar del Plata que se constituyen en dos territorios diferentes, nos mostró puntos en común, aunque las

actividades debieron modificarse en cada caso con el fin de lograr los objetivos propuestos. Los puntos en común estuvieron principalmente vinculados a la interpretación inicial –que separaba el humano del ambiente–, seguida de una reconstrucción final que viró la percepción hacia una visión más integrada, en todos los casos, con una conciencia evidente de que el territorio es de todos y debe ser custodiado.

En términos de vocaciones tempranas y la posibilidad de ser plasmadas mediante un ingreso a la universidad, nos encontramos con que en todos los casos la interpretación de nuestras actividades generó entusiasmo. De esta forma, la actividad resultó un insumo para lograr un espacio de articulación entre la universidad y la educación secundaria, con potencial para responder de forma horizontal frente a posibles desigualdades entre los grupos con los que se trabaja.

El balneario parque Mar Chiquita es un lugar muy visitado por turistas, pero también por gente de lugares aledaños con fines recreativos y donde, a su vez, vive gente de forma esporádica o permanente que trabaja ahí mismo. Por esto, la presencia del humano en la reserva de biósfera Mar Chiquita es evidente y sostenida, haciéndola susceptible de ser impactada y sometida a un uso descuidado. Tomamos este escenario como modelo para intervenir e introducir y desarrollar nuestra concepción de custodia del territorio. Asimismo, dado que suele existir una visión de lo humano por fuera del ambiente, esta actividad tuvo la finalidad de generar conciencia sobre la importancia de incluir a las personas como parte constitutiva de los ambientes naturales, y no como observadores pasivos, de manera de contribuir a la comprensión de que la custodia de los territorios propiciará una mejor calidad de vida, a partir de su cuidado y conservación. Esto puede ser significativo tanto en aquellas comunidades que habitan áreas naturales protegidas y que perciben el lugar desde otra mirada, y cuyo aporte es, sin duda, fundamental para la construcción de saberes colectivos; pero también en aquellos grupos inmersos en áreas no protegidas y, en este caso, en la periferia de las zonas urbanas, donde las carencias de base (precarización), los aísla en el acceso y la valoración, por ejemplo, de espacios saludables recreativos. En estos grupos, devolverles una mirada ambiental resulta deseable, justamente, para promover la custodia de su territorio. En este contexto, el objetivo de este proyecto fue acercar a los estudiantes a la universidad y hacer hincapié en el extensionismo, entendido como otro aspecto primario en nuestras actividades de investigación científica, pues, por lo general, solo se considera nuestra actividad científica convencional, la producción pura y dura de conocimiento. Entonces, como ejemplo práctico, desarrollamos las experiencias en nuestras actividades de extensión, en particular, de la cocreación de un sendero de interpretación ambiental.

Hemos trabajamos con una escuela de barrios de clase media y con otra de la periferia. Encontramos rasgos comunes y también diferencias propias del contexto. En este sentido, entendemos y destacamos que el rol de los docentes a cargo del aula resulta prioritario para el funcionamiento de los grupos en relación con las actividades de articulación, por ende, los docentes constituyen un pilar del modelo propuesto en actividades de vinculación de los diferentes niveles de

educación. Teniendo en cuenta la diferencia territorial, nuestro desafío con cada grupo no cambió en la perspectiva. La presencia de estudiantes que no encontraban desarrollada una vocación temprana no fue una característica exclusiva de una u otra escuela. Pero sí encontramos vocaciones tempranas en la escuela de menor precarización (aunque no eran una mayoría). Visualizamos que esta diferencia podía basarse en el hecho de que, de darse el encuentro de una vocación, lo que cambia radicalmente es la probabilidad (por ellos asumida) que tienen u otros alumnos en llevarlas a cabo. Probablemente, una posibilidad asumida como casi nula (o directamente inexistente) para los estudiantes de la escuela precarizada. El asombro observado al contarles las factibilidades de acceso a la universidad, aun cuando su economía o contextos familiares (por ejemplo una estudiante que es madre), denota la prevalencia de un imaginario social en el que la universidad es un espacio negado a los sectores pobres más vulnerables. Esta percepción resulta una dificultad central a abordar en los procesos de articulación.

Como profesionales vinculados a la universidad, este tipo de ejercicios propone una apertura de nuestro rol y que puede devenir en un conflicto con la necesidad de cumplir con los estándares esperados para una evaluación satisfactoria en nuestras actividades exclusivas y relativas a generar conocimiento científico; pero que revaloriza el ejercicio de la ciencia en conjunto con (y como parte de) la sociedad, y que pone sobre tablas aspectos relativos a otras dinámicas que deberían valorarse en nuestro ejercicio profesional.

Consideraciones finales

Además de los resultados de las actividades en las aulas (encuestas, registro de relatos, comentarios) sobre la percepción de la cuestión ambiental, encontramos que el proyecto ha aportado a demostrar que la universidad no es algo ajeno, gigante e inalcanzable, sino que puede ser una institución más cercana capaz de intervenir durante los recorridos que transitan los estudiantes de nivel secundario y detectar con qué pros y contras se encuentran en esos recorridos. De esta forma, en los procesos de articulación entre la universidad y la educación secundaria, las intervenciones entendidas desde la extensión dan cuenta de su importancia como herramienta de comunicación a los estudiantes sobre las alternativas y factibilidades para y de acceder a la universidad, al mismo tiempo que permite reactualizar las agendas de investigación y las prácticas de docentes y extensionistas.

Existe desigualdad en las oportunidades de estudiantes de los últimos años del nivel medio en relación con la posibilidad de desarrollar vocaciones tempranas y de concretarlas ingresando a la universidad. Nuestra temática y metodología resultó apropiada para dar los primeros pasos en dirección hacia la reducción de esa desigualdad. Por otra parte, el debate posterior reveló los avances con estas prácticas en dos encuentros, por ejemplo, frente a la incorporación de conocimientos que no aparecieron en las primeras etapas, pero que fueron menciona-

dos por la mayoría hacia el final de nuestra intervención. De esta forma, los estudiantes adquirieron conciencia de la superposición de las actividades humanas con el medio natural, que se da no solo en actividades de gran escala sino también en escalas menores como el uso de los espacios para recreación. Asimismo, se les hizo conocer la importancia de la custodia del territorio, entendida como una herramienta para mejorar las interacciones humanas con el ambiente y la propia calidad de vida de las personas, y la posibilidad de fomentarla a través de actividades de extensión universitaria. Los resultados de este el trabajo pusieron de manifiesto la importancia de las actividades de sensibilización y debate en las escuelas de nivel medio para fomentar el ejercicio responsable de la ciudadanía ambiental, despertar el interés por el estudio del ambiente y de las personas, y transmitir la existencia de la posibilidad de todas las estudiantes por igual de acceder a estudios de nivel superior. Pero esto debería ser un ejemplo más, que muestre que, independiente de la herramienta (en este caso la extensión aplicada a la articulación), despertar las vocaciones tempranas de nuestros jóvenes, busca explicitar que el desarrollo de aquello que les inspira a llevar una forma de vida determinada, es un derecho y no debe ser restrictivo a ningún medio ni ninguna condición social.

Bibliografía

- Aldridge, D. (1973). Mejora de la interpretación de los parques y la comunicación con el público. UICN (ed.), Segunda Conferencia Mundial sobre Parques Nacionales; Yellowstone y Grand Teton, EE.UU., 18-27 septiembre de 1972, informe n.º 25.
- Basora Roca, X., y Sabaté i Rotés, X. (2006). *Custodia del territorio en la práctica. Manual de introducción a una nueva estrategia participativa de conservación de la naturaleza y el paisaje*. Catalunya: Fundació Territori i Paisatge - Obra Social Caixa.
- Nino, E. (2011). La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina. *Lecciones y Ensayos*, 80, 351-366.
- Massa, P. (2019). Articular la articulación educativa... ¿Pleonasmo o utopía? *Revista Masquedós*, 4 (4), 39-45.
- Pugliese, J. C. (2003). *Políticas de Estado de la universidad argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Secretaría de Políticas Universitarias.
- Rabossi M. 2014. Acceso (¿ingreso?) a las universidades nacionales argentinas: permisividad y consecuencias. *Páginas de Educación*, 7 (2), 235-255.
- Sverdilck, I. 2001. La evaluación universitaria. La calidad como asunto político. *Páginas del área de Educación de la Universidad Católica de Uruguay*, 2, 1-17.

Innovación en el vínculo con el territorio. El diálogo como estrategia para un desarrollo sustentable.

Raquel Airaudó, Sara Lauria, Nadir Saade, Federico Schlie.

rairaudo@gmail.com

Resumen

En un contexto de profundas transformaciones y cambios, este trabajo se propone reflexionar desde la acción en la relación entre universidad y sociedad, poniendo énfasis en la importancia del diálogo y la construcción de redes de colaboración como base para el desarrollo territorial.

Camino al Centenario de su creación, la Universidad Nacional del Litoral profundiza el vínculo con el territorio, entendido como un valor social que sólo se logra a partir de una adecuada sinergia e interacción entre el campo académico y científico-tecnológico, los sectores productivos, las organizaciones de la sociedad civil y los entes gubernamentales.

El principal desafío es imaginar nuevas formas de atender y canalizar las demandas del medio, a partir de la construcción de una visión colectiva, donde la universidad es un actor más que participa de un mismo espacio de diálogo. Este ámbito opera como puente para la generación de estrategias de trabajo; como así también para la mejora de las relaciones entre el Estado, la academia y la trama público-privada vinculada al desarrollo social y productivo.

En una primera etapa de aproximación diagnóstica, se implementaron Mesas de Diálogo con el objetivo de identificar visiones, necesidades y prioridades de la región centro-norte de la provincia, en el área de influencia de los Centros Universitarios

UNL. Fueron sede de las mismas las ciudades de Avellaneda, Reconquista, Sunchales, Gálvez y Tostado.

Se trabajó con modalidad de taller sobre tres ejes conceptuales: territorio, desarrollo y capital social, que permitieron relevar variables asociadas a los mismos. En un primer momento, los grupos tomaron una “foto del territorio” vinculada a esa definición (visión). Luego, se trabajó en la identificación de los elementos o ejes centrales de los “problemas de ese territorio” (necesidades). En la tercera instancia del taller, el trabajo en grupo se orientó a la identificación de necesidades que aportaran al “desarrollo de ese territorio” (prioridades). El desarrollo de estos talleres permitió la elaboración de un diagnóstico preliminar, la construcción de un mapa de temas-problemas y la definición de prioridades: desarrollo turístico, gestión cultural, patrimonio arquitectónico y urbano, gobernanza metropolitana, cultura como motor de desarrollo, agronegocios, planificación y ordenamiento territorial; el diseño como valor agregado, denominación de origen, producción limpia, emprendedorismo, economía social y solidaria, entre otros.

Las principales necesidades están siendo abordadas según sus prioridades y desde distintas modalidades: mesas de diálogo temáticas, charlas motivacionales, talleres, conferencias, cursos de capacitación, foros. Aquellas problemáticas que demandan un abordaje más complejo constituyen un banco de temas como insumo para ser trabajado en el marco de propuestas educativas, proyectos de extensión y/o investigación, tesis de graduación.

Palabras clave: Universidad / Territorio / Diálogo / Desarrollo / Innovación.

Introducción

Los conocidos fenómenos de globalización, aceleración del desarrollo científico y tecnológico, sumados a los desafíos locales y globales y a la proliferación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, han originado profundas modificaciones en las bases de la organización social y económica, reforzando el lugar del conocimiento como rasgo característico de las llamadas “sociedades del conocimiento” (UNESCO, 2005), en las que este se convierte no solo en instrumento para explicar y comprender la realidad sino fundamentalmente en motor de desarrollo y factor dinamizador del cambio social.

En este contexto, las políticas de articulación universidad–sociedad adquieren una renovada significación: deben ser pensadas como posibilitantes y facilitadores de procesos de apropiación social de conocimientos científicos, tecnológicos, culturales y artísticos y, a la vez, promotoras de la democratización de la información como forma de protagonizar la construcción de una sociedad inclusiva, con vistas a generar mejores condiciones para el ejercicio de la ciudadanía.

Beatriz Galán (2015) aplica el concepto de Responsabilidad Social a las instituciones de educación superior y expresa:

A la universidad le toca liderar (...) procesos de formación de capital social y de formación de una nueva ciudadanía. (...) La Responsabilidad Social Universitaria (...) es un instrumento que, a través de ciclos de internalización–externalización de conocimientos, le permite a la universidad acompañar las transformaciones sociales en sus territorios de referencia, a la vez que se transforma a sí misma (p. 279).

Por otro lado, la organización de Ciudades y Gobiernos Locales Unidos propone que “el desarrollo sostenible se experimenta a nivel local y requiere de espacios y procesos para la participación ciudadana, el debate y la toma de decisiones” (CGLU, 2015). Por ello, las ciudades asumen un papel cada vez más protagónico en este proceso, en tanto constituyen lugares privilegiados para incentivar la proyección local del conocimiento y la innovación en el territorio que las contiene, ampliando su capacidad de promover bienestar y desarrollo humano sustentable.

Extender el concepto de ciudad creativa, acuñado por Charles Landry (2000), a territorios creativos como encuadre conceptual para la reflexión en la acción es un desafío que se asume en la convicción de que es necesario repensar la responsabilidad social de la universidad a partir de nuevos paradigmas que posibiliten pensar el territorio y su red de actores, valores e identidades, como un espacio de aprendizaje y la cultura en tanto eje potenciador de la innovación y la creatividad humana (Churba, 2008) como recursos esenciales para el desarrollo.

Distintos autores abonan a la idea de que el desarrollo sustentable de los territorios está estrechamente vinculado a sus capacidades para transformarse en entornos creativos, conocimiento distribuido, aprendizaje colectivo y trabajo en colaboración. Éstos son eslabones esenciales para la construcción de una “red virtuosa” que permita afrontar, desde las potencialidades locales, los retos que impone el mundo globalizado y proyectar un futuro de crecimiento sostenido.

Desde esta perspectiva, las universidades cumplen un rol estratégico en la configuración de ciudades y territorios creativos, constituyéndose en entidades clave para el cambio de paradigma necesario y en aliados estratégicos de los actores políticos, sociales y productivos comprometidos con los procesos de transformación y desarrollo territorial a escala local y regional. No solo porque forman profesionales altamente especializados en saberes científicos y artísticos, cuentan con masa crítica y capacidad para producir, difundir, aplicar y transferir conocimientos a través de cuatro procesos sustantivos como son la docencia, la investigación, la extensión y la gestión, sino también, y fundamentalmente, porque son facilitadoras del aprendizaje social para el desarrollo de una nueva idea de bienestar: un bienestar sostenible, “vinculado a la calidad del contexto, y por tanto al lugar y al territorio en su conjunto” (Manzini, 2015, p. 251).

Sobre la base de estas premisas, que asumen al territorio como una construcción colectiva y a la cultura como uno de los pilares fundamentales del desarrollo sostenible (CGLU, 2015), en tanto es un elemento central para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que consagran el cambio del concepto de desarrollo y trascienden la idea de crecimiento económico hacia la de un futuro basado en la sostenibilidad del medioambiente, se definen las estrategias, objetivos e instrumentos operativos de la Secretaría de Fortalecimiento Territorial.

En primer lugar, se adopta el diálogo como estrategia para la identificación de visiones, necesidades y prioridades de los actores territoriales a escala local y regional. En esta tarea es clave el rol de los Centros Universitarios UNL, que operan como unidades de vinculación, referencia territorial y espacios de construcción de nuevos modos de vinculación con el entramado y problemáticas socioculturales de su área de influencia.

Las líneas de acción política, proyectos y acciones se estructuran a partir de cuatro ejes: 1) innovación en el vínculo universidad-sociedad; 2) fortalecimiento de las capacidades de gestión pública; 3) cultura como motor de desarrollo; y 4) internacionalización de prácticas de innovación con fines sociales. A estos ejes se asocian los dispositivos e instrumentos para la acción en territorio:

Universidad en el territorio

Espacios de construcción, identificación y priorización colectiva de problemáticas socialmente relevantes a escala local y/o regional, a partir del debate, discusión, exposición e intercambio de visiones, saberes, experiencias y aprendizajes en interacción con actores sociales y productivos del sector público y privado.

Munigestión

Capacitación y asesoramiento a gestores y funcionarios públicos de gobiernos locales (municipios, comunas y cuerpos deliberativos) para el mejoramiento y fortalecimiento de las capacidades de gestión e innovación en políticas públicas.

Red de Unidades Territoriales I+D (UTID)

Gestión de la innovación a través de la interacción y el trabajo en red con diversos actores del sistema social y productivo, aprovechando las potencialidades de las TICs.

CreArte Litoral

Promoción del arte y la cultura local como motores de desarrollo regional para la transformación social del litoral, a partir de la construcción de alianzas estratégicas, el trabajo colaborativo y el esfuerzo compartido.

Cooperación Ciudad-Universidad

Cooperación universitaria al desarrollo local/regional, mediante el impulso, recuperación y difusión de buenas prácticas y experiencias de innovación con fines sociales.

Diversas líneas de acción y dispositivos innovadores para el desarrollo de las actividades universitarias sustantivas dan cuenta del compromiso y esfuerzo permanente de la UNL por superar los modos convencionales de vinculación con el medio, donde el conocimiento producido quedaba fuera de las responsabilidades y conflictos propios de la comunidad, modelo que ha delineado históricamente

las formas de relación entre las instituciones académico-científicas y las problemáticas sociales, políticas, económicas y culturales de su ámbito territorial (Rofman, 2006).

No obstante, en contextos de crisis recurrentes y cambios permanentes es necesario configurar marcos de acción adecuados que permitan poner el conocimiento a la educación y las capacidades científicas, artísticas y tecnológicas al servicio del desarrollo regional, entendido este como un valor social que solo se logra a partir de una adecuada sinergia e interacción entre el campo académico y científico-tecnológico, los sectores de la producción, las organizaciones de la sociedad civil y los entes gubernamentales.

En el año de conmemoración del centenario de su creación, la Universidad Nacional del Litoral renueva el compromiso de fortalecer el vínculo con el territorio, entendido como un valor social que sólo se logra a partir de una adecuada sinergia e interacción entre el campo académico y científico-tecnológico, los sectores productivos, las organizaciones de la sociedad civil y los entes gubernamentales.

La UNL¹ fue pensada en clave territorial y cuenta con sedes en Santa Fe, Esperanza, Reconquista, Avellaneda, Rafaela, Sunchales y Gálvez. Para aportar al desarrollo regional, resulta prioritario imaginar nuevas formas de vinculación con el territorio, a fin de poner el conocimiento y la educación al servicio del desarrollo económico y social sustentable, desde una visión holística y un enfoque de resiliencia, construido sobre la base de un modelo de inclusión, integración y participación.

El principal desafío planteado fue pensar nuevas formas de atender y canalizar las demandas del medio, para ello se pensó el DIÁLOGO como una herramienta que contribuye al éxito en diversos espacios, sean estos académicos, gubernamentales, socio-productivos, dado que actúa como un instrumento para alcanzar objetivos comunes, a partir de la construcción de una visión colectiva, donde la universidad es un actor más que participa de un mismo espacio de diálogo. Este ámbito opera como puente para la generación de estrategias de trabajo; como así también para la mejora de las relaciones entre el Estado, la academia y la trama público-privada vinculada al desarrollo social y productivo.

Para ello, se planteó un trabajo junto a los gobiernos locales y los distintos actores del medio social, cultural y productivo para la identificación de necesidades y demandas, que posibiliten la implementación de líneas estratégicas de desarrollo y competitividad, atendiendo a la diversidad regional en articulación con los procesos de planificación y desarrollo territorial.

Objetivos

Identificar visiones, necesidades y prioridades de los actores de la trama público-privada local vinculadas al desarrollo social y productivo que permitan el diseño de un proceso de formación eficiente y relacionado a las mismas.

1 Universidad Nacional del Litoral.

Materiales y Métodos

En una primera etapa se llevaron a cabo cuatro jornadas de trabajo intensivo, de las que participaron distintos actores de la trama público-privada vinculadas al desarrollo socio-productivo local y regional del centro norte de la provincia, se invitó a participar de estos espacios de diálogo a más de 100 representantes de gobiernos locales, organizaciones sociales, económicas, productivas y culturales de 40 localidades del centro-norte santafecino, localizadas en el área territorial de influencia de los Centros Universitarios Reconquista-Avellaneda; Rafaela-Sunchales y Gálvez.

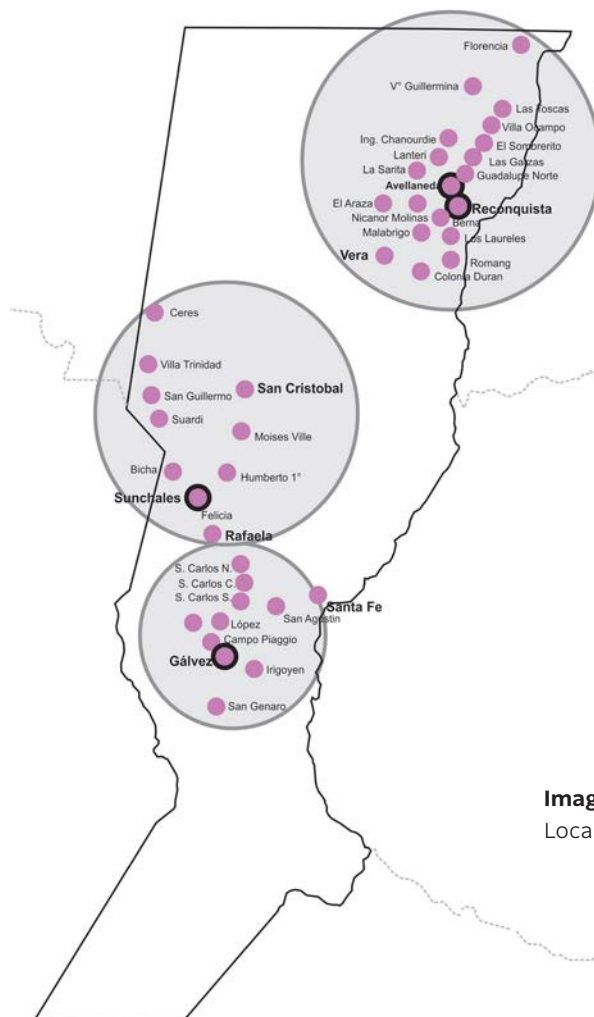


Imagen 1. Provincia de Santa Fe, Localización Territorial Mesas de diálogo.

Para lograr los fines propuestos se trabajó con modalidad de taller sobre tres ejes conceptuales que permitieron relevar variables asociadas.

1. El territorio como construcción colectiva: A partir de la idea del territorio como una construcción colectiva vinculada a numerosos elementos que van desde los topográficos hasta las condiciones político-económicas, los participantes construyeron una visión de su espacio territorial donde la variable a relevar fue “visión” y las consignas:

Describir el estado actual del territorio de acuerdo con los componentes mencionados,

Valorar el estado de cada uno de los componentes de la descripción (con los aspectos tanto positivos como negativos)

2. El concepto de desarrollo en la actualidad: Una definición amplia del concepto de desarrollo fue la base para que se identifiquen las necesidades para lograrlo. La variable que debieron relevar fue “necesidades” y las consignas:

¿Cuáles son los ejes sobre los que debería sostenerse el desarrollo de esta región? Y sus consecuencias positivas y negativas.

¿Qué elementos están presentes hoy en el territorio?

¿Cuáles son aquéllos que se deberían lograr?

3. Capital Social para el desarrollo territorial: Entendiendo que el capital social se relaciona con el desarrollo territorial en forma de círculo virtuoso se pueden listar una serie de prioridades para lograr incrementarlo. La variable para relevar fue “prioridades” y las consignas:

¿Cómo es el stock de capital social con que cuenta el territorio?

¿Cuáles son las necesidades (qué hace falta) para mejorar el stock de capital social?

Cada eje tuvo una introducción conceptual de 30 minutos que operó como disparador para una discusión guiada y reflexión colectiva (60 minutos), que se realizó en grupos divididos según el perfil de los asistentes; esto permitió construir una mirada de la situación actual, la identificación de las necesidades y las prioridades para abordarlas. Finalmente, en instancia de plenario se realizó una presentación y puesta en común de las conclusiones de cada grupo.

Marco conceptual

El desarrollo de los talleres tuvo un encuadre conceptual donde en primera instancia se trabajó a partir de bibliografía de lectura que fue compartida con los inscriptos, previo al encuentro y luego se trabajó sobre los conceptos de Desarrollo local y Capital Social.

Desarrollo local²

Podemos ver que la bibliografía nos indica que no existe una única manera o un único vector por dónde empezar un proceso de desarrollo económico en un territorio o región, si el puntapié inicial lo dio el gobierno local, o una empresa, o el dinamismo de un sector productivo o una institución local o regional tiene distintas características (Quetglas, 2008).

Asimismo, sabemos qué medidas tomar para “sostener o acompañar” este proceso:

La presencia o generación de recursos en el territorio.

La disposición o interés de los actores en trabajar/desarrollar esos recursos.

El acompañamiento desde el gobierno local en políticas públicas sinérgicas con la producción.

La capacidad de los actores económicos en generar un entramado que permita defender y acordar intereses y propuestas adecuadas al territorio.

La presencia de instituciones creíbles para los actores económicos, para el gobierno local y para la sociedad en general.

Una estrategia de articulación de iniciativas públicas y privadas

La formación de recursos humanos.

Una sociedad civil que exija mayor calidad tanto en las políticas públicas como en los modos de actuación del sector privado (sostenibilidad ambiental, trato laboral, etc.).

La capacidad de innovar, así como la receptividad a la innovación.

Capital social³

Cuando hablamos de capital social, hablamos de un concepto de relativa juventud, que ha tenido un recorrido por diferentes autores que desde visiones disímiles e incluso opuestas por momentos lo han ido enriqueciendo.

Pierre Bourdieu, uno de los primeros en mencionar el concepto de capital social, lo hizo desde una mirada más centrada en los individuos y sus intereses; para él tenía que ver con la inversión de los individuos en simbolizar la posesión de medios culturales y materiales que les brindaban pertenencia a ciertos sectores (Ramírez Plascencia, 2005).

2 Basado en “Que es el desarrollo local. Territorio, políticas y economía. Argentina. El Capital intelectual” Quetglas, F. 2008

3 Basado en el artículo “Tres Visiones Sobre el Capital Social: Bourdieu, Coleman y Putnam” de Jorge Ramírez Plascencia. Acta Republicana Política y Sociedad. Nro. 4. Año 4. 2005

Bourdieu sostenía que el capital social está comprendido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a una red duradera de relaciones. Podemos ver como se vincula el concepto de redes en la teoría del capital social, entendidas como espacio de intercambio.

Muchas veces se confunde el concepto de redes con el de trabajo en equipo, pero una red no es exactamente un espacio donde un grupo de personas persigue en conjunto un objetivo, sino aquel al que los individuos se acercan en pos de obtener algo, pero entendiendo que siempre deben entregar algo a cambio. Por eso se las define como espacios de intercambio, y es en ese intercambio que se dan procesos de construcción colectiva de conocimiento que son en sí mismos generadores de capital social.

Para Bourdieu, entonces, hay cuatro elementos esenciales del capital social: la pertenencia de grupo como requisito indispensable para la existencia de capital social; el intercambio material y simbólico que sostiene las redes y genera un cúmulo de obligaciones duraderas; el grado de institucionalización que da al capital social una existencia cuasi real; y los beneficios materiales y simbólicos entendidos como recursos de grupo.

El autor sostiene que existe un vínculo ineludible entre capital social y económico y cultural, que aquellos individuos que quieren o desean participar en una red tienen que hacer una inversión para mantenerse en ella. Y que existe una asimetría de poder entre los individuos, dada porque la distribución de capital social es siempre despareja (Ramírez Plascencia, 2005).

Un segundo autor que podemos citar es Coleman, para quien el capital social es un nexo entre la visión de la acción social, como aquella que es determinada por las normas y obligaciones, y la que la relaciona con el interés egoísta de los individuos. El autor no deja de lado el proceso social, pero incluye el concepto económico de elección racional para analizar el sistema social.

Para Coleman, el capital social se vincula con una serie de entidades que forman parte de las estructuras sociales y facilitan la realización de ciertas acciones para los agentes, ya sean estos individuales o grupales (Ramírez Plascencia, 2005).

Enumera seis formas de capital social entre las que están el vinculado a las obligaciones y expectativas, al potencial social, el relacionado con las normas y sanciones efectivas, el surgido a partir de relaciones de autoridad, aquel que se da en las organizaciones sociales que son apropiables para otro fin, y el que yace en organizaciones intencionales.

Un aporte importante de este autor al concepto es la idea de que el capital social puede ser creado, mantenido o destruido. Plantea que la propiedad de “cierre” de una relación, la estabilidad de la estructura social y la ideología pueden ser factores que influyan en la creación, destrucción o mantenimiento de éste.

Por último, Putnam complementa las visiones anteriores poniendo foco no sólo en los individuos y las organizaciones, sino en las sociedades y su funcionamiento colectivo e institucional; se preguntaba cómo era posible que, habiendo sido

dotados al mismo tiempo de las mismas herramientas institucionales, varios gobiernos locales italianos habían tenido senderos de desarrollo muy diferentes.

Para tratar de entender este dilema incorpora el término comunidad cívica, entendida como aquella en que la ciudadanía tiene un alto compromiso cívico, se asume y se actúa como iguales políticamente, existe alta solidaridad, confianza y tolerancia. Plantea que en este tipo de comunidades existe un fuerte impulso al asociativismo en la vida pública.

Para Putnam existen dos formas de resolver los problemas generados por los dilemas de acción colectiva, puede ser a través de la intervención de un tercero con poder en lo que podríamos denominar la modalidad hobbesiana, es decir, con la acción del Estado como aquél que dirime los conflictos; o a través de la cooperación voluntaria (Ramírez Placencia, 2005).

El autor plantea que la existencia de plantea facilita la alternativa de la cooperación, en tanto y en cuanto implica presencia de normas de reciprocidad y redes de compromiso cívico. Para Putnam, además de estos dos elementos, uno fundamental para la generación y mantenimiento del capital social es la confianza.

Considera, entonces, que los elementos constitutivos del planteo son la confianza, las normas de reciprocidad y las redes de compromiso cívico. Su importancia reside en que la confianza minimiza riesgos, las normas de reciprocidad reducen costos de transacción, y las redes de compromiso cívico brindan horizontalidad a las relaciones.

Los tres elementos están íntimamente ligados y se retroalimentan, la base del funcionamiento de las redes de compromiso cívico es la confianza, y éstas a su vez incrementan costos para posibles desertores en transacciones individuales, promueven fuertes normas de reciprocidad, al mismo tiempo que facilitan la comunicación y mejoran el flujo de información sobre la confiabilidad de los individuos. Estas redes son el molde para futuras interacciones.

Putnam profundiza sobre la idea ya planteada por Coleman respecto de la creación y mantenimiento del capital social, aseverando que los stocks de capital social son autorreforzables y acumulativos, y tienen un funcionamiento de círculo virtuoso que conlleva alto nivel de cooperación, confianza, compromiso cívico y bienestar colectivo.

Para resumir, podemos decir que el capital social es diferente al cultural y al económico, pero está vinculado a ambos, que está en manos de los actores ya sean individuales o colectivos, o más específicamente, surge de las relaciones entre los actores en el marco de redes, que además son el contexto en el que se mantiene, refuerza o deteriora.

Siempre implica un esfuerzo de mantenimiento y su componente fundamental es la confianza. Por eso decimos que altos niveles de cooperación, reciprocidad y confianza fortalecen el tejido social y ayudan a construir territorio. Sin capital social no hay desarrollo.

Resultados y Discusión

En términos generales, el nivel de participación fue muy bueno. En todos los casos se trataron de grupos representativos de los actores relevantes a nivel local y es de destacar el nivel de respuesta a la convocatoria que se hizo desde la Secretaría de Fortalecimiento Territorial de la Universidad Nacional del Litoral.

En este sentido, y como quedó reflejado en muchos de los comentarios de los participantes, es importante que, para este tipo de espacio de reflexión y generación de propuestas, la convocatoria venga de actores que, como la Universidad, se encuentren legitimados por tener una posición no vinculada a pretensiones políticas partidarias o de otro tipo.

De alguna manera, el rol que cumple la institución en la sociedad la convierte en un actor independiente y de buena reputación, del que no se sospechan segundas intenciones y que puede entablar canales de diálogo con todos los demás actores vinculados al territorio. Por otro lado, debemos decir que la riqueza del debate y las conclusiones fueron in crescendo a medida que se realizaban los talleres, teniendo sus puntos altos en Avellaneda y Súnchales, localidades en las que los grupos fueron más diversos y, por ende, representativos, alcanzando un nivel de discusión muy interesante y productivo.

Una de las características comunes a los cuatro encuentros fue la capacidad de autocrítica, entendiendo las dificultades o desventajas del territorio, pero, por otro lado, no se percibe (al menos en un primer encuentro) la capacidad de valorar las características o elementos positivos de cada territorio. Esta negatividad se expresó en cada taller con frases como:

“Estamos muy lejos /muy cerca de Rosario y/o Santa Fe”

“No tenemos infraestructuras adecuadas”

“Somos un pueblo chico”

“Las empresas grandes marcan la agenda”

Existió a lo largo de todos los talleres un denominador común: la necesidad de construcción de una visión respecto del territorio. Ése fue un emergente que apareció en todas las reflexiones bajo distintas formas, pero siempre como elemento más importante a trabajar.

En general, se ha planteado que existe un stock de capital social interesante, que, incluso, en algunos casos crece, pero falta un elemento aglutinador que permita aprovecharlo para lograr una reflexión respecto de “hacia dónde debe ir el territorio”. Éste nos parece un punto interesante, pues implica que, con una alta presencia de instituciones, organizaciones e individuos capaces de generar capital social y, de alguna manera, “pensando en lo mismo”, será necesario identificar cuáles son los factores que hacen que los niveles de confianza no sean los suficientes.

Muchas veces esto puede relacionarse con el fracaso de iniciativas anteriores, ya sea porque el actor convocante no era el adecuado o por intención deliberada de algunos actores que, si bien colaboran en la construcción del territorio, no están dispuestos a dar el paso de la construcción conjunta. Se refirió a la necesidad de potenciar actores presentes en el territorio a través de herramientas de formación, no tanto de carácter técnico específico, sino más bien orientadas a generar capacidad institucional a través de la formación de dirigentes.

Cuando se profundizó en el tema de herramientas de formación, la reflexión giró en torno a que éstas deberían estar orientadas a las capacidades dirigenciales, de liderazgo y siempre enmarcadas en un proceso claramente definido. En este aspecto, en muchos casos se resaltó la falta de renovación dirigencial. Una reflexión bastante habitual a lo largo de los talleres fue la de “somos siempre los mismos en todos lados”.

En todos los casos, las necesidades que se marcaron estuvieron vinculadas a la construcción de un modelo de desarrollo que parta de una visión conjunta, construida por todos los actores representativos a nivel local. Pero, para que esto suceda, se plantearon pasos previos como el fortalecimiento de las capacidades institucionales, la existencia de un actor convocante que no genere recelos ni desconfianza y una mayor articulación público-privada.

Mesa Reconquista:

Los participantes del taller decidieron tomar como territorio a analizar la localidad de Reconquista. En general, la mirada de los actores territoriales es bastante crítica. Entre los comentarios se destacaron:

- El Individualismo, tanto en el sector público como en el privado.
- El Pensamiento cortoplacista.
- La falta de equidad a nivel infraestructural entre otras localidades del departamento y la ciudad.
- El gap entre los tiempos administrativos y los procesos de desarrollo.
- Las peleas electorales se llevan la energía necesaria para sostener procesos de desarrollo, así como para trabajar la articulación pública privada.
- No hay incubadoras de empresas y sólo se trabaja con las empresas ya instaladas en la ciudad.

Entre los aspectos positivos se destacan:

- La cultura innovadora.
- La presencia de un polo tecnológico y de un gran número de centros académicos que cubren una amplia demanda de formación.
- Una creciente concientización sobre la sostenibilidad ambiental de la zona.

Al analizar se destacó la presencia de empresas dedicadas a la agroindustria, así como frigoríficos, areneras, oferta comercial bastante cubierta y también en transporte de carga.

La Infraestructura de conectividad existente es escasa para el potencial de la zona.

Recibe vuelos comerciales, aunque de una única empresa Avianca.

El puerto no está en buenas condiciones y sólo se utiliza para la salida y llegada de lanchas a Goya.

Tanto la sociedad como la administración pública de la ciudad se sienten defraudadas, porque no prosperó la construcción del puente Goya-Reconquista que la uniría con la Provincia de Corrientes y, por ende, con Brasil.

Las rutas están en buen estado y la ciudad tiene una amplia oferta de conectividad con Santa Fe, Resistencia y Buenos Aires.

Respecto a los recursos humanos, se hizo hincapié en que la mayoría de la mano de obra que toman las empresas es local, aunque en el caso de los especialistas o mandos medios, se componen tanto de recursos locales como externos.

Por su parte, se mencionó que no se puede hablar de la conformación de un “entramado institucional” y que se debería fortalecer “dejando de lado las diferencias”.

Se destacó la presencia de la UTN⁴ y la UNL⁵ como entidades formadoras y de transmisión de conocimiento.

Entre los aspectos a destacar llamó la atención que, a la hora de analizar la sinergia territorial, los actores sólo mencionaron la Ley de Áreas Metropolitanas a instancia de los capacitadores.

Se da como supuesta la unión de hecho con el municipio de Avellaneda, pero no se manifiesta una reflexión específica sobre ello. Tampoco se planteó la vinculación con el resto de los municipios del Departamento, salvo al momento de mencionar la necesidad de mejorar el puerto, ubicado en Villa Ocampo, como una opción más económica para sacar la producción.

También la ausencia de representantes municipales a la convocatoria, dado que sólo estuvo presente el director de la Oficina de Gobierno Abierto y Modernización. Por ello, nos planteamos contar con la presencia del gobierno local en las futuras mesas de trabajo, ya que es muy difícil llevar adelante un proceso de diálogo sin la presencia de este actor.

Aspectos para trabajar según los asistentes:

4 Universidad Tecnológica Nacional

5 Universidad Nacional del Litoral

- Logística-Innovación y Tecnología.
- Articulación institucional-Desarrollo Turístico.
- Formación y Capacitación.
- Articulación Público-Privada que también se mencionó como “falta de visión conjunta”.
- Fomentar el emprendedorismo.
- Financiamiento sostenido.
- Incorporar desarrollo tecnológico (en este tema, ninguno de los asistentes mencionó que la Municipalidad llevó adelante el Congreso Smart City 2018).
- Ética y responsabilidad social.



Imagen 2. Mesa Reconquista Centro Universitario Reconquista-Avellaneda.

Mesa Avellaneda:

Los asistentes al Taller en Avellaneda decidieron tomar como referencia el Departamento de General Obligado, lo que habla de una mirada más integral del territorio. Es importante destacar que en este taller asistieron el Intendente Municipal y referentes de municipios vecinos más pequeños. Lo primero que se destacó es la polarización entre el nodo Reconquista-Avellaneda sobre el resto

de las localidades, así como la concentración tanto poblacional como industrial en los centros urbanos, como si existieran dos subregiones: Norte y Sur. Entre los aspectos positivos se destacaron la infraestructura vial, los servicios de internet y el aeropuerto, el gas y la red eléctrica, aunque mencionando las asimetrías entre la electrificación rural en el territorio.

En este Taller también apareció la preocupación Ambiental, la presencia del humedal de Jaaukanigás y su desarrollo turístico, pero también la diferencia en el tratamiento de los afluentes entre las industrias grandes y las chicas y el GIRSU⁶ de Villa Ocampo.

Las asimetrías en la capacidad de innovar entre las distintas zonas del territorio también se manifestaron a través de frases como “Diferencia de mentalidad” o “Recambio generacional”; “Envejecimiento de la población rural” y apareció la preocupación por el despoblamiento rural que no había sido mencionado en Reconquista.

Una de las dicotomías señaladas fueron las diferencias entre “entramado empresarial más ágil” vs “entramado institucional más lento” como una limitante a la hora de entablar un proceso de articulación público privado.

Como ejes de desarrollo para el departamento se mencionaron algunas líneas de producción más tradicionales como Ganadería, Turismo o metalmecánica y también el hermanamiento de Avellaneda con la Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia. Pero algunas propuestas sorprendieron por lo innovadoras:

- Denominación de Origen para productos agroalimentarios.
- Bioeconomía.
- Biogás.
- Desarrollo turístico sustentable ambientalmente en Jaaukanigás.
- Desarrollo de software.

Incorporación científico-tecnológica a las distintas actividades productivas a través de una mayor presencia de las universidades.

Sobre todo, se hizo hincapié en el desarrollo de “capacidades blandas” como la formación de recursos humanos en mandos medios, mesas de diálogos, pero también articulación pública-privado de calidad

6 Consorcio de gestión integral de los residuos sólidos urbanos



Imagen 3. Mesa Avellaneda Parque Industrial Avellaneda.

Mesa Sunchales:

La localidad de Sunchales es un caso especial dentro del campo de estudio del desarrollo local, a pesar de la venta de la empresa cooperativa SanCor la actividad económica se recuperó gracias a la empresa de servicios SanCor Seguros. Esta última decidió en 2013 apostar al largo plazo e invertir en la creación de un Centro de Innovación Tecnología, Empresarial y Social.

Con la dinámica del taller quedó de manifiesto la capacidad de trabajo en equipo de parte de todos los asistentes, así como la aptitud de analizar críticamente el territorio. Por ejemplo, las situaciones que a priori pueden verse como positivas (la llegada de puestos gerenciales de las empresas incubadas) fueron razonadas desde otros aspectos como: “No hay escuelas bilingües para los hijos” o “cumplen un determinado propósito y se van”; o, también, “no podemos depender solo de Sancor Seguros, ya nos pasó con la empresa SanCor; tenemos que buscar otras posibilidades productivas”.

En el taller se manifestó la ambigua relación con Rafaela, la ciudad más cercana: por una parte, celos por los logros y por la relación que Rafaela tiene con institu-

ciones (UTN, INTI⁷); y, por otra, admiración y convencimiento de imitar algunas iniciativas. Aunque hay algunos puntos en común: en Sunchales como en Rafaela existen instituciones con mucho reconocimiento en la sociedad. Al profundizar en el análisis del territorio surgieron algunos puntos negativos como:

- Problemas para relacionarse con Rafaela.
- Los caminos para conectarse con las localidades vecinas (más pequeñas) no están en buen estado.
- Poco diálogo con la universidad.
- No hay un diálogo institucionalizado y que perdure en el tiempo entre las instituciones.
- La actividad rural no cuenta con mano de obra capacitada para la agricultura de precisión.
- Dificultad para retener profesionales.

Se destacaron los siguientes aspectos positivos:

- Si bien la cultura cooperativa se vio vulnerada con los problemas de la empresa láctea SanCor, todavía se mantiene una fuerte impronta cooperativa y asociativa.
- Instituciones académicas cercanas, como la UTN en Rafaela y Tecnicatura en Industria Láctea en Humberto 1°.
- Instituciones de investigación cercanas: INTI e INTA⁸ en Rafaela.
- La presencia de CITES⁹ en la localidad.
- La presencia de SanCor Seguros como generadora de empleo y cultura emprendedora.
- Trabajar en el área metropolitana y conseguir financiamiento para proyectos.

Entre los lineamientos para un plan de desarrollo, los asistentes propusieron:

- Articulación público-privada e institucionalizada que perdure en el tiempo.
- Planificación para el desarrollo que perdure en el tiempo y que no desaproveche todo lo que se hizo.
- Buscar veeduría en esta planificación de instituciones importantes y objetivas. Como ejemplo sugirieron el INTI y el INTA.

7 Instituto Nacional de Tecnología Industrial

8 Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

9 Centro de Innovación Tecnológica Empresarial y Social

- Implementar estrategias de arraigo para los profesionales que hoy trabajan en SanCor o CITES para instar que se queden en la ciudad.
- Agregar valor a lo que se hace en el territorio a través de la Innovación.
- Acceso a la información.
- Desarrollar el sector servicios.
- Educación y capacitación.
- Fortalecer el cooperativismo, la colaboración, la red de confianza y el emprendedorismo.
- Mejorar la Infraestructura, la calidad de vida y el medio ambiente.



Imagen 4. Mesa Súnchales Casa del Emprendedor.

Mesa Gálvez:

El encuentro en Gálvez resultó muy interesante, ya que por primera vez los asistentes plantearon necesidades extras económicas. Por ejemplo, surgió la carencia de actividades culturales y/o sociales como una forma de atraer o retener a la población joven.

Los asistentes eligieron, como unidad de análisis, el Departamento San Jerónimo, donde está ubicada la localidad de Gálvez, pero abarcando también el departamento San Martín. Esta elección podría tomarse de dos maneras: por una parte, la capacidad de analizar la sinergia territorial con una región de similares características; pero, por otra, esta uniformidad no permite ver la potencialidad de su ubicación equidistante de dos ciudades importantes, como Rosario o Santa Fe.

Ven esta cercanía como una amenaza y no como una oportunidad de negocios, mercados y proveedores.

Entre los aspectos negativos del territorio surgieron:

Problemas entre la zona rural y la urbana por la fumigación (se produce soja, trigo y maíz).

Los tambos de la zona fueron diezmados y sólo quedan 3.

No hay innovación en temas culturales ni en salud pública.

Hay una degradación del capital social por la falta de expectativas. No hay una institución que siente a los actores para articular iniciativas público-privadas, ni entre privados. Este tema y el anterior fueron expresados con la frase “las instituciones no hacen nada para integrarse a la sociedad”. No hay cultura asociativa ni incubadoras de empresas.

Entre los ejes de desarrollo para el territorio se mencionaron:

- Trabajar en la articulación público-privada de todo el territorio, no sólo en el ámbito económico, sino también en salud, educación y economía social.
- Expectativa con el proyecto del Parque Industrial de 66 has. y se espera que pueda atraer a industrias tecnológicas.
- Plan estratégico que abarque temas como planificación urbana y vial de toda la región.
- Discutir el tema ambiental en mesas con paridad de actores.
- Fomentar la participación de las organizaciones de la Sociedad Civil.
- Potenciar el desarrollo personal y social.

También de la Cámara de Industrias Metalúrgicas del Centro de la Provincia de Santa Fe tiene cursos de formación vinculados a la actividad metalmecánica. Por otro lado, las demandas, en su mayoría, se inclinan por la necesidad de contar con un actor que pueda ser veedor o articulador de un espacio de diálogo que involucre a todos los actores territoriales.

La proyección del Parque Industrial, puede ser un buen lugar para que la UNL pueda realizar tareas de acompañamiento y asesoramiento al municipio desde el momento cero y quizás esto pueda dar inicio a otras actividades: Laboratorio de análisis de alimentos o Incubadora de empresas en temas específicos (tecnológicas, agroalimentarias, etc.).

Las demandas de “Potenciar el desarrollo personal y social” podría ser una ventana para cursos vinculados con actividades artísticas o bien de extensión cultural.



Imagen 5. Mesa Gálvez Centro Universitario.

Conclusiones

Hemos podido observar que la visión de los actores tiene que ver, en general y más allá de las particularidades, con territorios con instituciones fuertes, presentes y comprometidas, pero con dificultades para el recambio de dirigentes y pocos espacios de interacción entre las mismas. En cuanto a las necesidades, la más importante es propiciar una visión conjunta y un proceso de desarrollo en torno a ella. Como aspecto prioritario se resaltó la necesidad de tener un espacio para construir esa visión. Como hemos dicho, el capital social es un elemento fundamental para el desarrollo territorial, que existe en los actores y en su capacidad de interacción; en esas redes que van formando se crea, se mantiene y se crece.

Podríamos encuadrar nuestras conclusiones y recomendaciones en tres espacios conceptuales que no pueden ser vistos como compartimentos estancos, sino como vasos comunicantes que se retroalimentan:

La interacción público-privada y el diálogo interinstitucional

Es necesario mencionar un tema importante en términos de capital social: la complementariedad. Muchas veces la sola presencia de instituciones trabajando por el desarrollo no es suficiente para que éste se dé. Son necesarias sinergias que sean capaces de aprovechar lo que cada actor puede brindar, y la resultante de esas sinergias es mayor que lo que cada uno puede generar por separado o la mera suma de sus acciones. Ésa es la clave de la complementariedad. Por otro lado, la carencia de espacios de encuentro entre los actores locales genera so-

lapamientos innecesarios, que tienen un alto costo por duplicación de tareas e implican altas ineficiencias.

Para los actores territoriales, entonces, es prioritaria la convocatoria a un espacio en el que se reflexione sobre el modelo de desarrollo a seguir y se construya una visión conjunta. Pero, con muy buen tino, plantean que dicha convocatoria no puede ser liderada por actores que generen celos o desconfianzas en los participantes. En este sentido, coincidimos con aquellas reflexiones que proponen que el actor indicado para llevar adelante este proceso es el universitario, dado que cuenta con dos aspectos fundamentales: legitimidad e independencia. No creen que las universidades actoras tengan intenciones ocultas detrás de lo que plantean. Un espacio de diálogo implica un diseño específico en cada caso, que contemple las características de los actores a convocar, sus prioridades e intereses, y que conserve un proceso con etapas definidas y actividades específicamente diseñadas.

Formación y capacitación para la gestión y desarrollo territorial

Dado que en la mayoría de los talleres surgió la necesidad de fortalecimiento de las capacidades dirigenciales y de continuidad de las “mesas de diálogo”, nos planteamos trabajar sobre el diseño de “mesas temáticas” como espacios de reflexión y capacitación que se sostengan en un período razonable de tiempo. Ese proceso pretende cumplir dos finalidades: la formación dirigencial y la generación de confianza que permita avanzar en una mirada conjunta respecto del territorio.

Los actores institucionales están presentes en el territorio y la oportunidad de aumentar los stocks de capital social, a partir de una mayor vinculación, es altamente probable. Ese ámbito se vislumbra como un espacio de desarrollo de una visión territorial superadora de la convencional. Así, estaríamos abordando aspectos que fueron emergentes en todos los talleres: Visión Conjunta, Capacidades Institucionales, Articulación Público-Privada y Renovación Dirigencial.

En cuanto a las temáticas, si bien deberían conformar un proceso de diseño más profundo, a priori pudimos ver que están vinculadas a: Desarrollo Territorial, Innovación y creatividad, Diseño y Gestión de proyectos, Articulación Público-Privada, Nuevas Tecnologías, Liderazgo, Teoría de Redes y Trabajo en equipo.

Visión conjunta

Muchas de las reflexiones en los talleres giraron en torno a la idea de que, si bien existen organizaciones y espacios de encuentro, no se ha originado una visión común de cada uno de los territorios. La visión parece un elemento fundamental, dado que, a partir de ella, quienes forman parte de un territorio pueden pensarlo, pensarse de acuerdo con el rol que pueden cumplir en su construcción y pensar al resto como parte de esa construcción. Un trabajo de construcción de una visión, a conciencia y con seriedad, es arduo y demanda mucho tiempo de interacción, construcción de confianza y articulación de intereses. El principal

desafío de todo proceso social no es generar consenso, sino administrarlos; una comunidad es un cuerpo social plural e inclusivo, y la construcción de una visión requiere llegar a acuerdos para que todos esos intereses sientan que están aportando y recibiendo en su justa medida.

Es en este punto donde la confianza cobra un valor fundamental para la construcción de capital social. La mejor receta para que la construcción de una visión sea un proceso que exceda cierta declaración de principios de carácter declamativo, para transformarse en un faro para la acción colectiva, es la existencia de lazos de confianza contruidos y sostenidos en el tiempo, que permitan un trabajo honesto y comprometido. Por eso, creemos que la construcción de la visión conjunta tiene que ser parte de un proceso de construcción de confianza sobre el que podrían operar los elementos anteriores: un espacio de articulación público-privada convocado por un agente legitimado e independiente, como la (o las) universidad (es), que sea el marco para un proceso de capacitación de gestores territoriales y que consolide los lazos que posibiliten la creación de una visión.

A lo largo de los talleres se planteó que este tipo de espacios son de utilidad cuando la convocatoria es seria, cuando los objetivos se mantienen en el tiempo y cuando existe cierto nivel de retroalimentación respecto de lo trabajado. Aquello es un elemento importante para considerar en el diseño de las actividades futuras.

Tras pensar el diálogo como herramienta y diseñar estas mesas de trabajo, hoy estamos desarrollando una segunda etapa, ideada desde las principales necesidades y recomendaciones que surgieron: mesas de diálogo temáticas, charlas motivacionales, conferencias y cursos de capacitación. A modo de ejemplo, podemos citar el taller realizado en la ciudad de Villa Ocampo, donde se abordó “El Turismo como motor de desarrollo” y donde se ejecuta un acompañamiento a la “Asociación para el Desarrollo de Villa Ocampo” para consolidar esta línea de acción; en el Centro Universitario Reconquista-Avellaneda se trabajó “La gobernanza de un área Metropolitana” como una herramienta de coordinación y gestión de un área que se caracteriza por tener que actuar frente a problemáticas comportaditas; en Tostado hubo mesa temática que denominamos “Trayectorias educativas”, donde se convocó a representantes y docentes de los establecimientos educativos de diferentes niveles del departamento 9 de Julio, con el objetivo de construir una agenda de interés para el desarrollo de actividades de formación, para así recuperar trayectorias educativas individuales e institucionales, identificando necesidades de formación que puedan ser contempladas a través de diversas propuestas y modalidades.

Tales problemáticas, que requieren un abordaje más complejo, son insumos para ser trabajados en el marco de propuestas educativas, proyectos de extensión y/o investigación, y tesis de graduación.

Bibliografía

- GALAN, M. B. (2015). Investigación y transferencia socialmente responsables. En *Territorios creativos: concordancias en experiencias de diseño* (1.ª ed., p. 279). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Investigaciones.
- LANDRY, C. (2000). *La ciudad creativa. Un juego de herramientas para innovadores urbanos*. Londres: Earthscan.
- MANZINI, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta.
- ROFMAN, A. (2006). Haciendo visible la participación de las universidades en procesos de desarrollo local. En *Universidad y Desarrollo Local. Aprendizajes y desafíos* (1.ª ed., p. 356). Buenos Aires: Prometeo Libros
- UNESCO (2005), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- CGLU (2015), Ciudades y Gobiernos Locales Unidos. *Cultura 21: Acciones. Compromisos sobre el papel de la cultura en las ciudades sostenibles*. Barcelona: CGLU. http://agenda21culture.net/sites/default/files/files/culture21-actions/c21_015_spa.pdf
- CHURBA, C. (2008). *Ciudades Creativas*. <http://www.carloschurba.com/>
- Quetglas, F. (2008). *Que es el desarrollo local. Territorio, políticas y economía*. Argentina. CI Capital Intelectual
- Ramírez Plascencia, J. (2005) *Tres visiones sobre capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam*. México. Acta Republicana Política y Sociedad. Año 4, Numero 4.

Financiamiento

Estas actividades se desarrollaron con fondos de la propia Universidad, no hubo ningún financiamiento externo.

La Educación Ambiental dentro y fuera de un barrio periurbano de la ciudad de Mar del Plata (Argentina).

Adela Castro, David Carrozzo, Mariana Fernández, María Bo, Mariana Camino.

macamino@mdp.edu.ar

Resumen

Las actividades desarrolladas en el marco del proyecto de Extensión Universitaria, denominado “Ecos periurbanos”, intentan promover cambios actitudinales positivos en la relación Sociedad – Naturaleza. La labor extensionista es llevada a cabo por docentes, graduados, estudiantes y voluntarios de diversas carreras y universidades, quienes contribuyen al abordaje integral de los conflictos reconocidos con la comunidad destinataria y participante. La presencia semanal en el territorio ha integrado a niños, adolescentes y adultos en el desarrollo de actividades adecuadas para cada grupo etario y de este modo satisfacer los diversos intereses e inquietudes en un ámbito educativo no formal, cumpliendo con el nuevo paradigma ambiental que establece el derecho a la Educación Ambiental. El Barrio Nuevo Golf se ubica geográficamente a los 38° 03’ 19” Latitud Sur y 57° 35’ 04” Longitud Oeste, y es el resultado del continuo crecimiento de la ciudad de Mar del Plata. El periurbano se caracteriza por ser un área de transición y amortiguación de las actividades urbanas y rurales donde se suelen generar impactos negativos y la consecuente degradación ambiental del territorio y el deterioro de las relaciones sociales entre la ciudad y el campo. En el área de intervención se observa ausencia de infraestructura de servicios básicos, viviendas precarias y familias monoparentales numerosas en condiciones de hacinamiento e inestabilidad laboral. El máximo nivel educativo alcanzado promedio es el primario. Me-

diante encuentros con vecinos, y sus referentes institucionales se generó información acerca de la percepción y grado de valoración y sensibilización ambiental de la comunidad. En este trabajo se comunican los resultados de una línea de acción que se vincula con el reconocimiento y la valoración de los servicios ecosistémicos de macro y meso fauna como también de las especies vegetales del barrio y de su entorno inmediato. A su vez, se programó una visita a un ambiente serrano del Sistema de Tandilia (en la Reserva Natural Paititi) y una secuencia de actividades posteriores a la salida, para conocer otros ambientes, que les resulta de difícil acceso. La metodología consistió en la coordinación de encuentros semanales con la planificación de diversas actividades como prácticas de campo, de laboratorio (con microscopios ópticos, lupas binoculares y lupas de mano) y de gabinete, así como talleres artísticos. Las diversas estrategias empleadas, provocaron paulatinos cambios actitudinales, por ejemplo, la disminución del uso de la gomera como juego a partir del conocimiento de las funciones de los árboles y de las aves; diversos especialistas en entomología transmitieron el rol de los artrópodos y su correcta manipulación, de este modo disminuyeron considerablemente los prejuicios. El reconocimiento con los botánicos de las plantas de su entorno y sus propiedades permitió la valoración de éstas, así como su uso en la fabricación de productos de higiene personal como jabón, pasta dental, entre otros. Este proyecto, promovió cambios en los valores y conductas de la comunidad, a través de la educación ambiental, en pos de mejorar su calidad de vida a partir de la preservación del medio.

Introducción

El espacio periurbano se caracteriza por la ausencia de servicios esenciales, como redes de agua potable, gas, alumbrado domiciliario y público, recolección asidua de residuos sólidos urbanos, seguridad, entre otros. Es una interfase de extrema complejidad que se da entre los ámbitos urbano y rural propiamente dicho (Camino, Tumini, Altamirano & Slavin, 2018). En esta línea, Zulaica y Ferraro (2013) identificaron un límite claro y preciso que establece un borde duro entre la ciudad y el periurbano, demarcado por la provisión por red de agua potable y red de cloacas, considerados servicios necesarios para garantizar niveles mínimos de calidad de vida.

En este espacio de transición es donde se manifiestan tensiones y problemas ambientales derivados del crecimiento de las ciudades sin una adecuada planificación (Camino *et al.*, 2018); por lo tanto, se requiere de la Educación Ambiental para lograr cambios en lo actitudinal que acompañen una adecuada gestión de las problemáticas identificadas en el territorio.

En este sentido, el Proyecto de Extensión “Ecos periurbanos” de la Universidad Nacional de Mar del Plata promueve mediante diversas estrategias: el diagnóstico permanente, el reconocimiento de las problemáticas ambientales, su ponderación, y abordaje desde la educación ambiental, a partir del enfoque de

aprender-comprender los servicios que brindan los elementos constituyentes del ambiente, también llamados “servicios ecosistémicos”. Entendiendo como servicios ecosistémicos a las características, funciones o procesos ecológicos que directa o indirectamente contribuyen al bienestar del ser humano, es decir, los beneficios que la gente obtiene a partir del funcionamiento de los ecosistemas (Costanza et al., 2017).

El nivel socioeconómico y cultural de la población, condiciona su accesibilidad a otros entornos cercanos y naturales como son las sierras y el mar, que muchos de los niños de Nuevo Golf no conocen a pesar de su cercanía, por eso consideramos de suma importancia replicar los talleres en estos ambientes.

Objetivo

El objetivo principal de este trabajo consiste en presentar algunas de las actividades implementadas, a través de las cuales se buscó motivar el interés por el conocimiento de los elementos que integran el ambiente y sus respectivas funciones ecosistémicas. De esta manera, se intenta contribuir en la mitigación de los riesgos ambientales identificados a fin de rescatar valores tales como la solidaridad, la empatía, la responsabilidad y el respeto por el ambiente en diversas escalas, desde la barrial a la regional, intentando abarcar los diferentes ambientes (Altamirano et al., 2018).

Materiales y Métodos

El territorio de trabajo se ubica en Barrio Nuevo Golf (38° 03' 19" S, 57° 35' 04" O), y es el resultado del continuo crecimiento de la ciudad de Mar del Plata (Figura 1). El periurbano se caracteriza por ser un área de transición y amortiguación de las actividades urbanas y rurales que suelen generar impactos negativos y la consecuente degradación ambiental del territorio y el deterioro de las relaciones sociales entre ciudad y campo. En el área de intervención se observa ausencia de infraestructura de servicios básicos, viviendas precarias y familias mono- parentales numerosas en condiciones de hacinamiento e inestabilidad laboral. El máximo nivel educativo alcanzado promedio es el primario incompleto (Cacopardo et al., 2017).

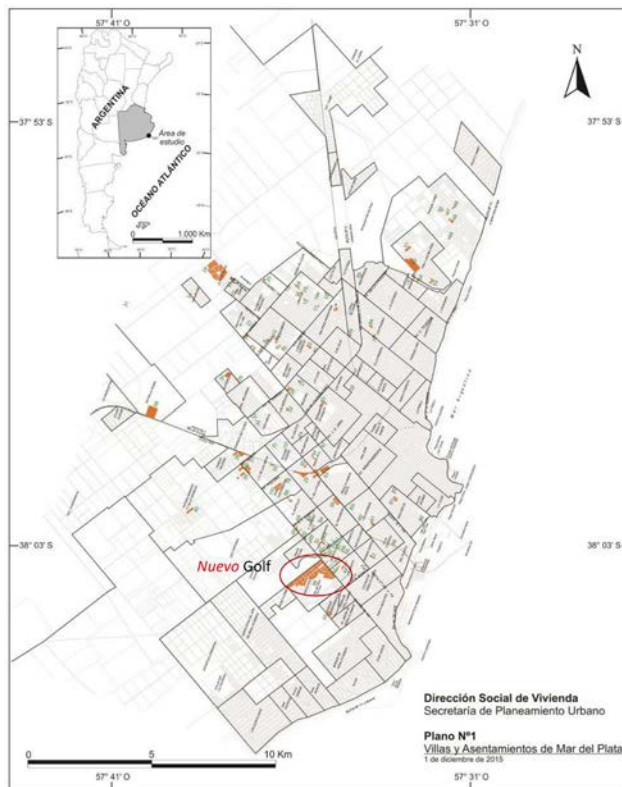


Figura 1. Mapa de ubicación del barrio Nuevo Golf.

Fuente: Dirección Social de Vivienda, Secretaría de Obras y Planeamiento Urbano, Municipalidad de General Pueyrredón (2017).

El proyecto de extensión se desarrolló en articulación con otras instituciones de labor social presentes en el barrio, como la Casa de Encuentro Comunitario (CEC) “Dulces Sonrisas”, en cuyo espacio se desarrollaron la mayoría de los talleres. Estos se realizan ininterrumpidamente desde enero de 2019 hasta la fecha, con una frecuencia semanal y una duración de dos horas cada uno. Los principales destinatarios de los talleres fueron niños de entre 2 y 13 años, aunque las actividades también permitían la participación de los adultos, como algunas madres, que suelen acompañar durante los talleres. Las actividades fueron planeadas con el propósito inicial de promover la convivencia en armonía con el entorno natural en los niveles físico y emocional. Gran parte de los niños, adolescentes y adultos que integran la comunidad del barrio Nuevo Golf, no están habituados a observar la naturaleza con detenimiento, por lo que las actividades se pensaron primariamente para estimular la curiosidad en ellos y guiarlos hacia el espíritu de la buena observación (Connell, 1998) en lugar de la exterminación de los animales, dejando de lado miedos infundados.

La línea de acción elegida se vincula con el reconocimiento y valoración de los servicios ecosistémicos de macro y meso fauna como también de las especies vegetales del barrio y de su entorno inmediato. A su vez, se programó una visita a un ambiente serrano del Sistema de Tandilia (en la Reserva Natural Paititi) y una secuencia de actividades posteriores a la salida, para que los niños y adolescen-

tes tuvieran oportunidad de conocer este ambiente, que de otra manera hubiera sido inaccesible.

Resultados y Discusión

La indefinición entre lo netamente urbanístico y lo rural, convierte al periurbano en un espacio potencialmente marginal donde por lo general proliferan usos incompatibles o no planificados que degradan ambiental y visualmente el paisaje que rodea a la ciudad.

La educación ambiental surge como una respuesta cuando la degradación de la calidad del medio empieza a ser percibida como un problema social. Es una experiencia de aprendizaje continuo que debe implicar a toda la comunidad, todos los aspectos y momentos de la vida.

Desde el instante en que diagnosticamos o percibimos una problemática ambiental, todos debemos estar comprometidos en su resolución, teniendo en cuenta todas las voces de la comunidad y sus características sociales, culturales y económicas. Para ello es necesario promover a partir de distintas actividades, que cada persona sea capaz de formar su propia opinión y pueda comunicarla. Esto conlleva a promover una mirada crítica de nuestros hábitos en relación con la problemática reconocida, para abordarla adecuadamente (Libro Blanco de la Educación Ambiental, 1999). Como en todo espacio social, en la educación ambiental concurren diversos discursos con sus correspondientes trasfondos ideológicos y propuestas pedagógicas (Telias, Canciani, Sesano, Alvino & Padawer, 2014).

A partir de anteriores proyectos de investigación y de extensión universitaria desarrollados en este barrio, relacionados a la autoconstrucción comunitaria como “Hábitat y Ciudadanía”, “Muro Tapia: una técnica sostenible” y “El Movimiento no Miente” de la Universidad Nacional de Mar del Plata, voluntarios provenientes de las ciencias naturales observaron la desvalorización de la fauna y flora local por parte de la comunidad: destrucción de los árboles, maltrato de animales tales como sapos, escarabajos, arañas, entre otros, como así también de las plantas. Es así como nace un nuevo proyecto que, a través de diversas actividades persigue la valoración y la consecuente protección del ambiente a partir del conocimiento.

A continuación, se describen algunas de las actividades que, a tales fines, se están realizando con la participación de estudiantes, graduados, docentes y voluntarios de distintas disciplinas vinculadas a la temática ambiental a desarrollar, tanto dentro como fuera del ámbito barrial.

Uno de los ejes de trabajo se enfocó en el reconocimiento de la fauna de suelo presente en los terrenos menos antropizados en los alrededores del barrio. El taller, denominado “Los bichos a la lupa”, se realizó en varias instancias. El primero consistió en una charla inicial de 15 minutos de duración, con medios audiovisuales e interactivos, para indagar los conocimientos previos de los participantes acerca de los artrópodos terrestres y otros organismos asociados. Posteriormente se facilitó a cada asistente una libreta de campo y una lupa de mano, con estos

elementos se los invitó a buscar invertebrados del suelo (lombrices de tierra, caracoles terrestres, babosas, hormigas, arañas, bichos bolita, escarabajos, entre otros) en sus ambientes naturales (entre las plantas, debajo de rocas o escombros y charcos) con la asistencia de los extensionistas idóneos en el tema, quienes les indicaban cómo se manipulaban en cada caso (Figura 2). Cuando encontraban un ejemplar, lo guardaban transitoriamente en frascos para luego poder observarlo en una lupa estereoscópica en detalle, dibujarlos en sus libretas y realizar un registro fotográfico. El interés demostrado por los participantes se reflejó en el disfrute de esta actividad por buscar animales, saber cómo manipularlos con seguridad e identificar qué son. Además, expresan un gran entusiasmo al observarlos en la lupa estereoscópica, ya que no es un instrumento usual para ellos (Figura 2).

A lo largo de estos talleres se han realizado los ajustes y reajustes necesarios con el fin de adaptarlos al interés propio de cada grupo según sus motivaciones, edades, entre otros aspectos. Por ejemplo, se suspenden las charlas iniciales, cuando los grupos son de edades muy heterogéneas o muy activos y les resulta difícil sostener la atención y el intercambio de opiniones para que se escuchen entre todos. A su vez, las lupas de mano se utilizan sólo en las mesadas de trabajo bajo la supervisión de voluntarios, de manera de garantizar el uso adecuado del equipo, guiar la actividad y aumentar su capacidad de observación de la naturaleza. Esto conlleva a organizar a los niños en pequeños grupos rotativos de modo que algunos sean los encargados de la recolección de muestras junto con los voluntarios, mientras que otro más reducido permanece en la sala para observar ejemplares de artrópodos (de una colección entomológica de uso pedagógico) en la lupa estereoscópica (Figura 2). De este modo, se logra optimizar la observación a partir de turnos rotativos, dado que se cuenta con dos o tres lupas estereoscópicas. Estos talleres cuentan con un alto grado de aceptación, manifestado por una continua demanda en su profundización.





Figura 2. Manipulación y observación de la mesofauna local en el taller “Los bichos a la lupa”.

Numerosas prácticas desarrolladas en el barrio están naturalizadas y no todas son ambientalmente amigables. A partir de los diagnósticos sistemáticos implementados se visualiza la necesidad de trabajar en la “deconstrucción de lógicas instaladas”. Un ejemplo claro fue transformar un hábito común en el ámbito periurbano como es el uso de la gomera, donde las aves suelen ser el blanco principal, pero también conlleva a la destrucción de los árboles para la construcción de ésta.

Para ello, se desarrollaron dos actividades en paralelo. Por un lado, la implementación del arbolado público (Figura 3), preferentemente con especies nativas o argentinas, donde se analizaron, junto a los vecinos en talleres participativos, los servicios que el árbol brinda:

- Brinda abrigo para la nidificación de las aves y otros organismos
- Provee oxígeno
- Provee sombra
- Modera las temperaturas en las estaciones más cálidas y frías
- Retiene sedimentos del suelo y absorbe abundante agua de lluvia, factores que contribuyen a disminuir la erosión de las calles de tierra y favorecer su transitabilidad.
- Constituye una barrera para el polvo atmosférico cuando la plantación está diseñada a tal fin.



Figura 3. Plantación de árboles en un espacio público.

Por otra parte, el equipo de la Fundación Reserva Natural Puerto Mar del Plata desarrolló un taller que se inició con una charla acompañada por material audiovisual, denominada “Aves en problemas... ¿Qué podemos hacer nosotros?” La misma puso en valor todos sus atributos, especificó cuáles podemos encontrar en nuestra región y los servicios ecosistémicos que ellas brindan (Figura 4). Asimismo, mostraron a los participantes dos aplicaciones para telefonía móvil para su identificación y que se pueden descargar gratuitamente.



Figura 4. Observación de aves en el barrio.

Otra de las actividades realizadas incluyó el reconocimiento de las especies vegetales que rodean al barrio y al CEC bajo los nombres “Detectives de Plantas” y “El Herbario del barrio” (Figura 5). Al igual que en los talleres “Los bichos a la lupa”, el objetivo primordial era que los niños y los adultos que asistieran a los mismos pudieran reconocer plantas de su barrio, conocer los beneficios y los usos que les damos en la vida cotidiana y la importancia para nuestro desarrollo.

Y como consecuencia, fomentar el interés por el conocimiento de la flora del entorno de la comunidad para contribuir a su protección. El taller comenzó con una pequeña charla interactiva sobre las partes de las plantas y sus usos, mediante afiches e imágenes que los propios niños colocaban en los paneles. Luego, se hizo una recorrida y recolección de hojas y frutos de las plantas que crecen espontáneamente en el entorno. Las muestras de hojas y frutos fueron posteriormente observadas bajo las lupas estereoscópicas y de mano. A través de la observación, los niños (y adultos presentes) podían identificar características de los órganos que estudiaban: presencia de pelos, colores, presencia de otros seres vivos como insectos, entre otros. Una vez terminada la observación de cada ejemplar, se invitaba a los niños a dibujar lo que habían observado, en hojas provistas por el proyecto, de manera que pudieran construir un pequeño herbario individual. Estos constituyen una herramienta poderosa para generar información de las especies vegetales del medio y un registro permanente de la biodiversidad (Figura 5) (Altamirano et al., 2018).



Figura 5 Trabajos de reconocimiento de la flora local y confección de un herbario.

A fin de que la comunidad acceda a otros ambientes, caracterizados por diferentes ecosistemas, se planificó una visita a la Reserva Natural Paititi, localizada en la Sierra de los Difuntos (37° 54' S - 57° 49' O) que abarca un área de 220 ha. Perteneció al cordón serrano Mar del Plata – Balcarce del Sistema de Tandilia (Provincia de Buenos Aires). Esta reserva se localiza en una estancia y está considerada como un área valiosa de Pastizal (Bilenca & Miñarro, 2004) y como área de interés conservacionista o ecoturístico que merecen protección (Chebez, 2005). La salida se organizó junto con el personal del CEC “Dulces Sonrisas”. Dicha actividad estuvo abierta a toda la comunidad si bien los destinatarios en primera instancia eran los asistentes a los talleres, se tuvo en cuenta la cantidad de adultos por número de niños en base a las edades y a la dificultad del paseo, que implicaba una caminata de entre 3 y 4 horas, con un grado de dificultad medio-bajo. Asistieron aproximadamente 40 personas. La actividad comenzó en el Centro de Interpretación de la reserva, donde los guías les explicaron brevemente las características de este ambiente serrano y las medidas de seguridad e higiene a adoptar. Posteriormente, los guías los condujeron por un sendero ya establecido en el cual se podía apreciar la diversidad de flora y fauna autóctonas de las sierras. Durante el recorrido los voluntarios recolectaron algunas muestras de elementos naturales de las sierras, que no significaran un daño para el entorno, con el fin de poder trabajar con ellas en un taller posterior (Figura 6). Esta actividad concluyó con una merienda compartida con el personal de la reserva y su propietario, y coincidimos que para todos resultó una experiencia única. Visitar este lugar permitió entrar en contacto íntimo con la naturaleza y disfrutarla a la medida de cada uno, como así también, observar a investigadores del área de las Ciencias Biológicas trabajando. No obstante, analizamos tener en cuenta para otra oportunidad, por ejemplo, el rango de edades y realizar el recorrido con los niños y los adolescentes con el fin de optimizar los resultados de las actividades explicativas o puramente vivenciales.

Esta salida a campo se complementó con tareas de gabinete en el barrio, con el fin de observar, analizar, relacionar e integrar, los elementos recolectados en la caminata.





Figura 6. Los chicos de Nuevo Golf visitan la Reserva Natural Paititi.

Durante el taller, denominado “Las sierras visitan Nuevo Golf”, se les pidió a los niños que escriban sus nombres en papeles y se sorteó el orden para observar en las lupas estereoscópicas los distintos materiales por ellos recolectados (plumas, rocas, líquenes, hojas, flores, semillas, hongos, mudas de insectos, entre otros). Paralelamente se realizó un collage colectivo, guiado por una muralista marplatense, denominado “Lo que me gustó de las sierras” como un estímulo inicial, pero que también admitía la libre creación (Figuras 7 y 8).



Figura 7. Diversas técnicas utilizadas en la confección del collage.



Figura 8. Lo que me gustó de las sierras
(Collage colectivo).

De esta manera, en un ámbito educativo “no formal” se realiza un abordaje completo y experimental denominado aprendizaje significativo, donde se combinan las dimensiones emocionales, motivacionales y cognitivas (Coll et al., 2004).

Es habitual cuando la presencia en el barrio es asidua el surgimiento de nuevas temáticas a abordar, que denominamos “emergentes territoriales”. Se observó la ausencia del hábito de higienizarse las manos antes de la merienda, evento con que se finalizan las actividades semanales. Así se originó el encuentro “Extraños en las manos” y “Hoy hacemos nuestro dentífrico” con el fin de contribuir a incentivar prácticas saludables cotidianas en la comunidad, pero principalmente en los niños. En el primero se remarcó la importancia del hábito de lavarse las manos luego de las actividades diarias, mediante una charla interactiva que permitió introducirlos en el mundo de los microbios (Figura 9). Para complementar las actividades antes descritas, los participantes observaron bajo lupa estereoscópica la presencia de hongos en alimentos cotidianos en mal estado, como en el pan, en la yerba y en algunas frutas. El taller finalizó con la elaboración de jabones artesanales con glicerina y aceites de plantas aromáticas (Figura 10). En esta última parte, se integraron algunas madres que acompañaban a los niños.

Cada participante se llevó los jabones elaborados por ellos mismos y se hizo hincapié en las posibles consecuencias que la falta de higiene personal tiene en la salud. Finalmente, se les entregaron a los niños calcomanías con recomendaciones sobre los momentos en que debían lavarse las manos, cotidianamente (Figura 11).



Figura 9. Confección de una lámina sobre los microbios y el por qué lavarse las manos.



Figura 10. Elaboración de jabones artesanales con glicerina y aceites de plantas aromáticas.



Figura 11. Material de difusión con recomendaciones para promover hábitos de higiene personal.

En el segundo taller relacionado a los hábitos de higiene personal, se fabricó dentífrico a partir de elementos naturales, accesibles y carentes de productos artificiales abrasivos y conservantes. Este encuentro dio lugar a retomar la investigación de las propiedades de las plantas medicinales, muchas de ellas, presentes en los terrenos aledaños o en las huertas familiares que es otro eje que trabaja el presente proyecto. En esta instancia se trabajó con caolín o también llamado “arcilla blanca”, con 100 g de cada hierba seleccionada cuando estaba fresca o 50 g seca. Se estableció la diferencia entre la “decocción” (la cual implica hervir la planta en agua durante 5 minutos) y la “infusión” (preparación que consiste en dejar durante aproximadamente 5 minutos la planta sumergida en agua recién hervida y tapada para evitar la pérdida de los aromas).

Una vez preparadas la decocción de clavo de olor (*Syzygium aromaticum*) importante por sus propiedades desinflamatorias, analgésicas y antibacteriales; e infusiones de marcela, (*Achyrocline satureioides*), planta nativa cuyas flores fueron recolectadas en el ámbito serrano próximo a la Reserva Natural Paititi, ya que cuentan con propiedades antiinflamatorias, orégano (*Origanum vulgare*) planta de propiedades antiinflamatoria y antibacterial, el romero (*Rosmarinus officinilis*), cuyas propiedades antisépticas, antiinflamatorias y aromatizantes y el tomillo (*Thymus vulgaris*), reconocido por sus propiedades antisépticas, antiinflamatorias y cicatrizante y entre otras y cuya infusión es muy recomendada como enjuague bucal natural.

Una vez comunicadas las propiedades de cada especie empleada, se entregó a cada participante un recipiente reutilizado, construido con el cuello de bidones de agua, cerrados por dos tapas. En dichos recipientes se colocó un 50% de arcilla y luego con pipetas y goteros se agregaron las diferentes preparaciones (decocciones e infusiones). La mezcla se manipuló con palitos de helado hasta lograr la consistencia de la pasta dental. Finalmente se limpiaron los envases, se los tapó y etiquetó con la fecha del taller y la indicación de ser conservado en la heladera, ya que, al no tener conservantes requiere de ciertos cuidados para mantener por un mes las propiedades de los ingredientes. El taller culminó con la entrega de cepillos de dientes y una explicación de la manera adecuada del cepillado dental.

Conclusiones

Una nueva concepción en positivo del espacio periurbano debería revertir las dinámicas de degradación y fomentar su consolidación como activo ambiental, económico y social para la comunidad.

En el marco del proyecto de Extensión Universitaria “Ecos periurbanos”, y con objeto de promover cambios actitudinales positivos en la relación Sociedad – Naturaleza, fin prioritario de la Educación Ambiental, se llevaron a cabo distintas actividades en un barrio del perirubano marplatense denominado Nuevo Golf.

A partir de un detallado y sistemático diagnóstico, realizado bajo diferentes metodologías (reuniones informales, Mapeo Social Participativo, encuestas simples,

entre otras), se consensuó un plan de acción flexible con la comunidad para abordar las problemáticas mencionadas según su percepción y los diversos intereses e inquietudes, en un ámbito educativo no formal, cumpliendo, de esta manera, con el nuevo paradigma ambiental que establece el derecho a la Educación Ambiental.

En este sentido, se adoptaron múltiples actividades que integran el saber y hacer científico, complementado con juegos y expresiones artísticas, tendientes a lograr experiencias significativas que exalten la importancia de conocer y valorar los servicios ecosistémicos que conllevan a proteger la biodiversidad definida en su entorno como así también en la región.

Consideramos que el fortalecimiento basado en el conocimiento es el modo de lograr una respetuosa, estrecha e íntima relación del hombre con su entorno. De esta manera, se constituye un pilar fundamental para que, a través de la Educación Ambiental sostenida en el tiempo, se lleguen a generar los cambios actitudinales deseados y necesarios para promover su cuidado y preservación.

Como resultado de los talleres, charlas, juegos, y otras actividades, se lograron progresivos cambios en ciertos hábitos vinculados al cuidado del entorno natural que acompaña al barrio (en relación con la flora y la fauna) y la correcta manipulación de la biodiversidad y su importancia dentro del ecosistema.

y como emergente territorial, se motivaron cambios.

Asimismo, se dio respuesta a emergentes territoriales como cambios en los hábitos de higiene. Se ha instalado progresivamente la costumbre de higienizarse las manos que se pone en práctica en el CEC antes de la merienda; sin embargo, aún hay que profundizar el trabajo para que estos logros, lejos de perderse se fortalezcan con el tiempo.

Desde el inicio del proyecto se observa un aumento progresivo en el número de participantes a los talleres, en la diversidad de edades y género.

En el caso específico de niños y adolescentes (población predominante en el barrio) se observa un cambio actitudinal que se ve reflejado en la disminución de la violencia en el trato con sus pares, mayor concentración en el desempeño de las actividades realizadas y una continua demanda de la replicación de las actividades o abordaje de temáticas que más les han interesado.

Por otra parte, un aspecto a destacar es el fortalecimiento de los vínculos entre vecinos, y entre la comunidad destinataria y el equipo extensionista de la universidad, dado por la presencia semanal.

Si bien el resultado de la implementación de las diferentes actividades ha sido altamente gratificante por el interés demostrado por los vecinos (especialmente los niños y abuelos) como también por los cambios en los hábitos en relación con el entorno natural del barrio, hemos podido identificar ciertas debilidades, aspectos a mejorar en los próximos encuentros. Por ejemplo, la disparidad en las edades de los asistentes implica la necesidad de ajustar las actividades, acordes a las franjas etarias e intereses particulares.

Para finalizar, debemos expresar como fortaleza, la interdisciplinariedad, solidaridad, empatía y compromiso de los integrantes del proyecto con la comunidad, en especial de los estudiantes y graduados provenientes de diversas carreras, que se han conocido en “el hacer” y que han demostrado estos valores hacia adentro y hacia afuera del equipo, lo que ha permitido sostener en el barrio una presencia permanente, con el número de talleristas y voluntarios necesarios para desarrollar satisfactoriamente las actividades propuestas. Estos valores también se pusieron de manifiesto a la hora de organizar campañas efectivas contra el frío a través de las redes sociales y en coordinación con el equipo del CEC.

Financiamiento del proyecto:

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Agradecimiento

Los autores de este trabajo agradecen especialmente:

A los grupos de investigación pertenecientes al Departamento de Biología (FCEyN) y al Instituto de Geología de Costas y del Cuaternario (FCEyN) por facilitar el instrumental óptico requerido para cada taller.

Al equipo de trabajo de la Casa de Encuentro Comunitario (CEC) “Dulces Sonrisas”, por ceder el espacio para la realización de los talleres en condiciones óptimas.

A la Fundación SOPORTE, quien colaboró con la contratación de dos micros para el traslado de los vecinos de Nuevo Golf y participantes del proyecto a la Reserva Natural Paititi.

Al Sr. Esteban González Zugasti, propietario de la Reserva Natural Paititi, por haber permitido visitar la reserva sin fines de lucro, y hacer posible esta experiencia. Asimismo, a los guías de ésta, Dr. Darío Porrini y Lic. Sebastián Lupo, por transmitir el conocimiento de la manera adecuada y simple y despertar en los niños, motivación, curiosidad y respeto por la naturaleza y la biodiversidad.

A María José Solís Fieg, miembro de la Reserva Natural Puerto Mar del Plata, por la charla de Conservación de aves y por el material óptico ofrecido a los participantes durante el evento.

A la Farmacia Montti, por la donación de cepillos dentales y botiquines de primeros auxilios. Al vivero Antonucci por la donación de ejemplares para el arbolado público.

Finalmente, a la muralista marplatense Martina Gainza, quien complementó con actividades artísticas el abordaje de las Ciencias Naturales.

Bibliografía

- Altamirano, S. M., Fernández Honaine, M., Porrini, D., Álvarez, M.F. & Camino, M. (octubre de 2018). El Herbario como herramienta para la educación ambiental en un barrio periférico de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. En Picón, G., Valdebenito, H., Arguello, A. Asanza, M., Neill, D., Franco y W. Freire Fierro, A. *La Botánica en Latinoamérica. Realidad y desarrollo virtual*. XII Congreso Latinoamericano de Botánica, Quito, Ecuador.
- Bilencia, D. & Miñarro, F. (2004). *Identificación de Áreas Valiosas de Pastizal (AVP) en las Pampas y Campos de Argentina, Uruguay y sur de Brasil*. Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: Fundación Vida Silvestre.
- Cacopardo, G., Ispizúa, J., Guaschino, I., Melián, I., Cacopardo, F. & Rotondaro, R. (2017). *Tecnologías sociales y construcción con tierra en barrios de Mar del Plata, Argentina*. En C. Neves, Z. Salcedo Gutierrez & O. Borges Faria (Editores). *Actas XVII Seminario Iberoamericano de Arquitectura y Construcción con Tierra*. La Paz, Bolivia.
- Camino, M., Tumini, J., Altamirano, S. M., & Slavin, P. (agosto de 2018). Territorialización como resultado de la sinergia de las redes interinstitucionales universitarias y actores locales en el ámbito del periurbano marplatense. *Actas de la XII Biental del Coloquio Transformaciones Territoriales*. Bahía Blanca, Argentina.
- Chebez, J. (2005). *Guía de las Reservas Naturales de la Argentina. Volumen 4: Noroeste*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Albatros.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza.
- Costanza, R., de Groot, R., Braat, L., Kubiszewski, I., Fioramonti, L., Sutton, P., Farber, S. & Grasso, M. (2017). Twenty years of ecosystem services: How far have we come and how far do we still need to go? *Ecosystem services*, 28:1-16.
- Dirección Social de Vivienda, Secretaría de Obras y Planeamiento Urbano, Municipalidad de General Pueyrredón (2017) <https://www.mardelplata.gov.ar/Contenido/informes-y-documentos> (Última consulta 20 de septiembre de 2019).
- Ministerio de Medio Ambiente. (1999) Libro Blanco de la Educación Ambiental en España https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/pocas_tcm30-77432.pdf (Última consulta 25 de septiembre de 2019).
- Navarro Gómez, A. & Ruiz Salgado, A. (2016). *La Importancia Social del Medio Ambiente y de la Biodiversidad. Cuaderno de Campo N°3*. Ed. Asociación de Fundaciones para la Conservación de la Naturaleza y Fundación Biodiversidad – Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente. <https://bit.ly/339OYjc>
- Telias, A., Canciani, M. L., Sesano, P., Alvino, S. & Padawer, A. (2014). *La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas*. San Fernando, Argentina: La Bicicleta Ediciones.

LEISHMANIOSIS VISCERAL: Una estrategia para abordar la problemática a nivel comunitario.

Hernán Castillo¹, Telma González¹, Florencia García², Florencia Gentini², Valentina Kryzanowski², Agustín Saavedra².

castihernan@gmail.com

Resumen

Objetivo: Concientizar a la población, específicamente la infantil pero también la adulta (padres y docentes), sobre la existencia de una parasitosis emergente en Uruguay, con importante repercusión actual a nivel humano y canino, como es la Leishmaniosis Visceral (LV).

Problemática: La LV es una parasitosis de transmisión vectorial, producida por protozoarios flagelados intracelulares del género *Leishmania*. Esta, se caracteriza por ser una patología crónica con repercusión general y afectación hepática y esplénica que puede llevar a la muerte del infectado. La enfermedad es transmitida por la picadura de insectos flebótomos infectados. La prevención de la LV humana resulta un aspecto fundamental. Su importancia radica en que es una enfermedad con tratamiento complejo, altísima mortalidad en pacientes no tratados (90% aproximadamente) y considerable mortalidad en aquellos en los que se aplica un tratamiento correcto y oportuno, alcanzando aproximadamente el 6%.

- 1 Departamento de Parasitología y Micología, Instituto de Higiene, Facultad de Medicina, Universidad de la República.
- 2 Carrera Dr. en Medicina, Facultad de Medicina, Universidad de la República.

En los últimos años se han incrementado tanto su incidencia como su letalidad y dispersión geográfica, constituyendo un grave problema de Salud Pública en los países donde se desarrolla.

En Uruguay se encuentra presente el vector desde el año 2010 en las ciudades de Salto (Salto) y Bella Unión (Artigas). Más tarde, en 2015, aparecieron los primeros casos caninos en ambas localidades; si bien se realizan tareas por parte de la Comisión de Zoonosis para prevenir esta patología, cada día aparecen nuevos casos.

El 5 de diciembre del 2018, se diagnosticó el primer caso de Leishmaniosis Visceral Humana, el cual afectó a una niña de 4 años de edad, procedente de la ciudad de Salto. La misma recibió tratamiento parasitológico, revirtiendo en pocos días toda la sintomatología. En enero del 2019 se diagnosticó un segundo caso de una mujer de 33 años quien permaneció internada un mes en Cuidados Intensivos y se convirtió, en febrero, en la primera víctima fatal de esta enfermedad en nuestro país. En estos últimos meses se han reportado nuevos casos humanos en la ciudad de Salto.

Metodología: Un grupo de 5 estudiantes de medicina, acompañado de integrantes del Departamento de Parasitología y Micología (UdelaR), se propuso el trabajo con la comunidad de la región afectada. Se implementó la modalidad de taller, una apuesta a la producción grupal, donde no existe un sujeto que sabe y otro que escucha, sino que desde cada singularidad, con su saber y experiencia, se realiza la producción. Se incorporaron también actividades lúdicas y recreativas utilizando tecnología. El fin de la actividad fue comprender qué es la Leishmaniosis, por qué es peligrosa y a quiénes afecta, el ciclo biológico de *L. longipalpis* (vector de la Leishmaniosis), el mecanismo de transmisión del parásito así como medidas de prevención y promoción de salud.

Resultados: Se trabajó en conjunto con un total de aproximadamente 150 niños de 4to a 6to de escuela, con maestros y padres. La experiencia permitió el intercambio horizontal de conocimientos, la evacuación de dudas de los niños y la generación de insumos para el trabajo en el aula.

Conclusiones: Se destaca que es importantísimo el trabajo con comunidades del interior del país, ya que muchas veces las temáticas son centralizadas en la capital, y muy pocas veces difundidas en el interior del país. El realizar actividades de extensión en dichos lugares fortalece el intercambio y enriquece el aprendizaje, máxime en esta temática cuyo escenario, por ahora, está planteado en el norte del país.

Palabras clave: Leishmaniosis Visceral / extensión universitaria; comunidad.

Introducción

Las leishmaniosis son un conjunto de enfermedades zoonóticas causadas por protozoarios del género *Leishmania* y transmitidas mediante la acción de dípteros hematófagos de la familia *Psychodidae* (flebotomos).

Son varias las especies de *Leishmania* que pueden infectar a los humanos en las diferentes partes del mundo. Cada una de las mismas involucra en su ciclo biológico a diferentes insectos vectores y reservorios y se expresa bajo alguna de las tres formas clínicas esenciales: formas cutáneas, cutáneo-mucosas o viscerales.

Leishmania infantum es originaria del viejo mundo y las evidencias indican que llegó con los conquistadores y sus perros desde la Península Ibérica a territorio brasileño. En América, esta especie se adaptó al flebótomo autóctono *Lutzomyia longipalpis* y se configuró un ciclo de transmisión que tiene dos características diferenciales con los existentes actualmente en Europa: un comportamiento más homogéneo a lo largo del tiempo y en las diferentes regiones donde se instaló, y una mayor virulencia tanto en los perros como en los humanos.

Su ciclo de vida incluye hospederos vertebrados mamíferos (perros, humanos y otros animales silvestres) donde se reproduce bajo la forma de amastigotas sin flagelos en macrófagos del sistema fagocítico mononuclear de la sangre y los tejidos. Las formas amastigotas infectan a los insectos vectores cuando los flebótomos hembras pican y se alimentan de la sangre de los hospederos. En los insectos el parásito se reproduce en el tubo digestivo bajo la forma promastigota (flagelado), los que son inoculados en nuevos hospederos vertebrados cuando el vector vuelve alimentarse.

Las leishmaniosis sin tratamiento pueden revestir gravedad, conduciendo a mutilaciones, deformaciones permanentes o la muerte, dependiendo de la forma clínica en juego.

Las leishmaniosis en conjunto tienen distribución mundial con más de 12 millones de personas infectadas, estimándose una incidencia de 2 millones de nuevos casos por año y más de 50.000 defunciones. En América actualmente se registra un promedio de 57.228 nuevos casos de leishmaniosis cutáneas, cutáneo-mucosas y 3.499 de leishmaniosis visceral por año, con una letalidad media del 6,7%.

Actualmente Uruguay se encuentra afectado por la forma visceral (LVH) americana producida por *Leishmania infantum*.

La Leishmaniosis Visceral humana y canina es una parasitosis de transmisión vectorial, producida por protozoarios flagelados intracelulares del género *Leishmania*, familia Trypanosomatidae. Esta, se caracteriza por ser una patología crónica con repercusión general y afectación hepática y esplénica que puede llevar a la muerte del infectado. La enfermedad es transmitida por la picadura de insectos flebótomos infectados. En América, el vector es un flebótomo del género *Lutzomyia*, el cual suele adquirir la infección a partir de cánidos infectados (siendo el perro doméstico el principal reservorio de esta parasitosis en esta región del mundo). En los últimos años se ha visto un incremento tanto de su incidencia como de su letalidad y dispersión geográfica, lo cual constituye un grave problema de Salud Pública en los países donde se desarrolla.

Brasil es el país de la región con mayor incidencia de Leishmaniosis Visceral, con un promedio de 3500 casos/año, superando los 4500 casos en el año 2000. Inicialmente endémica en el nordeste, a partir del año 2000 se comportó como una

patología emergente en el Cono Sur del continente con un patrón de transmisión netamente urbano, conformándose la manifestación clínica conocida como “Leishmaniosis visceral urbana”.

En Argentina el primer caso de LVH se diagnosticó en 2006, en la localidad de Posadas (Misiones), en 2007 se detectó un brote en Clorinda (Formosa), en 2008 en Santiago del Estero y en el 2009 ya había perros infectados en Monte Caseros (Corrientes), ciudad espejo de Bella Unión.

Desde el año 2015 en Uruguay se ha transformado en una problemática que alerta tanto a las autoridades como a la comunidad científica. En nuestro medio, la existencia del vector *Lutzomyia longipalpis* data del año 2010 y en el 2015 se identificaron los primeros casos caninos autóctonos, lo que implica que se está en presencia del ciclo de transmisión completo. Se describieron casos de Leishmaniosis Visceral canina en las localidades de Bella Unión (Departamento de Artigas) y Arenitas Blancas y Salto (Departamento de Salto). El Ministerio de Salud Pública declaró estado de “emergencia sanitaria” por 1 año en Salto después de que apareciera el primer caso canino de la enfermedad. En ese lapso se detectaron unos 180 perros infectados, de los cuales fueron eutanasiados 144. A pesar de las medidas de control implementadas en su momento, la zoonosis se expandió al norte del país, detectándose los primeros casos caninos en Bella Unión en el 2016. Hasta la fecha, fueron identificados unos 400 perros con Leishmaniosis en ambas localidades y ha habido controversia con respecto a qué hacer con dichos cánidos infectados.

El 5 de diciembre del 2018 se diagnosticó, por parte del Departamento de Parasitología y Micología del Instituto de Higiene de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, el primer caso de Leishmaniosis Visceral humana; el cual afectó a una niña de

4 años de edad, procedente de la ciudad de Salto. Actualmente se encuentra en seguimiento, permaneciendo asintomática.

En enero del 2019 el mismo departamento diagnosticó un segundo caso, tratándose de una mujer de 33 años quien permaneció internada un mes en el Centro de Tratamiento Intensivo del Hospital de Salto, convirtiéndose en febrero en la primera víctima fatal de esta enfermedad en Uruguay. Meses después se realizó el diagnóstico de un tercer caso en la ciudad de Montevideo, pudiéndose constatar tiempo después que se trataba de un caso importado de Brasil. En el mes de octubre se reportaron dos nuevos casos de Leishmaniosis Visceral Humana, provenientes de la Ciudad de Salto. Un hombre de 59 años con fiebre prolongada y repercusión general y una niña de 3 años de edad. Cabe destacar que la fiebre prolongada sin foco aparente, acompañada de adelgazamiento, hepatoesplenomegalia y pancitopenia, han sido síntomas y signos claves a parte de la epidemiología para la sospecha de Leishmaniosis Visceral. El Departamento ha permanecido alerta y ha realizado algunas pruebas en casos en los que la sospecha clínica lo amerita.

En Uruguay, además de *Lutzomyia longipalpis*, hay descritas otras 2 especies de flebótomos: *Lutzomyia gaminarai* y *Lutzomyia cortelezzi*, cuyas capturas se realizaron en la primera mitad del siglo XX, no existiendo registros posteriores.

El laboratorio de vectores (Departamento de Parasitología y Micología - MSP) viene trabajando en la búsqueda de flebótomos en diferentes zonas de diferentes departamentos del país. Puntualmente en el 2018, se realizó la búsqueda de flebotominos en los departamentos de Montevideo y Canelones. Se pudo concluir que durante ese año, *Lutzomyia spp.* no estuvo presente en dichas áreas.

Los hechos previamente expuestos únicamente confirman lo planteado: la prevención de la Leishmaniosis Visceral humana resulta un aspecto fundamental. Su importancia radica en que es una enfermedad que tiene un tratamiento complejo, una mortalidad altísima en pacientes no tratados (90% aproximadamente) y una mortalidad considerable en aquellos en los que se aplica un tratamiento correcto y oportuno, alcanzando aproximadamente el 6%.

Resulta de gran importancia abordar el tema y trabajar en su prevención, poniendo especial énfasis en las regiones en las que el flebótomo se encuentra presente, ya que dicha población es la que mayor riesgo presenta de contraer la enfermedad. Es importante continuar con las acciones de prevención que vienen realizándose, con el fin de intentar controlar el ciclo de transmisión, ya que este se instauró por completo en nuestro país. Otro de los aspectos importantes es el de informar, empoderar y transmitir calma a la población afectada dado que se trata de una parasitosis de la que poco se habla y en la que la prevención es fundamental para evitar el contagio de más seres humanos.

El Departamento de Parasitología y Micología de la Facultad de Medicina enfatiza la relación de la Universidad con la comunidad en la que está inmersa. Esta es importante como herramienta promotora del desarrollo humano y del trabajo interdisciplinario como forma de abordaje a las distintas problemáticas sociales. Es un proceso educativo transformador donde todos aprenden y enseñan, buscando un intercambio horizontal entre el saber académico con el popular. Por este motivo, desde el año 2013 se viene trabajando el tema Leishmaniosis Visceral en forma esporádica en las diferentes localidades afectadas con esta nueva parasitosis en Uruguay. Desde el 2013, un grupo interdisciplinario de estudiantes y docentes de la UdelaR (con integrantes de Facultad de Veterinaria, Facultad de Medicina y del Ministerio de Salud Pública) trabaja en Bella Unión, departamento de Artigas, inicialmente, con los objetivos de: evidenciar la persistencia del vector de la enfermedad Leishmaniosis Visceral, ver en qué meses se logra capturar el mismo con el fin de determinar estacionalidad y realizar búsqueda de infección en perros (huéspedes definitivos). En febrero del 2015 los integrantes de este grupo de trabajo son los que describen el primer caso de Leishmaniosis Visceral canina autóctona en la localidad de Arenitas Blancas, departamento de Salto. En el año 2016, se ejecutó en Bella Unión el proyecto estudiantil de extensión: “¿Qué sabemos sobre *Lutzomyia longipalpis*, vector de la Leishmaniosis?”, buscando fortalecer el diálogo y participación de padres, niños y docentes de las escuelas N° 3 “María Orticochea” y N° 19, con el fin de sensibilizar y establecer un sistema

de vigilancia comunitaria sobre esta patología zoonótica. Al siguiente año, en el 2017, otro grupo interdisciplinario desarrolló en la misma localidad el proyecto “Ahondando en el conocimiento de la Leishmaniosis junto a la comunidad de Bella Unión”, con el fin de trabajar en conjunto con la comunidad para identificar factores de riesgo, ejecutar medidas de prevención y el abordaje de las mismas, usando como base otras escuelas públicas. También el mismo año, pero en la ciudad de Salto, se realizó, mediante la modalidad de “Actividad de extensión en el medio”, el proyecto “Leishmaniosis Visceral canina y humana: Aprendiendo a cuidarnos desde la escuela”. El trabajo tuvo como objetivo concientizar a los niños de escuelas públicas de la ciudad de Salto. En todas las actividades de extensión, se utilizaron metodologías dinámicas con el fin de potenciar la motivación, y la participación activa, generando que el alumno sea el protagonista del intercambio. La propuesta fue divulgada entre los padres de los niños, los cuales concurren y participaron de las actividades. El realizar actividades de extensión en el interior del país, fortalece el intercambio y enriquece el aprendizaje, máxime en esta temática cuyo escenario, por ahora, está planteado en el norte del país.

Objetivos

Objetivo general:

Concientizar a la población, específicamente la infantil pero también la adulta (padres y docentes), sobre la existencia de una parasitosis emergente en Uruguay, con importante repercusión actual a nivel humano y canino, como es la Leishmaniosis Visceral.

Objetivos específicos:

- Informar a la población escolar de quinto y sexto año de escuela (11 y 12 años), así como de primer año de ciclo básico (13 años) de la ciudad de Salto (en particular de barrio Cerro), al igual que a padres y docentes acerca de la importancia sanitaria de la Leishmaniosis Visceral.
- Sensibilizar a la población objetivo sobre el aumento en la incidencia de casos en la ciudad y la grave repercusión de la misma.
- Promover medidas de prevención primaria y secundaria, abarcando vector, reservorio y humano, con el fin de evitar la propagación de esta patología, siendo fundamentales las condiciones de higiene ambiental.
- Informar tanto a la población infantil como adulta sobre la sintomatología de la enfermedad en caninos, permitiendo tomar las medidas pertinentes en los casos sospechosos.
- Informar a la población adulta presente sobre la sintomatología de la enfermedad en humanos, para lograr una detección precoz de la misma que permita su tratamiento oportuno y por ende una evolución favorable.

Materiales y métodos

Un grupo de 5 estudiantes de medicina, acompañado de integrantes del Departamento de Parasitología y Micología (UdelaR), trabajó con niños en instancias en las que se implementó la modalidad de taller, así como actividades lúdicas y el uso de tecnología. El fin de la actividad fue comprender qué es la Leishmaniosis, por qué es peligrosa y a quiénes afecta, el ciclo biológico de *L. longipalpis* (vector de la Leishmaniosis), el mecanismo de transmisión del parásito así como medidas de prevención y promoción de salud.

Las actividades fueron realizadas en varios centros educativos de la ciudad de Salto. Por un lado, en el Instituto Crandon Salto en el que la población objetivo fueron los estudiantes de 5to y 6to año de escuela, padres y docentes de la institución. El trabajar en dicha institución surgió a partir de los talleres realizados en oportunidades pasadas por parte de algunos integrantes del equipo sobre la misma temática en esta entidad. En su momento se planteó la necesidad por parte de la maestra Directora de poder darle una continuidad al proyecto “Leishmaniosis Visceral: Aprendiendo a cuidarnos desde la escuela”, es por eso que el equipo se comunicó con ella para poder asistir y realizar nuevas actividades.

También se trabajó con los alumnos de 1er año de ciclo básico del liceo N° 2 “Antonio Grompone”, así como de 5to y 6to de la escuela N° 64 “España”. El trabajo en estas dos instituciones también surgió de la comunicación que se estableció por parte del equipo con los directores de los centros educativos. Resultó importante poder abarcar población que concurre a estos centros de estudio, ya que la misma proviene principalmente de los barrios “La Humedad” y “Cerro” en los cuales hay un alto porcentaje de perros infectados, lo que aumenta significativamente la probabilidad de adquirir la enfermedad. Un factor primordial a tener en cuenta fue que los dos casos de Leishmaniosis Visceral Humana diagnosticados hasta el momento provinieron del barrio “Cerro”.

Esta población objetivo fue escogida porque se consideró que el rango etario de 10-13 años permite no solo una buena comprensión de la temática a abordar, sino que se trata de una edad en la que los niños presentan la madurez suficiente como para transformarse en actores activos de cambio en su comunidad, siendo este uno de los principales objetivos.

Dada la demanda de la población por los casos humanos registrados en la ciudad de Salto y las diferentes consultas que llegaron durante el transcurso del proyecto, el equipo también se mantuvo abierto a realizar actividades en otros centros que lo solicitaran. Actores no universitarios, como lo son integrantes de la policía comunitaria, se comunicaron con el equipo de trabajo para poder llevar a cabo una capacitación sobre la temática, así como también participar de las diferentes actividades que se realizaran en los diferentes centros de la ciudad de Salto. La iniciativa surge de su parte ya que muchas veces son estos agentes los que deben ir a formalizar un diálogo con las familias cuando hay un perro con diagnóstico positivo y explicarles cuáles son las medidas que se deberían tomar, por lo que deben estar informados para poder generar una comunicación acorde a la situa-

ción. Si bien se trató de una propuesta interesante y desafiante para el equipo, no se logró llevar a cabo por problemas de coordinación.

Como herramienta principal de trabajo con los niños se implementó la modalidad de taller, en una apuesta a la producción grupal, donde no existe un sujeto que sabe y otros que escuchan sino que cada uno, desde cada singularidad, con su saber y experiencia, realiza aportes para lograr la producción de un conocimiento final. Trabajar con esta metodología permite articular la experiencia previa de cada integrante con las concepciones teóricas que se desea trabajar, considerando los afectos, y las fantasías para desde allí desarrollar el proceso de aprendizaje. Dada la edad de los participantes se decidió incorporar también actividades lúdicas - recreativas, así como el uso de tecnología, dado que se considera que el juego es una gran herramienta para que los alumnos puedan afianzar los conocimientos.

Para lograr los objetivos fueron puntualizados los siguientes aspectos: breve reseña del vector; situación actual del reservorio; y se hizo especial hincapié en la prevención primaria y secundaria, por ser estas las medidas fundamentales para evitar la propagación de la enfermedad.

Para exponer el tema fue utilizada una breve presentación tipo Power Point, videos, cartelería y folletos (que quedaron luego en los centros educativos para que el trabajo sea continuo con las maestras de clase y que los mismos puedan ser distribuidos a las familias) y material práctico (flebotomos). Entre los materiales más importantes, se utilizó la "Guía de diagnóstico, tratamiento y control de la Leishmaniosis" del Ministerio de Salud Pública de Uruguay e insumos obtenidos a partir de la participación de los integrantes del equipo de trabajo en la jornada titulada: "LEISHMANIOSIS: Zoonosis emergente en Uruguay" realizada el día 24 de mayo de 2019 y en el "Primer Congreso de Leishmaniosis del Mercosur" llevado a cabo del 27 al 29 de Junio del 2019 en la ciudad de Salto.

Algunas de las actividades lúdicas utilizadas fueron: el identificar elementos de prevención en una figura (simulando lo que sería el clásico juego "Buscando a Wally") y el reconocer a niños que pudiesen estar padeciendo Leishmaniosis Visceral de acuerdo a su sintomatología. En un principio se planteó que la "sección de preguntas" se realizase al final de la presentación, sin embargo, fue muy evidente que a medida que la presentación se desarrollaba surgían muchas inquietudes por lo que se definió ajustar el orden estipulado y a medida que surgían consultas estas iban siendo abordadas en el momento, de manera fluida y con un lenguaje adecuado a la población infantil, para garantizar una comunicación eficaz y que el conocimiento pudiera efectivamente generarse a partir del intercambio entre todos los agentes participantes.

El hecho de que no haya sido la primera vez que se trabaja en el departamento de Salto con proyectos similares favoreció la dinámica a la hora del traslado en la ciudad, el contacto con personas de la localidad y ayudó a que se pudiesen cumplir los tiempos planteados.

En cuanto al vínculo con los actores adultos se destaca que fue muy positivo. Los docentes de los centros educativos estuvieron muy dispuestos a colaborar, tanto en la organización de los talleres, facilitando las aulas y materiales para llevarlo a cabo, como en la organización de los grupos de niños que participaron. Se mostraron muy interesados por la temática que abordamos e hicieron aportes que ayudaron a enriquecer aún más esta instancia.

Como metodología de evaluación de la actividad se realizó un pretest y postest dirigidos a niños, padres, y maestros. Tal como el equipo esperaba, durante el pretest fue posible evidenciar que la población se encuentra informada por ser dicha parasitosis parte de la realidad cotidiana del departamento desde hace ya varios años. También fue posible evidenciar que parte del conocimiento era impreciso o que algunos aspectos o creencias populares que son inciertas estaban presentes en la población. Por ese motivo, el pretest resultó un insumo fundamental para lograr adaptar a cada una de las poblaciones particulares el enfoque y para saber qué debía ser priorizado durante la instancia. Por otra parte, el postest fue realizado utilizando la plataforma online Kahoot buscando incorporar la tecnología y lo atrapante que es dicha herramienta; en el participaron únicamente niños en equipos y el mismo fue altamente exitoso por tratarse de una manera divertida de cerrar la actividad y de suma utilidad para valorar qué tanto conocimiento se había generado.

Por último, se dejó un banner en cada uno de los centros educativos para información de la población que pueda llegar al lugar, así como información de contacto del equipo de trabajo en caso de que surgieran nuevas interrogantes o la voluntad de realizar nuevas actividades.

Resultados y discusión

Se trabajó en conjunto con un total de aproximadamente 150 niños de 4to a 6to de escuela y de 1o de ciclo básico, con maestros y padres. La experiencia permitió el intercambio horizontal de conocimientos, la evacuación de dudas de los niños y la generación de insumos para el trabajo en el aula.

La receptividad por parte de los participantes fue un factor clave para el cumplimiento del objetivo general y para determinar el éxito de las instancias. Se logró cautivar a los niños y se generó un ambiente en el que se pudo discutir abiertamente sobre la sintomatología que genera dicha enfermedad y el papel que tiene cada uno de los integrantes de la población en la prevención.

Si bien es difícil cuantificar con exactitud qué tan significativas resultaron las instancias para los participantes, son varios los indicadores indirectos que permiten inferir que se logró cumplir los objetivos. En primer lugar, como ya fue mencionado, se generó un gran interés en los participantes y un intercambio de conocimientos muy interesante. En segundo lugar, los resultados del postest fueron muy alentadores y demostraron que se logró cambiar algunos preconceptos errados que habían surgido en la realización del pretest (fue posible evidenciar

una clara diferencia luego de realizada la intervención). En tercer lugar, el equipo docente de las instituciones educativas transmitió al equipo una gran conformidad con las actividades realizadas y enfatizó, por un lado, en lo interesados que continuaron los niños días después de los talleres y, por otro lado, que estos fueron el puntapié inicial para el desarrollo de otro tipo de actividades que implicaron más trabajo en relación a la Leishmaniosis Visceral.

Se destaca también que parte de estos resultados fueron presentados en las II Jornadas académicas de Extensión e Integralidad de la Facultad de Medicina en Montevideo, siendo esta otra instancia que permitió que se diera a conocer el trabajo realizado en el interior del país.

Conclusiones

En principio, es importante destacar que el equipo está convencido de que resulta fundamental el trabajo con comunidades del interior del país, ya que muchas veces las temáticas son centralizadas en la capital, y muy pocas veces difundidas en el interior. El realizar actividades de extensión en el interior del país fortalece el intercambio y enriquece el aprendizaje, máxime en esta temática cuyo escenario, por ahora, está planteado en el norte del país.

La participación en dicho proyecto de extensión constituyó una instancia que permitió al equipo la posibilidad de reflexionar sobre cómo el trabajo en campo, desde un proyecto de extensión de estas características, pone en diálogo distintos tipos de saberes que interpelan la propia formación como estudiantes y futuros profesionales.

Los elementos de la formación académica que más se destacan por haberse puesto en juego, además de los conocimientos propios de la formación, fueron la capacidad por parte de los integrantes del equipo de transmitir esos conocimientos, utilizando un lenguaje acorde para los receptores y la adaptabilidad a situaciones inesperadas. Eso se vio reflejado a la hora de realizar los distintos juegos que implicaban responder preguntas acerca del taller, donde se obtuvo un resultado absolutamente satisfactorio.

Se cree que es imprescindible la participación activa de estudiantes en proyectos de extensión, ya que ayuda a desarrollar nuevas herramientas a la vez que permite mejorar la formación académica.

Una de las consideradas como debilidades, es el hecho de no realizar proyectos que incluyan intervenciones con distintas poblaciones en el programa curricular de la carrera Dr. en Medicina de la Facultad de Medicina (UdelaR), de la cual participamos. Esto no permite que se desarrollen ciertas habilidades, fundamentales a la hora de transmitir información a la población. Es necesario que en el proceso de formación se logre adquirir determinadas herramientas que beneficien a los participantes a la hora de interactuar con el resto de la población, para lograr efectivamente una buena comunicación.

En materia de continuidad y proyecciones, desde el Departamento de Parasitología y Micología, se pretende continuar con la integración de estudiantes en proyectos de extensión que permitan, por un lado, asistir en la formación de estudiantes universitarios y, por otro lado, retribuir a la población parte de lo que esta aporta. Se plantea la posibilidad de participar en el departamento de Paysandú en futuras oportunidades dada su proximidad con Salto y la tendencia de avance que se viene evidenciando año a año del vector de la enfermedad.

Bibliografía

Salomon, O.D.; Basmadján, Y.; Fernández, M.S y Santini, M.S. *Lutzomyia longipalpis* in Uruguay: the first report and the potential of visceral Leishmaniosis transmission. Mem. Inst. Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Vol. 106 (3): 381-382, Mayo 2011

Basmadján, Y; Lozano, A.; Verger, L.; Canneva, B.; Satragno, D.; Sequeira, C.; Romero, S.; Viera, A.; Tort, C.; Ríos, C.; Lagarmilla, P.; Vitale, E. Persistencia de la infestación *Lutzomyia longipalpis*, vector de la Leishmaniosis visceral, en la ciudad de Bella Unión, Uruguay. III Congreso Panamericano, VIII Congreso Argentino de zoonosis, 4 al 6 de junio de 2014, La Plata Argentina. Satragno, D.; Lozano, A.; Canneva, B.; Sequeira, C.; Martino, P.; Vitale, E.; Basmadján, Y; Soto, C. PRIMER BROTE DE LEISHMANIOSIS DE TRANSMISIÓN AUTÓCTONA LOCALIDAD: ARENITAS BLANCAS, SALTO. Febrero 2015

Alfonso, A.; Basmadján, Y.; Calegari, L. et. al. (Abril de 2016). Guía de diagnóstico, tratamiento y control de la Leishmaniosis visceral en Uruguay. Ministerio de Salud Pública Recuperado de

http://www.msp.gub.uy/sites/default/files/archivos_adjuntos/Guia%20Leishm%20Visceral%20MSP%20-%20ULTIMA%20-%20abril2016%20.pdf

Financiamiento

El equipo no declara conflictos de interés.

El financiamiento para la realización de la totalidad de las actividades (100%) fue proporcionado por el Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República. La financiación surge a partir de la presentación de este grupo de trabajo a la convocatoria a “Proyectos Estudiantiles de Extensión Universitaria 2019”. El proyecto fue aprobado por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, lo que permitió que se otorgara la suma de \$U 30.000.

Si bien no aportó al financiamiento, el Departamento de Parasitología y Micología de Facultad de Medicina UdelaR proporcionó al equipo las facilidades locativas, el material biológico y becas en la participación del Primer Congreso de Leishmaniosis del Mercosur.

Agradecimientos

El proyecto tiene vinculación con el Departamento de Parasitología y Micología de Facultad de Medicina UdelaR. La misma consiste en la factibilidad de uso de la infraestructura física para desarrollar la planificación de las actividades. Agradecemos a los docentes integrantes del Departamento que trabajan en el área de Zoonosis y Enfermedades de Transmisión vectorial por brindar su apoyo y vasta experiencia para la puesta en práctica de las actividades.

Queremos agradecer especialmente y destacar que, justamente, la encargada del equipo y a su vez docente orientadora de este proyecto, la Prof. Directora del Departamento de Parasitología y Micología Dra. Yester Basmadján, es quien viene trabajando en este tema desde el año 2010 (hallazgo del vector, descripción del primer brote autóctono de Leishmaniosis Visceral Canina y diagnóstico de ambos casos de Leishmaniosis Visceral humano).

Agradecemos también al Área de Promoción de la Extensión y las Actividades en el Medio (APEAM) que forma parte del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) por el apoyo constante en la preparación, implementación y estímulo de reflexión en relación al proyecto. También por aportar la financiación para la participación en el IV Congreso de Extensión de AUGM.

A los centros educativos en los que fue posible realizar las instancias de taller (Instituto Crandon Salto, Escuela N°64 “España” y liceo N° 2 “Antonio Grompone” por abrirnos las puertas con calidez y amabilidad y por su buena disposición.

A la Regional Norte de la Universidad de la República por su asistencia para el traslado del equipo de trabajo en el Departamento de Salto.

Vínculo entre la comunidad universitaria, escolar y agroproductiva para el reciclado y manejo sustentable de recursos naturales¹.

Daniel Ferro, Victor Merani, Guillermo Millán, Nicolás Polich, Florencia Bongiorno².

gmillan@agro.unlp.edu.ar

Resumen

El crecimiento industrial y tecnológico ocurrido a partir de la revolución industrial no ha sido debidamente acompañado de medidas que aseguren la conservación del ambiente y ha alcanzado magnitudes globales que afectan a toda la humanidad. El empleo de tecnologías en el ámbito agropecuario no escapa a este paradigma. En Argentina se ha producido un avance en inversión de agentes extraagrarios, conocido como *pool* de siembra. Este nuevo actor empresarial no posee tierras propias por lo que recurre al arrendamiento de grandes superficies de campos con fines agrícolas, frecuentemente desplazando la ganadería a zonas marginales o incorporando sistemas de producción pecuaria intensiva de engorde a corral (*feedlots*) similares utilizados en la producción de animales menores como cerdos y aves. Este tipo de producción concentra los residuos en pequeñas superficies y genera problemas sociales y ambientales de magnitud. En un contexto de posicionamiento y participación de las universidades, en especial la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAYF) de la UNLP a la cual pertenecemos, que busca espacios de relación profunda con organizaciones y actores sociales a nivel territorial mediante asesorías, actividades de difusión, capacitaciones en áreas específicas y programas de cooperación con el medio, el presente trabajo tuvo como objetivo reflexionar sobre el impacto social y económico de los residuos generados

por el engorde a corral, estrechar vínculos con estudiantes y docentes de escuelas agrotécnicas que permitan articular actividades y fomenten la inserción universitaria y contribuir a la formación integral de los alumnos de grado mediante su participación en actividades de voluntariado y extensión. Para tal fin, desde junio de 2015 a junio de 2016 y en el marco de un proyecto perteneciente a la 22° convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación se realizaron cuatro talleres de debate y reflexión con productores, alumnos y docentes de escuelas de enseñanza agropecuaria sobre la temática. En ese contexto, se construyó un biodigestor demostrativo de pequeño tamaño para poder trasladarlo y una compostera de hojas y residuos del conejal de la EEA N.º 1 de Abasto, en el partido de La Plata. Los resultados son satisfactorios ya que, transcurrido un tiempo desde la realización del proyecto, el grupo participante se ha afianzado y ampliado, continuando con la ejecución de proyectos de extensión, herramienta que nos ha nutrido de conocimientos y temáticas sobre las cuales desarrollar nuevas líneas de investigación. Continuamos e insistimos con la vinculación con escuelas de enseñanza agropecuaria y en la actualidad tenemos en marcha un proyecto que involucra a docentes y alumnos de cuatro escuelas agrotécnicas de la región. Participamos en la diplomatura en producción hortícola y florícola de la UNLP que desarrolló la secretaría de extensión de la FCAYF. Planteamos la importancia de profundizar con un enfoque integral de la formación académica que a partir de prácticas conjuntas de investigación, enseñanza y extensión, confrontando saberes y conocimientos para la comprensión crítica del trabajo asociado y la resolución colectiva de las necesidades superadores de abordajes fragmentarios.

Palabras clave: residuos de producción pecuaria intensiva / problemáticas sociales y ambientales / biodigestor / compostera / articulación con productores, alumnos y docentes de escuelas de enseñanza agropecuaria

Introducción

El siglo XX y el actual han permitido a muchos países adquirir un importante grado de desarrollo. Sin embargo, ese desarrollo industrial y económico, en la mayoría de los casos, ha ignorado los problemas relacionados con el ambiente como contaminación del suelo, agua y aire. Sin lugar a dudas, el mantenimiento de la calidad de vida y restauración de nuestro ambiente será probablemente uno de los grandes desafíos del siglo XXI.

El actual sistema agropecuario, a partir de tecnologías de insumos, ha facilitado el avance de inversiones extraagrarias destinadas a la producción agrícola, gerenciada por un nuevo actor en el sector, conocido como *pool* de siembra. Este nuevo actor no posee tierras para llevar adelante su empresa, por lo que recurre al arrendamiento de campos con fines agrícolas, desplazando la ganadería a zonas marginales. Esta situación frecuente en Argentina ha llevado a que los antiguos productores y dueños de grandes extensiones de tierras, hayan tenido que, por su nueva situación socioeconómica, arrendar (aparcería) superficies productivas

y de gran capacidad de uso del suelo a estos nuevos actores socioproductivos que se fueron consolidando, rápidamente también, en el sistema agroproductivo.

Los procesos denominados como pampeanización, agriculturización, y sojización llevan a un reordenamiento territorial de la actividad agrícola ganadera. Más aun, dichos procesos son algunos de los principales efectos que conllevaron a la degradación de suelos en Argentina, junto con la deforestación, acompañado casi exclusivamente con la plantación de soja en aquellos lugares donde había sistemas boscosos. Además, ante la disminución de la disponibilidad de tierras en las que encontrar pasturas para ganado en la pampa, hay un desplazamiento de cabezas de ganado bovino hacia zonas extrapampeanas y, en adición, se introduce y expande la modalidad de engorde a corral.

Para el caso de la producción de cría, en los nuevos lugares de producción, se mantuvieron las condiciones habituales de manejo, mientras que el para el engorde se han producido cambios evidentes que derivaron a sistemas de corral intensivos (*feedlots*) similares a los que se utilizan en la producción de animales menores como cerdos y aves; adquiriendo características distintivas de los sistemas tradicionales:

- Intensificación de la producción, independizándose del factor tierra.
- Concentración de la producción generalmente próxima a centros de consumo y en unidades empresariales de gran magnitud.
- Especialización de la producción.

El engorde en corrales lleva más de veinte años en el país como una alternativa de producción de carne bovina con diversos objetivos. En algunos casos es utilizado para convertir granos a carne si económicamente la conversión es factible, y en otros se lo incluye en el conjunto del sistema de producción para liberar lotes, eliminar cultivos forrajeros de las rotaciones de suelos, incrementar la carga y cantidad de animales, asegurar la terminación y la salida, la edad a faena, manejar flujos financieros y diversificar la producción. Estos modelos combinados de un emprendimiento mayor, que involucran recursos propios de la empresa (granos, subproductos y animales), y estrategias comerciales y financieras son los que han encontrado un espacio en el sector y están remodelando la ganadería argentina.

La alimentación de bovinos a corral en Argentina se caracteriza por ser de estructuras básicas y de baja inversión, de escala pequeña (pocos animales) y de características estacionales (preferentemente de invierno y primavera), si bien existen algunos de gran escala y que concentran una gran cantidad de animales. Geográficamente han proliferado los engordes a corral en la región pampeana, con expansión hacia las regiones extrapampeanas, en particular el noroeste argentino, siguiendo la expansión de la producción de granos y de subproductos. El *feedlot* se ha adecuado a la demanda para el mercado interno por lo que genera animales livianos, de bajo nivel de engrasamiento comparado con los generados en otros países que producen para mercados globales (Pordomingo, 2013).

La ubicación del sitio y el posterior diseño de las instalaciones requieren de varias definiciones previas que involucran la escala (cantidad de animales) y la hidrología y sus eventuales externalidades (efectos posibles sobre el agua, el aire y aspectos sociales o culturales; por ejemplo, la proximidad a centros urbanos o el paisaje). El sitio debe permitir la ubicación del sistema de contención y tratamiento de efluentes. Se debe contar con espacios para la construcción de los canales colectores y las lagunas de decantación, evaporación y almacenamiento de efluentes, y de sectores para el apilado del estiércol. Sería conveniente que el sitio ofrezca una superficie adicional para utilizar los efluentes líquidos recolectados en riego (por gravedad o por bombeo). El área para riego deberá contar con un tamaño mínimo de acuerdo a la escala del *feedlot* y las adecuadas condiciones ambientales y edáficas. Entre los aspectos centrales a tener en cuenta para la ubicación y diseño de las instalaciones se deben considerar los siguientes: a) el régimen hídrico, la profundidad a la primera napa, la textura del suelo y la topografía de la región, b) proximidad a recursos hídricos superficiales y áreas sensibles, y c) incidencia de los vientos.

La producción de olores desagradables en el *feedlot* puede reducirse, pero es imposible de eliminar. La ubicación dependerá del sentido de los vientos predominantes y su frecuencia, pero se recomienda que se mantenga una distancia de al menos cinco kilómetros de poblaciones urbanas y de uno de cascos de campo. El sentido deberá permitir que los vientos más frecuentes alejen los olores de los centros poblados. Se recomienda también que se implanten cortinas forestales en la periferia del *feedlot*, particularmente del lado de las poblaciones para desacelerar el movimiento de vientos en esa dirección. Estas características implican un aumento en la concentración de residuos generados por los animales con un fuerte impacto ambiental, principalmente de aire, suelo y cursos de agua y que, además, dificulta el proceso natural de la materia orgánica generando limitantes fisicoquímicas y biológicas.

En la producción tradicional no se observan estas limitaciones debido a que los residuos se dispersan espontáneamente por el campo entrando en el ciclo biológico de la materia orgánica; mineralizándose, humificándose e integrándose a los suelos.

La intensificación ganadera conlleva también a una serie de situaciones problemáticas de orden local como son:

- Concentración de explotaciones en zonas periurbanas con contaminación ambiental
- Concentración de residuos en zonas concretas que dificulta la redistribución de los mismos para integrar el ciclo normal de la materia orgánica
- Aumento de la demanda energética

La producción de rumiantes es responsable de un marcado porcentaje del efecto invernadero, por la generación de metano (CH₄) y dióxido de carbono (CO₂) que se ve acentuada con la acumulación de excretas sin aprovecharse y lixiviación

de sustancias que contaminan las napas de agua. Estos efectos son conocidos a nivel mundial y colaboran con nuevas situaciones de condiciones comprometedoras para la vida en general como el calentamiento global y la eliminación de agua potable por poseer algunos elementos en concentraciones elevadas que pueden ser dañinos para la salud humana y animal.

De igual manera que la producción bovina, la producción porcina en Argentina se encuentra transitando un proceso de transformación que abarca varios aspectos relacionados con la incorporación de tecnología y con el consecuente aumento de la productividad. Este aspecto ha sido relevante para incrementar los niveles de eficiencia en los criaderos. El mejoramiento de la genética, las instalaciones, la nutrición, la sanidad y la incorporación de programas de gestión han sido claves en este proceso y han dado lugar a la necesidad de avanzar en el análisis de temas de gran impacto para el desarrollo del sector. Entre estos se destaca el impacto ambiental de la actividad incorporándolo a la dimensión productiva como un aspecto significativo a evaluar e incluir en la planificación de la granja porcina.

Tanto en el mundo como en nuestro país, la producción porcina ha ido migrando hacia sistemas de mayor intensificación, donde los animales se encuentran en confinamiento absoluto en un ambiente que está entre mediana a totalmente controlado por el hombre. Estos sistemas requieren de una importante inversión en instalaciones fijas y la superficie de tierra necesaria exclusivamente para la producción animal es reducida en términos de número de animales por unidad de superficie. Si nos detenemos en la generación de excretas, los sistemas intensivos y semiintensivos (para el caso del túnel al menos) requieren cierto grado de planificación y manejo de las mismas. En general podemos decir que las excretas deberán recolectarse, conducirse o evacuarse fuera de los sitios de alojamiento de animales –por motivos de higiene y sanidad– y luego deberán tratarse, almacenarse o exportarse fuera del predio productivo. La imperiosa necesidad de contar con un plan de recolección, conducción y uso o eliminación de excretas es una característica distintiva de los sistemas intensivos de producción. Sin embargo, en nuestro país, es común encontrar granjas modernas, diseñadas según estándares avanzados de bienestar animal y eficiencia zootécnica, pero sin instalaciones adecuadas para la gestión ambiental de las excretas. Más aun, en general no se tiene una idea aproximada de la importancia del volumen de desechos biológicos que genera una granja moderna ni del impacto de algunos factores clave como las pérdidas de alimento, las tareas de limpieza de pisos y fosas o el consumo y pérdidas de agua.

El apropiado tratamiento y la correcta reutilización de los residuos ganaderos –integrándolos al ciclo normal de fertilización orgánica por medio de compost o como energías alternativas– podría revertir en gran medida los problemas planteados. Además de reducir en forma marcada los residuos, estabilizarlos y ayudar a la recirculación de nutrientes, disminuyendo el impacto ambiental. Una de las principales herramientas para comenzar a revertir estas situaciones adversas consiste en la crear conciencia y reconocer la problemática. En este caso, es

importante reconocer los efectos dentro y fuera del establecimiento productivo, fundamentalmente en el entorno social y ambiental. Consideramos que estas metas son factibles mediante el acercamiento, la integración y el trabajo cooperativo de la universidad con los pequeños productores y con los docente y alumnos de escuelas secundarias.

Objetivos

Generales

- Reflexionar sobre el impacto social y económico de los residuos generados por el engorde a corral.
- Estrechar vínculos con estudiantes y docentes de escuelas agrotécnicas que permitan articular actividades y fomenten la inserción universitaria en el territorio.
- Generar un espacio de reflexión con productores y asesores de asociaciones de primer grado.
- Contribuir a la formación integral de los alumnos de grado promoviendo su participación en actividades de voluntariado y extensión

Específicos

- Capacitar sobre la práctica del compostaje, lombricompostaje, producción de biogás y la necesidad de su aplicación a nivel productivo y en el hogar demostrando las ventajas ecológicas y económicas que esta práctica aporta.
- Confeccionar un boletín impreso, páginas Web y audiovisuales con las principales herramientas para el manejo de los residuos orgánicos de la producción ganadera.
- Instalar unidades técnico demostrativas de compostaje en instituciones educativas, investigación y de extensión de la UNLP.
- Lograr que los destinatarios valoren el beneficio ambiental que implica la propia administración de sus residuos orgánicos, de modo que estén en condiciones de difundir y propiciar estas prácticas.
- Conseguir que los destinatarios vean el beneficio económico que implica la propia transformación de sus residuos orgánicos en un material productivo.
- Reducir la emisión de residuo orgánico, y su consiguiente contaminación de napas suelo y aire mediante la aceptación e implementación de estas prácticas de manejo en alguna instalación privada.

Materiales y métodos

Se trabajó con productores locales y estudiantes de educación media del ámbito agropecuarios, en encuentros por separado, con el fin de nuclear todos los actores directos e indirectos de la actividad pecuaria intensiva para enriquecer el diálogo y cruce de experiencias. Del mismo modo, se buscó involucrar a docentes-investigadores de distintos cursos de la Facultad de Ciencia Agrarias y Forestales (UNLP) para favorecer la interdisciplinariedad del proyecto y agilizar los procesos de búsqueda de soluciones a problemáticas comunes.

La base metodológica consistió en la adopción de técnicas de dinámica grupal, casuística y de problematización con participación activa de estudiantes de escuelas agropecuarias, mediante estrategias de talleres en gabinete y campo. Se utilizó el formato de jornada completa con la siguiente división de actividades: por la mañana taller con introducción de charla técnica en local adecuado a la exposición del tema con apoyo audiovisual. Se propició el debate y reflexión sobre la generación de residuos y su posible manejo. Por la tarde, demostración a campo en una unidad técnica demostrativa (UTD), con equipos sobre los que se remarcaron buenas prácticas de operación, mantenimiento y aprovechamiento en relación con los formatos que fueron discutidos en el taller matutino.

En los ámbitos seleccionados se plantearon y debatieron los objetivos de esta extensión subrayando la problemática, los beneficios del aprovechamiento de los residuos orgánicos en origen y los medios para evaluar los procesos. Se distribuyó entre los asistentes el material impreso y digital elaborado. Al concluir las demostraciones prácticas a campo, los participantes extrajeron conclusiones que se sumaron a los resultados del proyecto. Al finalizar la jornada se efectuó una encuesta y se recopilaron las conclusiones. Se entregó un certificado de asistencia.

El proyecto se justifica por incorporar al productor en la responsabilidad ambiental y porque transmite valores a la población para el cuidado de nuestro hábitat y de la salud pública. Se propició la capacitación educativa para la transformación en origen de los residuos biodegradables en materia prima de un producto estable y fijador del carbono, obteniendo ventajas por la mayor facilidad en su manejo y ahorro en los costos de fertilización de los campos o el consumo de energía de la empresa agropecuaria.

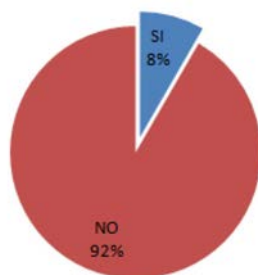
El compost obtenido del tratamiento de los residuos generados por el ganado posee propiedades fisicoquímicas muy beneficiosas para los suelos y la producción. Por lo tanto, además de colaborar con el ahorro ambiental que representa la acumulación de estos residuos, los destinatarios se vieron beneficiados con la producción de un material de gran fertilidad, asimismo al poseer suficientes residuos, se justifica la inversión en la construcción de un biodigestor, que permitiría además de la obtención de un material rico en nutrientes, la captación de gas metano que se puede utilizar en la calefacción de los animales, esto también generaría fuentes de trabajo adicional en el sector. Todos estos beneficios justificaron la implementación del proyecto.

Resultados y discusión

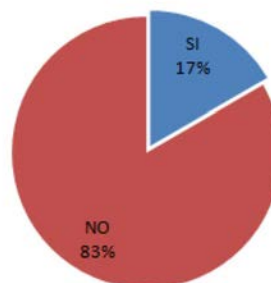
Desde junio del año 2015 a junio de 2016 y en el marco de un proyecto perteneciente a la 22° convocatoria del Ministerio de Educación de la Nación se realizaron cuatro talleres de debate y reflexión con productores, alumnos y docentes de escuelas de enseñanza agropecuaria sobre la temática. Se construyó un biodigestor demostrativo de pequeño tamaño para ser trasladado y se instaló una compostera de hojas y residuos del conejal de la Escuela de Enseñanza de Secundaria Agropecuaria (EESA) N.º 1 de Abasto, en el partido de La Plata, provincia de Buenos Aires. Cada uno de los encuentros comenzó con una charla participativa acerca de la situación actual y la proyección de imágenes de situaciones características de las problemáticas para recuperar los conocimientos y experiencias previas de los asistentes.

De estos encuentros, y como parte de la estrategia de seguimiento del proceso de extensión, se realizaron encuestas a productores y alumnos, que se vuelcan en gráficos a continuación:

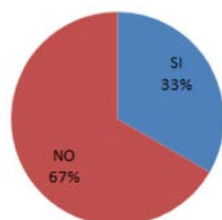
¿Trabajan con animales?



¿Hacen manejo de residuos?

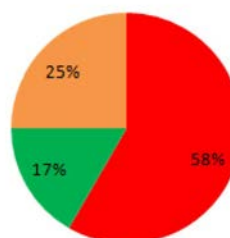


¿Poseen conocimientos previos de manejos de residuos?



Tratamiento

■ Ninguno ■ Compostaje ■ Lombri-compostaje



Muchos de los productores de avícolas y porcinos manifestaron la necesidad de implementar algún tipo de manejo de los residuos. Reconocen las problemáticas ambientales y el impacto social que producen en las localidades vecinas. Reco-

nocen que la acumulación de residuos no tratados puede producir enfermedades, proliferación de insectos y roedores, y olores desagradables en áreas adyacentes creando problemas con los vecinos. También manifestaron haber probado varias tecnologías de tratamiento parcial o total con resultados disímiles. De las metodologías planteadas señalaron no haber probado el tratamiento anaerobio para la generación de biogás, aunque reconocieron saber de su existencia. Se produjo un interesante debate sobre las ventajas de este tratamiento y las alternativas propuestas para el tratamiento de residuos orgánicos. De mediar tecnologías probadas y apropiadas, veían con mucho interés la generación de biogás, ya que les permitiría disponer de una fuente de energía en lugares donde prácticamente no existe el servicio y es de un alto costo. Disponer de una fuente de gas les permitiría mejorar la calidad de vida aquellos que están radicados en el medio rural. También podrían utilizarlo como un insumo para otras actividades que desarrollan en paralelo a la cría de animales. Se analizaron las ventajas y desventajas de cada metodología. Plantearon la existencia de tratamiento con piletas aeróbicas y anaeróbicas y la dificultad que presentan para los predios de baja superficie. Asimismo, se planteó que la construcción de las piletas debe garantizar la impermeabilización para evitar la contaminación de napas y arroyos. Los productores plantearon la necesidad de que se crearan programas de incentivo a las prácticas de manejo de residuos y que se avance en la investigación y diseño de sistemas que se adecúen a los sistemas de producción local. También se reflexionó sobre la ventaja de tratar los residuos sólidos sobre el tratamiento de líquidos y efluentes. Al manejarlos como sólidos y de manera racional se disminuye la contaminación de aguas subterráneas y superficiales. Es decir, tal como recomiendan muchos autores, el tratamiento de sólidos facilita el manejo, y se hizo hincapié en recoger y separar los sólidos antes de lavar y arrastrar con agua sería una práctica de costo cero.

Como apoyo a las actividades, se elaboró material impreso en forma de tríptico con las principales herramientas para el manejo de los residuos orgánicos de la producción ganadera que fue compartido y trabajado en conjunto con material confeccionado en el curso de Edafología para fomentar la capacitación en el reciclado de residuos orgánicos (Lanfranco, 2008).

El material de apoyo se presenta a continuación:

En los encuentros realizados en las escuelas, reconocimos un gran interés de los alumnos por la temática, ya habían comenzado con prácticas de tratamiento de residuos tanto en su institución como en sus hogares. Contaron sus experiencias y se plantearon poner en marcha composturas y lombricomposteras en sus ho-

Gestión de residuos



Con el objeto de avanzar en una gestión sostenible e integrada de los residuos, es necesario que el esfuerzo este dirigido a aumentar la base del triángulo.

El desarrollo es sustentable cuando satisface las necesidades de la presente generación sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para que satisfagan sus propias necesidades.





Reduce Reutiliza Recicla

El residuo orgánico no debe ser considerado "basura". Debería ser utilizado como materia prima de sustratos y abono orgánico para las plantas, de acondicionador y enmienda para suelos degradados, mediante un proceso biológico sustentable.



 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales
 UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
 Cátedra de Edafología. 60 y 119. CP 1900.
 jwanfra@agro.unlp.edu.ar

Manejo de residuos generados por el engorde intensivo de animales a corral

Proyecto de Extensión. Universidad, Estado y Territorio.



Los residuos de la actividad son importantes recursos de los que se puede obtener compost, lombricompost y biogás, reduciendo el impacto en el sitio de producción y generando nuevos recursos de gran utilidad.

 Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales
 UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Manejo de residuos generados por el engorde intensivo de animales a corral

Biogás



Esquema de biodigestor.

Un digestor de desechos orgánicos o biodigestor es un contenedor cerrado, hermético e impermeable dentro del cual se deposita el material orgánico a fermentar en determinada dilución de agua para que a través de la fermentación anaerobia se produzca:

- gas metano.
- fertilizantes orgánicos ricos en nitrógeno, fósforo y potasio.
- disminución del potencial contaminante de los patógenos.

El gas producido puede utilizarse como combustible en el hogar y su construcción suele ser simple y de bajo costo.

Lombricompost



Lombrices Californianas

Es el abono elaborado mediante el reciclaje en su aparato digestivo de la materia orgánica realizada por la lombriz roja californiana, la que presenta una mayor reproducción y mejores condiciones de manejo en cautiverio que la lombriz de tierra.

Hay diversos métodos para criar lombrices: desde la utilización de tolvas, tanques y cajones de madera o plásticos, hasta fosas cavadas en campo abierto.

Se debe mantener una humedad constante y si es necesario se aplica agua siempre evitando el exceso. Es una actividad de poca inversión que se desarrolla en pequeños espacios y no necesita estructuras fijas, ni equipos, ni maquinarias especiales.

Compost



Compostera.

El compostaje es el proceso biológico aeróbico mediante el cual los microorganismos actúan sobre la materia rápidamente biodegradable (restos de cosecha, excrementos de animales y residuos urbanos), permitiendo obtener "compost". El mismo es un abono excelente para la agricultura:

- aporta nutrientes.
- ayuda a la absorción de agua.
- mejora la estructura.
- ayuda a reducir la erosión.

Se puede manejar en simples pilas o en composteras de madera. Es importante controlar la humedad y la aireación de la mezcla.

gares. Aquellos que ya realizaban algún tipo de tratamiento, reconocieron haber observado la gran disminución del volumen de residuos que se genera al separar y tratar la fracción orgánica. El compost serán utilizados para fertilizar los invernáculos de producción hortícola. Los docentes de la escuela nos manifestaron un gran interés por incrementar el vínculo con la FCAYF y la UNLP en proyectos que contribuyan con la formación de los alumnos y el acercamiento al nivel universitario, pues un bajo porcentaje de ellos continuaba con estudios universitarios. Veían en las actividades de extensión e intercambio, la organización de visitas y pasantías de alumnos secundarios en la FCAYF, una herramienta para fomentar la continuidad de sus estudios.

Conclusiones

El intercambio con productores nos permitió reconocer la magnitud de la problemática y enfocar los futuros desarrollos a cuestiones específicas

Los resultados obtenidos podrían considerarse satisfactorios ya que, habiendo transcurrido un tiempo desde la realización del proyecto, el grupo participante se ha afianzado y ampliado, continuando con la ejecución de proyectos de extensión, herramienta que nos ha nutrido de conocimientos y temáticas sobre las cuales desarrollar nuevas líneas de investigación.

Logramos darle continuidad a la vinculación con escuelas de enseñanza agropecuaria y en la actualidad tenemos en marcha un proyecto que involucra a docentes y alumnos de cuatro escuelas agrotécnicas de la región. Participamos en la diplomatura en producción hortícola y florícola de la UNLP que desarrolló la secretaría de extensión de la FCAYF y que tiene a los pequeños productores como sus principales destinatarios.

Planteamos a la importancia a futuro de profundizar con un enfoque integral de la formación académica que a partir de prácticas conjuntas de investigación, enseñanza y extensión, confrontando saberes y conocimientos para la comprensión crítica del trabajo asociado y la resolución colectiva de las necesidades superadores de abordajes fragmentarios.

Bibliografía

- Calvente, M., Momo, F., Duhour, A. (2006). Estrés hídrico y lombricultura: mineralización de la materia orgánica por *E. Foetida* y *Amyntas hawayana*. VII Jornadas pampeanas de C Nat. COPROCINA 99:97-103.
- Compagnoni, L; Puizolo G. (1988). CENSO 1988, elaborado por la PBA y publicado por INDEC.
- Embrapa Suínos e Aves. Tecnologías para o manejo de residuos na producao de suínos. Manual de boas praticas. Gestao Integrada de ativos ambientais.* (2004). Concordia, Santa Catarina, Brasil.
- Franco, R. y D. Panicelli, (2013). Conceptos básicos para definir estrategias del manejo de efluente porcino. 1ª Jornada Nacional de Residuos Ganaderos. Rafaela, Santa Fe.
- Ferruzzi, C. (1987). *Manual de lombricultura*. Madrid: Mundiprensa.
- INTA. (1982). Regionalización Ecológica de la República Argentina. Memoria sintética y mapa a escala 1:5.000.000. Publ, 173. CIRN.
- INTA. (1990). *Atlas de suelos de la Republica Argentina*. Sec. de Agricultura y Pesca, INTA.
- Lanfranco Jorge W. (2008). *Capacitación para el reciclado de residuos orgánicos. Fuente de sustratos, abonos y acondicionadores de suelos degradados*. Recuperado de <http://www.usodelsuelo.unlp.edu.ar/CAPACITACION.pdf> (acceso 4.8.2010)
- Lanfranco Vázquez, Marina Laura. (2009). Problemáticas ambientales asociadas a arroyos, bañados y aguas subterráneas. Protección y recuperación de zonas especiales. En Pastorino Leandro, *El agua*, (383-394). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Lanfranco Vázquez, M. L. (2010). Apreciaciones jurídico-ambientales respecto del suelo afectado por la actividad extractiva en el Partido de La Plata. En Herrera Amancay (coordinadora), *Ambiente sustentable II* (811-822). Buenos Aires: Orientación Gráfica Editora.
- Maisonnave, R. (2015). Manejo y utilización de excretas porcinas. En “1 Jornada Provincial de Gestión de Residuos Pecuarios”. Ministerio de Agua, Ambiente y Servicios Públicos de la Provincia de Córdoba. Manfredi, Córdoba.
- Moncayo Romero, G. (2013). *Manual práctico de diseño de biodigestores*. Editorial Aqualimpia Engineering.
- Porta Casanellas, J., López Acevedo Regurin, M., Roque de Laburu, C. (1994). *Edafología para la Agricultura y el medio ambiente*. España: Mundi Prensa.
- Pordomingo Anibal J. (2013). *Feedlot*. Alimentación, diseño y manejo. INTA Anguil. Recuperado de https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-inta_feedlot_2013.pdf Visita septiembre de 2019. 170 p
- PROSA. (1988). *El deterioro del ambiente en la Argentina*. Buenos Aires: Gráfica Gral. Belgrano.
- Roca, L. (2003). Compostaje. *Perspectiva Ambiental*, 29.
- Schuldt, M. (2000). Lombricultura. *Teoría y práctica*. MSED.
- UNLP. Secretaría de Extensión Universitaria. (2001). *Observatorio de Calidad de Vida*. La Plata: Ed. UNLP

Eje 3.

Desarrollo sustentable, Estado y sociedad.

3.2

Economía social, solidaria y
cooperativismo.

Desafíos y oportunidades de la universidad frente al fortalecimiento a pequeñas unidades productivas, en clave de economía social y solidaria.

Emilia Rohr.

emiliarohr@outlook.com

Resumen

En la ciudad de Santa Fe, entre los años 2012 y 2017, funcionaba el Centro de Emprendedores de la Economía Social (CEES), un espacio que nació del enlace entre la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y el Gobierno de la Provincia y Municipalidad de Santa Fe. En el CEES se articulaban experiencias institucionales de acompañamiento a distintos emprendedores de la ciudad, en clave de economía social y solidaria (ESS), propiciando procesos de autogestión, asociativos y colaborativos entre los actores.

En 2017, dichas articulaciones se desestructuraron, producto de tensiones entre los agentes del gobierno provincial y municipal. La universidad elaboró un conjunto de nuevos dispositivos de intervención, priorizando las interacciones entre las distintas unidades académicas y el desarrollo de nuevos proyectos que promovieran la conexión institucional, cuestión relevante para los procesos de acompañamiento a las pequeñas unidades productivas (PUP).

En el presente trabajo se expondrá la propuesta abordada por el Proyecto de Extensión de Interés Social “Fortalecimiento de capacidades emprendedoras en pequeñas unidades productivas en clave de economía social y solidaria”, que emerge como síntesis de los antecedentes institucionales que definieron al CEES,

de la metamorfosis del programa de extensión de ESS de la UNL, y su rol en la promoción de procesos de sostenibilidad de las PUP.

Se centrará la atención en la responsabilidad institucional frente al desafío de acompañar integralmente a las PUP, que nutra de diversos aportes y acciones académicas, atendiendo a la posibilidad de su concreción ante las dificultades que se presentan en el contexto, y la diversidad y heterogeneidad propias de las intervenciones institucionales.

Palabras claves: pequeñas unidades productivas / articulación / intervención institucional.

Introducción

La acción de las distintas instituciones para fortalecer las capacidades emprendedoras tiene una importancia significativa, considerando las problemáticas propias de las pequeñas unidades productivas. Desde el programa de extensión de Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional del Litoral, se propone un Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS), que pretende fortalecer las capacidades emprendedoras de las pequeñas unidades productivas de las ciudades de Santa Fe y Santo Tomé. Priorizando el desarrollo colectivo y favoreciendo el progreso de las capacidades individuales para afianzar la gestión del emprendimiento.

El PEIS busca dar respuesta a las problemáticas de articulación institucional que se presentan en la actualidad, para lograr un acompañamiento integral a las PUP, donde estos actores inicien un proceso de fortalecimiento y traspasen todas las etapas que conlleva, logrando transversalidad sobre la base de las intervenciones institucionales.

Objetivos

- Reflexionar acerca de la diversidad de intervenciones universitarias, cuyas acciones apuntan a una misma población objetivo, sus beneficios y dificultades para la integración.
- Repensar las propias acciones orientadas al fortalecimiento de las capacidades de gestión colectiva y de autogestión de las PUP ante las problemáticas que anteceden al proyecto de extensión.
- Analizar la articulación entre Estado y universidad para la promoción de emprendimientos productivos y solidarios en la región metropolitana de Santa Fe.
- • Considerar el presente proceso de trabajo bajo una mirada de construcción de un antecedente importante hacia la conformación de un proceso de incubación de emprendimientos asociativos.

Materiales y métodos

El presente trabajo está basado principalmente en un análisis cualitativo y descriptivo de las experiencias atravesadas por el programa de extensión en los distintos acompañamientos a pequeñas unidades productivas. Este análisis se realizó a través de la participación observante de quienes intervienen en forma activa del PEIS durante los encuentros con los actores que participan del proceso.

Desarrollo

Las pequeñas unidades productivas, nuestra población objetivo

Generalmente se asocia la idea de emprendedor a aquellas personas que en forma individual o colectiva inician y ponen en funcionamiento un negocio. Sin embargo, esta conceptualización se torna demasiado general debido a la cantidad de emprendimientos existentes y sus características particulares, de este modo, el término emprendedor abarca una población heterogénea, compuesta por ideas de negocios innovadoras, pymes, iniciativas TIC o pequeñas unidades productivas. Cada grupo y emprendimiento particular, posee características diversas que conlleva la necesidad de proponer un abordaje específico.

Desde un enfoque social y solidario, el proyecto se centra en las pequeñas unidades productivas, que surgen como un modo alternativo de subsistencia de pequeños emprendimientos productivos y unidades domésticas. Estas últimas, a su vez, navegan entre el desarrollo de la actividad productiva que la compone y el funcionamiento familiar/doméstico, es decir, poseen una complejidad aún mayor. En su gran mayoría, las formas de organización de la ESS se orientan hacia la producción de bienes y servicios destinados a sustentar el consumo de los propios miembros de las organizaciones o de sus familias:

Su objetivo principal es suplir las necesidades materiales de sus miembros, así como sus aspiraciones no-monetarias, de reconocimiento, inserción social, autonomía, etc. Al hacerlo, introducen cuestiones de índole ética en la esfera económica, que pasan a incidir en dicho ámbito con principios normativos irreductibles a la lógica instrumental y utilitarista. (Gaiger, 2009)

Por lo tanto, al entender las prácticas de la ESS como aquellas en las que predomina la lógica de la reproducción de la vida, donde el trabajo humano constituye un elemento central, las nociones de autogestión y asociativismo, bajo este marco, se encuentran estrechamente relacionadas y son parte esencial del concepto tal como lo expresa Gaiger (2009): “El concepto de emprendimiento económico solidario abarca diversas modalidades de organización económica, originadas en

la libre asociación de los trabajadores, en las cuales, la cooperación funciona como base de su eficiencia y viabilidad”.

Bajo el marco de la ESS, el asociativismo se puede entender como la unión de esfuerzos y recursos en la producción, basado en la confianza, cooperación y ayuda mutua. En cuanto al trabajo autogestionado, se hace referencia a la actividad de producción de bienes y servicios que se dirige y se lleva a cabo por los propios trabajadores, siendo ellos poseedores de los medios de producción y responsables colectivamente de todas las decisiones. Paulo Peixoto de Albuquerque expone que:

La autogestión en la “otra economía” se afirma como un modo del actuar colectivo, según el cual los principios de la acción social se forman en la experiencia concreta y provienen del significado dado a las intenciones o las ideas que fundamentan el grupo; van más allá de la celebración de un contrato mutuo que establece obligaciones en pro de objetivos comunes. (Peixoto de Albuquerque, 2004).

El asociativismo como estrategia de sostenibilidad de las PUP

Cuando hablamos de las PUP, nos referimos a aquellos trabajadores autogestionados que realizan una actividad productiva con el objetivo principal de sostener la economía familiar. Comparten generalmente una situación de incertidumbre y vulnerabilidad social. Su trabajo, es la categoría dominante y, si bien predominan las relaciones de reciprocidad y cooperación, existen ciertas tensiones asociadas a la lógica de la competencia y el individualismo presente en el actual sistema de relaciones sociales, lo que demuestra, en algunos casos, la presencia de relaciones entre diversos emprendimientos y otros, que suelen mostrar resistencia ante este tipo de vinculaciones.

Haciendo propias las palabras de Coraggio (2009) entender la sostenibilidad, implica para muchas de estas unidades productivas que cierren las cuentas, y que de ello resulte eventualmente un saldo monetario favorable entre ingresos y gastos. Desde esta perspectiva, una de las grandes problemáticas que emergen desde los emprendimientos son los bajos ingresos. A pesar de ello, “muchos emprendimientos continúan funcionando basados en su inserción en espacios y relaciones de reciprocidad familiares, vecinales y de amistad” (Vázquez, 2010), lo que permite plantear que la sostenibilidad no puede quedar reducida solo a la eficiencia económica.

Existe diversidad de perspectivas de distintos autores en relación con el concepto de sostenibilidad, ante esto, Gonzalo Vázquez (2010), basado en los diversos aportes, propuso un concepto de sostenibilidad plural, que supone un análisis de las condiciones actuales y futuras de los emprendimientos:

la sostenibilidad de los EATA [emprendimientos asociativos de trabajadores autogestionados] no puede seguir siendo planteada únicamente desde lo mercantil, sino desde una pluralidad de principios. Esta concepción de sostenibilidad plural de los EATA, solo puede traducirse en la práctica a través de un conjunto complejo de políticas, instituciones y recursos para la reproducción de las nuevas organizaciones de trabajo asociativo y autogestionado y de los trabajadores que las integran.

Este concepto de sostenibilidad plural, por lo tanto, refiere no solo a las capacidades emprendedoras, sino, principalmente, a las capacidades políticas y culturales de construir alianzas y relaciones de fuerza, que logren impulsar políticas públicas que promuevan la sostenibilidad colectiva de todo el sector de trabajo asociativo y autogestionado. En función de lo planteado, se establece la posibilidad de promover la sostenibilidad de los emprendimientos, a través del trabajo asociativo, y resulta fundamental el rol del Estado en la construcción de políticas públicas que fomenten estas prácticas.

El trabajo del CEES como punto de partida

En el año 2012 se formó el Centro de Emprendedores de la Economía Social, fundado en el acuerdo entre la Universidad Nacional del Litoral, el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Santa Fe y la municipalidad de su Ciudad Capital. Estas instituciones, enlazaban en el espacio del CEES las diferentes propuestas de acompañamiento que se proporcionaban hacia una misma población objetivo: pequeñas unidades productivas con algún grado de asociatividad.

En la conformación del centro de emprendedores se establecieron diversos objetivos en relación con las PUP, entre ellos: i) brindar capacitación y asistencia técnica a través de cursos, talleres y jornadas de acuerdo con las necesidades y perfil de sus integrantes, ii) constituir un espacio de encuentro e intercambio entre iniciativas de economía social en la ciudad, iii) promover la comercialización en el mercado local y regional, iv) vincular líneas de financiamiento públicas y privadas con proyectos de la economía social, y v) propiciar el fortalecimiento de las PUP como grupo de acción colectivo, fomentando instancias de diálogo y debate que contribuyan a dar representatividad a sus intereses.

El CEES logró engendrar un espacio de referencia, local y regional, donde surgieron vínculos institucionales para el diseño y ejecución de estrategias de acompañamiento que promovieran la sustentabilidad de las PUP. En este encuadre, se produjo un acercamiento entre los actores que intervienen en el intercambio y permitió a las instituciones conocer las necesidades del sector.

En el año 2017, se generaron tensiones entre algunas de las instituciones pertenecientes al acuerdo que amparaba al CEES debido a presiones políticas entre los gobiernos local y provincial, lo que provocó rupturas institucionales, entre ellas, la gestión del CEES. Esta situación, desestructuró las intervenciones y, en

consecuencia, las articulaciones entre los distintos actores, lo que llevó a la universidad a repensar las estrategias de articulación como la gestada en el espacio del centro de emprendedores, lo que condujo a la construcción de diversos instrumentos como proyectos de extensión, prácticas de extensión de educación experiencial y proyectos de investigación.¹

El proyecto de extensión “Fortalecimiento de capacidades emprendedoras en pequeñas unidades productivas, en clave de economía social y solidaria”

El escenario planteado es un antecedente a la presente situación y, a partir de este, se pretende pensar a la universidad como un punto de partida que logre engendrar un proceso integral de acompañamiento para las PUP, en el que transiten cada paso de fortalecimiento logrando la transversalidad en el camino recorrido, que dé como resultado un valor agregado a las etapas de dicho proceso y sea un importante antecedente en el avance hacia la conformación de un proceso de incubación de emprendimientos asociativos.

Asimismo, se plantean las acciones en torno a los tres grandes ejes en los que se centra la propuesta: i) propiciar procesos de desarrollo integrales a las PUP; ii) la necesidad de una integración institucional para el mencionado desarrollo y consolidación de las PUP; y iii) vinculación con las políticas públicas y las acciones de intervención gubernamental.

Se trata de acompañar grupos de PUP que no superen los treinta emprendimientos –individuales o con algún grado de asociatividad–. El comienzo del proceso se dará con un curso de capacitación integral para la gestión de las unidades productivas, que favorezcan, en principio, el progreso de sus capacidades individuales y conduzca a la práctica y el conocimiento de los beneficios de diferentes estrategias de trabajo asociativo. El curso se basa en ocho encuentros en los que, además de trabajar temáticas relacionadas con la planificación, comercialización, costos, precios e innovación, entre otros aspectos relevantes para la gestión, se genera un punto de encuentro, donde se producen intercambios de saberes y experiencias entre los mismos integrantes del grupo. Este último punto, lo consideramos fundamental para la primera etapa del proceso, debido a que, como se mencionó, se pretende lograr una vinculación entre los participantes, de donde surjan, para cada temática abordada, estrategias de trabajo asociativo y conciencia solidaria.

Para el desarrollo de este curso, el Programa de Extensión de Economía Social y Solidaria (PEESS)² contaba con una cartilla de trabajo como herramienta para

1 Para reconocer las distintas intervenciones académicas puede consultarse “Implicancias de la intervención social en extensión. Resignificando sentidos y prácticas académicas desde el Centro de Emprendedores de la Economía Social” (Lozeco y Cardozo, 2017)

2 Un abordaje en profundidad lo realiza Tealdo en “El Programa de Extensión de Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional del Litoral”. Revista +E(5), pp. 88-94. Año 205. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/extension.v5i5.5153>

sistematizar las capacitaciones y redefinir los contenidos, adaptándolos a las capacidades de las PUP. Antes de iniciar el nuevo proyecto, se amplió este recurso y se elaboró un manual, correlativo con las temáticas que atañen a la cartilla, que constituye un insumo teórico de respaldo.

En simultáneo o después del curso, los integrantes participarán de las prácticas de educación experiencial (PEEE)³ de algunas unidades académicas. Actualmente se llevan a cabo las siguientes PEEE: “Fortalecimiento en la gestión de costos a emprendedores de la ESS” junto a la cátedra de costos y gestión de la Facultad de Ciencias Económicas, la que, mediante la confección de la matriz de costos de cada emprendedor, busca fortalecer las capacidades productivas de las PUP en gestión para la generación de resultados; y “Producción de etiquetas para emprendedores de la ESS”, en el marco de la cátedra de Tecnología II de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, donde se lleva a cabo el diseño de etiquetas y embalaje.

Con el objetivo de articular todas las experiencias en un único cuerpo, y generar un proceso de transición entre las diversas acciones, se incorporan nuevos dispositivos basados en los intereses de los integrantes del grupo, que se materializan en cursos de capacitación que abordan temáticas específicas y tutorías de acompañamiento por medio del Voluntariado Universitario.

Además de orientarse a las PUP de Santa Fe, se incorpora el vínculo con la Secretaría de Producción y Empleo de la ciudad de Santo Tomé, quienes se sumaron con 12 emprendimientos a la PEEE de costos y gestión en el segundo cuatrimestre de 2018. Un análisis integral del contexto en ambos municipios nos permite concluir que los emprendimientos de la ESS se dispersan en todo el tejido urbano, por lo que se dificulta un abordaje territorial focalizado.

Por tanto, el desafío del trabajo es lograr desde la universidad, una articulación entre los distintos agentes que elaboren acciones orientadas a las PUP, donde cada acción se integre al conjunto para lograr una red de intervenciones, con un despliegue territorial de propuestas concretas, que se inserten en un proceso transversal de acompañamiento para mejorar la eficiencia productiva y de gestión de los mencionados emprendimientos.

El inicio de acción del Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS)

En el presente año, se dio inicio al proyecto con dos grupos de emprendedores, uno por cada localidad. El comienzo, como estaba pautado, se dio a través del curso de formación integral (CFI), organizado y dictado por el PEES. En cuanto al vínculo con los municipios, fueron la Subsecretaría de Innovación y Emprendedores de Santa Fe y la Secretaría de Producción y Empleo de Santo Tomé, quienes brindaron el espacio físico y realizaron la convocatoria de las PUP, además de incluir el curso dentro del cúmulo de sus intervenciones, para generar de esta

3 Remitimos aquí también a la lectura del material expuesto en la nota 1.

manera, una red de acciones de las distintas instituciones en pos de un acompañamiento sistemático.

Sobre la base de las experiencias de capacitaciones anteriores, se abrió la convocatoria para un gran número de emprendedores conociendo la reducción de participantes que puede producirse. Efectivamente, de las treinta PUP de Santo Tomé y cincuenta de Santa Fe que dieron inicio al CFI, fueron 14 y 17 respectivamente las que finalizaron la primera parte del proceso. Ambos grupos participaron en simultáneo de la PEEE de costos. Luego, de acuerdo con las demandas que surgían de los mismos participantes, a lo largo del recorrido de acompañamiento, se planificaron diversos talleres, en el marco de nuevas articulaciones con otras unidades académicas y proyectos de extensión.

Para conocer en profundidad las necesidades de cada grupo y de cada emprendedor, al finalizar el CFI, se procedió a pedirles que completaran una planilla de evaluación donde quedaron asentadas las críticas constructivas para mejorar la calidad del curso y las falencias que cada uno encuentre o haya detectado a lo largo de la capacitación, que sea necesario mejorar para su emprendimiento, como así también, la aceptación o no, del trabajo asociativo entre los distintos emprendedores. En estas planillas, se manifiestan opiniones, en su gran mayoría, positivas en relación con la organización y desarrollo del curso, en algunos casos, expresan reflexiones en cuanto a los beneficios de trabajar con otros, y, además, se observaron algunas autocríticas que experimentaron de los propios emprendedores. Este insumo nos impulsa a plantear mejoras a las futuras acciones.

Además de este recurso, en el presente año se contó con un material en el marco de la cátedra electiva de Economía Social y Solidaria de la Facultad de Ciencias Económicas⁴, en la que los estudiantes hicieron un diagnóstico basado en la lectura de la experiencia del CFI y sus conocimientos sobre las distintas temáticas abordadas.

Finalizada la primera mitad del año, se buscó la articulación con las intervenciones académicas de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), y se concretó un enlace entre el proyecto y el PEIS “Emprender: Espacios de vinculación y difusión de promoción de ideas creativas/innovadoras para emprendedores locales”, que busca desarrollar, a partir de una convocatoria abierta, talleres y mentorías para emprendedores de la ciudad de Santa Fe, donde se aborden todos los temas de interés de los participantes y se logre finalmente un acompañamiento específico que responda a las problemáticas individuales.

Ante esta articulación con FADU, se realizó una invitación a participar al grupo de Santa Fe, para que se integrara a esta instancia. Allí se dio inicio a los primeros

4 La cátedra electiva de Economía Social y Solidaria (junto a la Facultad de Ciencias Económicas) es un espacio académico que estimula a la confrontación del análisis teórico con las prácticas emergentes de casos seleccionados por los docentes y estudiantes, para analizar diversas modalidades y experiencias de ESyS de la ciudad, fomentando el compromiso y aportando a la transformación social.(Lozeco, Carozo; 2017).

encuentros con los emprendedores, con el objetivo de armar un diagnóstico de base para brindar respuestas concretas por medio de las herramientas previstas. Además, se acordó la sistematización de talleres basados en temáticas de identidad visual, diseño de etiquetas y redes sociales para el grupo de Santo Tomé. En este enlace con FADU, desde el Proyecto del PEES, protagonista del presente trabajo, se ofrecieron los talleres previstos para el CFI que incluye el material de la cartilla para las PUP.

En el transcurso del segundo cuatrimestre del año, se reinicia el proceso con un nuevo grupo de PUP de Santo Tomé. En este caso, si bien la convocatoria fue amplia, solo se presentaron seis emprendimientos en el primer encuentro del CFI. Se comenzaron a dictar los talleres específicos con fondos del PEIS, y con respecto a las PEEE de costos, se incorporaron PUP de todos los grupos que están participando del proceso. En este momento del año es cuando se inicia la PEEE de producción de etiquetas en FADU, pero aquí, la barrera que se presenta cada año, es la poca participación de emprendedores en la cátedra por cuestiones de organización. En esta última, participaron tres PUP del primer grupo de Santo Tomé y tres de Santa Fe.

Resultados y discusión

Hasta el momento, las acciones dieron como resultado la vinculación y continua comunicación de las PUP en el interior de cada grupo, por medio de redes sociales, basado en objetivos puntuales: compartir información de interés para el resto de los integrantes, organizar ferias y generar una red de comercialización interna. Es decir, en cada grupo, se ve reflejado un gran interés por mejorar sus capacidades individuales y también, la identificación de los beneficios del trabajo colectivo, donde intercambian información basada en la idea de fomentar su continua capacitación y la comercialización de los productos, manteniendo vínculos solidarios.

Las experiencias mencionadas, tanto las del presente PEIS como las que lo anteceden, gestionadas bajo el vínculo con el CEES, permitieron reconocer que la capacitación es una etapa relevante en los procesos de sostenibilidad de las PUP, sin embargo, no es suficiente cuando se proponen de manera desarticulada y dispersa. Se ha comprendido la necesidad de abordar propuestas integrales y programáticas, que dirijan las acciones a objetivos directos, donde participen las distintas unidades académicas que puedan acompañar el proceso. Este es un gran desafío asociado a los procesos de intervención social del PEES, es decir, frente a los obstáculos que se presentan, es necesario un proceso de integración entre proyectos, actores, instituciones y territorio, estableciendo un funcionamiento sinérgico entre ellos y las prácticas extensionistas existentes.

Conclusión

El recorrido que estamos transitando con el PEIS y las primeras intervenciones tienen como resultado un cúmulo de interrogantes continuos que generan los desafíos propios de la articulación de las distintas acciones. En palabras de Carballada (2005),

La intervención social se muestra como construcción de lazos sociales y como búsqueda de significados en un escenario, como ese lugar en el que se desarrolla la trama social, donde el sujeto y su entorno prueban la vulnerabilidad o eficiencia de sus vínculos.

En este sentido, el proceso de intervención social que pretende el PEIS parte del reconocimiento de una correspondencia entre problemas-acciones-soluciones, donde los actores e instituciones descubren que pueden encontrar beneficios en la medida en que se piensen con otros, y logren resolver colectivamente los obstáculos y desafíos que se les presentan, situación que también interpela a la universidad.

Hemos comprendido la importancia de construir formas de trabajo participativas y de gestión asociada entre la universidad y el Estado, donde se construyan espacios de reflexión, estudio y análisis sobre estas prácticas desde una perspectiva amplia. Sin embargo, las articulaciones con unidades académicas, Estado, y otras instituciones, poseen una dificultad propia del trabajo entre entidades con organización propia, donde los tiempos, y formas de acción pueden diferir entre cada agente.

Hemos comprobado que las PUP, en busca de su sostenibilidad, logran integrarse a otras y descubren un nuevo modo operativo de acción colectiva. Algunos de los emprendedores que se encuentran atravesando este proceso, formaban parte de un grupo asociativo solidario, y otros, a pesar de no estar acostumbrados a prácticas colectivas, comenzaron a expresar mayor interés luego de integrarse al grupo. Gran parte de los emprendedores que dieron inicio al proyecto refleja interés por seguir capacitándose, y, además, por realizar trabajos asociativos entre ellos y con otros.

Con respecto al CFI que da inicio al proceso de acompañamiento, los resultados positivos en torno a su objetivo principal: promover un espacio de debate y fomentar las distintas prácticas asociativas entre los participantes.

Sin embargo, quedan muchos factores por develar. Ante la continua experiencia, intentamos redescubrir el rol de la universidad como articuladora de intervenciones, y promotora de un procedimiento de incubación de emprendimientos asociativos sostenibles en el tiempo.

Bibliografía

- Carballeda, A. J. (2005). *La intervención en lo social*. Buenos Aires.
- Coraggio, J. L. (2005). *Sobre la sostenibilidad de los emprendimientos mercantiles de la economía social y solidaria*. Buenos Aires.
- Coraggio, J. L. (2009). Sostenibilidad. En Cattani, *Diccionario de la otra economía*. Buenos Aires.
- Gaiger, L. I. (2009). Emprendimiento económico solidario. En Cattani, *Diccionario de la otra economía*. Buenos Aires.
- Lozeco, J. C. y Cardozo E. (2017). *Implicancias de la intervención social en extensión. Resignificando los sentidos y prácticas académicas desde el Centro de Emprendedores de la Economía Social*. Santa Fe.
- Peixoto de Albuquerque, P. (2004). Autogestión. En Cattani, *Diccionario de la otra economía*. Buenos Aires.
- Tealdo (2005). El Programa de Extensión de Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional del Litoral. *Revista +E*, 5, 88-94.
- Vázquez, G. M. (2010). *La sostenibilidad de los emprendimientos asociativos de trabajadores autogestionados*. Buenos Aires.

Hacia una certificación participativa como tecnología para la inclusión social¹.

Julieta Cairoli, Lucía Krivoy, Franco Ferrara, Soledad Maggiori, Joaquín Mercurio.

msoledadmaggiori@gmail.com

Resumen

Se propone compartir una experiencia en el marco de la Materia Proyecto dictada en 6° año de la especialidad Química de una escuela técnica de educación media de la ciudad de Rosario en 2018. Dicho proyecto es la continuación de trabajos elaborados por estudiantes que cursaron la materia durante los años 2016 y 2017.

En su ejecución realizamos actividades de aula y territoriales en el Almacén de las Tres Ecologías ubicado en el barrio centro de Rosario, que es un espacio donde los pequeños productores agroecológicos comercializan sus productos, además de afianzar y generar vínculos con los consumidores. De esta forma, se produce el apoyo mutuo en una red de productores vinculados por la economía social y solidaria, y el comercio justo de la región. El objetivo del proyecto fue promover un mayor consumo y reconocimiento de productos agroecológicos en el mercado local; debido a que tales producciones carecen de análisis –o bien, poseen pocos– que permitan certificarlos para la venta y, por lo tanto, se ven opacados por aquellos de carácter industrial. Para

¹ Este proyecto ha sido financiado por el Programa Ingenia del Gabinete Joven de la Provincia de Santa Fe, 2016, 2017, 2018 y 2019.

hacer esto posible, nos basamos en los conceptos de agroecología como principio y certificación participativa como una tecnología social.

La metodología del proyecto puede ser dividida en dos etapas. Durante el primer cuatrimestre del año lectivo asistimos a la 6° Feria Nacional de la Red de Comercio Justo del Litoral desarrollada en los mismos almacenes, y a las VI Jornadas de Extensión del Mercosur en Tandil, provincia de Buenos Aires. La asistencia a estas instancias fue en el marco de la Materia Proyecto, lo que nos permitió aplicar a una línea de financiamiento el transcurso del segundo cuatrimestre.

En términos del trabajo territorial y para cumplir los objetivos en la segunda parte del año, se organizaron reuniones, cada dos semanas aproximadamente, con los productores. En ellas planificamos distintas actividades de difusión del almacén con folletería y radios abiertas. En el contenido de estas campañas, se incluyeron los resultados de análisis químicos de harinas y panificados elaborados por los productores.

La metodología de la materia fue clave en el proyecto, pues uno de sus ejes es establecer un diálogo de saberes entre los productores pertenecientes al almacén y nosotros –estudiantes de una tecnicatura química–. Esta horizontalidad es indispensable para lograr los objetivos y un aprendizaje mutuo.

Gracias a todo esto podemos destacar que, además, logramos profundizar el vínculo ya existente entre los productores y nosotros, como representantes de nuestra institución académica, lo que permite a su vez seguir pensando la continuidad de esta relación y en la profundización del vínculo entre universidad y sociedad.

Palabras clave: comercio justo / certificación / agroecología

Introducción

Instituto Politécnico Superior General San Martín

El Instituto Politécnico Superior General San Martín (IPS) es una escuela secundaria técnica de la ciudad de Rosario, dependiente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). En la década del noventa, la institución se plegó a la ley Federal, instituyendo el nivel polimodal y quedando el nivel terciario para la tecnicatura (técnicos universitarios). Quienes ingresaron en 2010 fueron la primera cohorte de egresados técnicos del nivel secundario, completando un ciclo de seis años, lo que incluye tres años de especialidad. Esta institución imparte educación técnico-profesional de nivel secundario, posee entre sus terminalidades la de Técnico Químico nivel medio. Es en el 6° año de esta especialidad que se ubica la experiencia pedagógica que describimos en el presente trabajo. La Materia Proyecto busca articular los ejes de función social universitaria, mediante la aplicación de conceptos de tecnologías para la inclusión social, y a través de prácticas integrales en territorio.

La experiencia que aquí se relata es del año 2018 y condensa el trabajo que se viene realizando desde el 2016: se trabajó de manera colectiva y cooperativa entre estudiantes y docentes de la Tecnicatura en Química del nivel medio del IPS y miembros de la comunidad.

Almacén Ambulante

En la búsqueda de formas alternativas de producción y distribución solidaria de productos agroecológicos confluyen en el 2013 varias experiencias de la zona de Rosario y alrededores en un espacio llamado Almacén Ambulante (AA).

El AA está integrado por varios emprendimientos productivos de autogestión, entre ellos, dulces y jugos de fruta, pollos y huevos de campo, productos panificados como pastas secas, rellenas, prepizzas, panes y masitas secas, producción de cultivos extensivos, molienda y elaboración de harinas integrales. El AA surge principalmente como una organización comunitaria de autogestión de tipo asamblearia, un espacio de economía solidaria o de otra economía, que fomenta el comercio justo y el consumo responsable, en términos económicos, sociales y ambientales. Sin embargo, en la práctica se constituye como un espacio de soberanía alimentaria, ya que pone en discusión la reflexión junto a los consumidores sobre el hecho de que el alimento no sea considerado una mercancía: cuál es su origen y cuáles son las historias y prácticas que permiten su manufacturación hasta llegar a manos de los consumidores; difundiendo, de esta manera, la agroecología como práctica política, ecológica y productiva. El AA se constituye como un lugar de encuentro comprometido entre consumidores y productores organizados en la comercialización y distribución de sus productos con una propuesta de consumo responsable, siendo uno de sus objetivos primordiales el establecimiento de vínculos comerciales estrechos entre productores y consumidores, a quienes se considera como parte del proceso: producción-distribución-comercialización solidaria.

Desde 2015, el grupo formaba parte de la Red de Comercio Justo del Litoral (RCJL). En febrero del mismo año el grupo logra después de más de dos años de lucha acceder a un galpón. La Municipalidad de Rosario cedió este espacio físico para que se desarrollara la comercialización, dejando su gestión a las organizaciones. Allí se ubica actualmente el Almacén de las tres Ecologías (ATE), que autogestionado por tres organizaciones: la RCJL, un Grupo de Emprendedores Sociales de la Municipalidad de Rosario y la Cooperativa Encuentro. El ATE funciona los días viernes, sábados, domingos y feriados, además de las actividades para fortalecer este tipo de comercio. Su atención es llevada adelante de manera solidaria por todos los integrantes de las organizaciones.

Interacción AA-IPS

Desde el 2016, en la Materia Proyecto los estudiantes se acercan al aprendizaje de metodologías para la formulación de proyectos y de estrategias de financiamiento para ellos; y es así como se generó el vínculo entre el IPS y el AA, en ese mismo año. Este vínculo es propiciado por una docente del IPS que a su vez es

productora agroecológica de trigo y forma parte del AA. Esta interacción permitió acceder por primera vez a una línea de financiamiento: Programa Ingenia.

El Programa Ingenia de la Provincia de Santa Fe tiene como objetivo principal promover la participación juvenil de grupos, colectivos y organizaciones de jóvenes a través del financiamiento y acompañamiento para la puesta en marcha de sus ideas. En el marco de Materia Proyecto, el vínculo generado en 2016 propició el acceso al financiamiento durante cuatro años consecutivos, y de esta manera cada grupo de estudiantes que cursaba la materia –las distintas cohortes– pudieron vivenciar el recorrido y la práctica extensionista con manejo de financiamiento propio y con motivo de ejercitar también la autogestión y autonomía.

De esta forma, se trabajó en conjunto con el AA para visibilizar sus actividades e instalarlo como un mercado alternativo a las opciones capitalistas. Se llevaron a cabo jornadas de difusión y, en 2018, se hizo un análisis de calidad panadera a la materia prima y los productos de una productora de panificados. Las actividades de 2016 y 2017 se encuentran acreditadas al sistema de extensión universitaria de la UNR, actividad incorporada al mismo en año 2019.

Objetivos

En esta ponencia nos proponemos dar cuenta del proyecto que se desarrolla desde el año 2016 en un espacio curricular denominado Materia Proyecto.

Nos proponemos compartir y reflexionar a su vez, sobre las relaciones vinculares entre estudiantes y docentes de la universidad pública, junto con actores sociales.

Materiales y métodos

En el contexto del curso, los estudiantes redactan distintos proyectos, algunos relacionados con la misma temática, que son presentados a distintas líneas de financiamiento, para luego hacer el ejercicio de Prácticas Integrales (PI) como parte de la planificación y ejecución de los mismos. De esta forma, los estudiantes del IPS forjan el desarrollo de las capacidades y conocimientos adquiridos en el transcurso de su carrera técnica secundaria junto al medio local.

Los proyectos que sustentan PI implican la articulación de los procesos de enseñanza, investigación y extensión, de modo que, su ejercicio se reconfigura y se apunta a redimensionar el poder que circula en los diferentes actores del proceso. A través de esta práctica, ejercemos la función social de la universidad pública. La extensión crítica permite la construcción de conocimientos contextualizados en la realidad social, cultural, política, económica, trascendiendo la formación exclusivamente técnica. Esto produce en los estudiantes un sentimiento de solidaridad, de compromiso social para, a su vez, lograr empoderar a los sectores populares durante el proceso. La extensión crítica requiere de la participación de las diferentes partes involucradas en las etapas de planificación, ejecución y evaluación, mediante procesos de comunicación dialógica.

Para lograr cumplir los objetivos de la materia nos acercamos a los productores del AA, se conversó sobre el interés de incorporar la universidad pública a este sistema de comercio alternativo. La demanda se construye vincularmente entre estudiantes y miembros de la sociedad. Tras la materialización de la demanda, comienza el proceso de investigación de los estudiantes, con el apoyo de los diferentes docentes del IPS, quienes enriquecen el trabajo al plantear posibles soluciones desde diversos puntos de vista. Consecuentemente, se buscó la visibilización del ATE y la difusión de las diferentes actividades que allí ocurren y de la forma de producción, puntos de venta, y los conceptos sobre los que se apoyan.

Además, una vez avanzada la investigación, concordamos en colaborar en el proceso de certificación participativa, es decir, de monitoreo y fortalecimiento del proceso de producción alternativa, ya que la reglamentación vigente (Código Alimentario Argentino) corresponde a alimentos de carácter industrial y no contempla producciones de carácter agroecológico. Por lo tanto, se realizaron análisis de las características fisicoquímicas de algunos productos, que luego serían interpretados en conjunto con los productores.

En el mes de abril del 2018, la RCJL integrada por el AA, Amigos de la Tierra Argentina, Centro Ecuménico Poriajhú, Cooperativa Eloísa Cartonera y la Asamblearia, entre otras entidades, organizó la 6° Feria Nacional de la RCJL en el ATE de Rosario, ubicado en la zona de costanera (calle Presidente Roca y el río). El encuentro fue declarado de interés municipal por el Concejo y también provincial por la Cámara de Diputados de Santa Fe. Esta actividad fue incluida en el programa de la Materia Proyecto; los estudiantes debían elegir alguna de las charlas, seminarios y actividades propuestas en la feria con el fin de incorporar y vivenciar conocimientos y experiencias de la economía social y solidaria (ESS) en temáticas de producción agroecológica de alimentos, medios de comunicación comunitarios, trabajo en red, etcétera.

En el mismo mes, se organizaron las VI Jornadas de Extensión del Mercosur (JEM) en la ciudad de Tandil (Argentina). Aquí el curso completo de estudiantes, junto con docentes de la institución, participaron de la experiencia. Entre el grupo había algunos egresados en 2017 que participaron como autores de trabajo en estas jornadas, y los estudiantes del curso curricular del 2018 como asistentes. Este viaje académico tuvo el objetivo de acercar la temática de extensión universitaria, desde lo vivencial e intelectual, a futuros egresados de un colegio técnico dependiente de la UNR, como así también a futuros estudiantes de carreras universitarias de la misma casa de estudios. Al regresar, el grupo de estudiantes se puso a trabajar en su propio proyecto.

Ejes de trabajo en la Materia Proyecto

Tecnologías para la inclusión social

Hernán Thomas (2009) plantea que las tecnologías desempeñan un papel central en los procesos de transformación social, demarcando posiciones y conductas de los actores o condicionando estructuras de distribución social, costos de produc-

ción y acceso a bienes y servicios; así como también pueden generar problemas sociales y ambientales, y facilitar o dificultar su resolución. El autor destaca la importancia estratégica de las tecnologías para la inclusión social (TIS) para la resolución de problemas sociales y/o ambientales.

Las TIS se definen como “formas de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnologías orientadas a resolver problemas sociales y ambientales, generando dinámicas sociales y económicas de inclusión social y de desarrollo sustentable”. Como tal, abarcan producciones de tecnologías de producto, proceso y organización: alimentos, vivienda, energía, agua potable, transporte y comunicaciones, entre otras. A este respecto, los actores fundamentales de su desarrollo abarcan movimientos sociales, cooperativas populares, ONG, unidades públicas de I+D, divisiones gubernamentales y organismos descentralizados, empresas públicas y, en menor medida, las empresas privadas (Thomas y otros, 2012, p 20).

En la Materia Proyecto, se busca que los y las estudiantes consigan poner de manifiesto sus saberes adquiridos en la carrera para aplicarlos en la construcción de algo junto con un otro/otros u otra/otras actores no universitarios. Ese algo tiene una orientación a las TIS, donde se busca que se pregunten cómo poner en juego esos saberes o aprendizajes. Para esto, se utilizan textos como disparadores, de manera que las y los estudiantes reunidos en grupo puedan discutir y reflexionar acerca de quiénes y para quiénes se diseñan las tecnologías. Las clases en aula se desarrollan en forma de asamblea, donde circula la palabra entre los y las estudiantes y docentes; y donde los primeros toman distintos roles: moderadores, oradores, coordinadores, registro escrito y visual –fotografías–, entre otros. A su vez, el registro se aloja en documentos compartidos de Google, lo que permite el acceso y edición colectiva de lo escrito, con el fin de registrar, sistematizar, y democratizar la información.

Actores no universitarios

Estos proyectos, asimismo, tienen como objetivo la vinculación con actores no universitarios –o al menos que no pertenezcan a la propia institución educativa– con el fin de romper el espacio o zona de confort de diálogo endogámico entre actores conocidos o familiares; de manera de retrabajar los propios discursos y los ajenos. En este sentido, se pone en práctica lo que llamamos escucha activa; entendiéndola como el acto de escuchar, prestar atención, pensar y reflexionar acerca de lo conversado, y volver al diálogo con el otro. Esta escucha activa se ejercita en el aula y en la institución, entre los propios compañeros y compañeras, además del cuerpo docente. En esta dinámica, la persona –estudiante, docente u otros– reflexiona sobre lo conversado y se permite ser interpelado por un otro con quien interactúa. Esto no solo favorece la construcción de los objetivos a trabajar en conjunto, sino que también lleva a la generación de relaciones basadas en el respeto, la solidaridad, la confianza y cooperación.

Autogestión

Una vez definidos quiénes serán los actores sociales con los que se trabajará y la temática, se procede a relacionarla con las posibles líneas de financiamiento de proyectos que haya vigentes en ese momento. La redacción de proyectos para la aplicación a líneas de financiamiento tiene como fin el ejercicio de la autogestión y la emancipación al momento de llevar adelante ideas propias. Los futuros profesionales se acercan a las problemáticas que surgen en el momento de concretar y materializar las ideas pensadas y discutidas en la sociedad que habitan. Además, la presentación a las líneas de financiamiento son pensadas como un ejercicio y no como la meta de ser financiados; ya que si no es financiado no está en riesgo la continuidad del proyecto. La adjudicación o no implica una reflexión sobre lo ocurrido y permite reevaluar la continuidad del proyecto y los objetivos planteados al inicio. De esta manera, los estudiantes se acercan a la realidad para poder planificar y retrabajar sobre las condiciones emergentes.

Interdisciplinariedad

Si bien la Materia Proyecto posee una carga horaria semanal, se relaciona con las demás asignaturas que se dictan en el nivel, lo que se traduce en que se invita a los docentes a participar de los proyectos y se impulsa a los y las estudiantes a relacionarse con ellos y con los contenidos.

Prácticas integrales/diálogo de saberes

Como mencionamos anteriormente, las PI se conciben como instrumento de articulación de las funciones universitarias en territorio. Consideramos que si los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan desde la realidad misma, pueden generar y operar en el territorio², en conjunto con la población, desde los problemas inherentes a la comunidad, intentando junto con ella encontrar alternativas; esta situación aspira a reconfigurar el acto educativo y a redimensionar el poder que circula en los diferentes actores del proceso. La idea general es desestructurar el acto educativo tal como lo conocemos en el aula –donde el docente posee un rol preponderante– para pasar por sucesivos procesos en que todos los participantes experimenten roles de enseñanza y aprendizaje, desestructurando el acto educativo y los roles que intervienen en él. Se reconfigura el rol docente cuando cambiamos el aula por la realidad misma. La población demanda muchas veces soluciones y explicaciones que no están contextualizadas o regladas, que no están encuadradas por el aula, tal cual la conocemos comúnmente.

Este proceso de aprendizaje parte de motivaciones diferentes a las que pueden ser generadas por el trabajo en el aula. Dichas prácticas en terreno ponen a los y las estudiantes en situación, los ubican en las realidades concretas sobre las que actuar e indagan en el cómo hacerlo. Es decir, la realidad no está mediada por los docentes, se presenta tal cual es y no tal cual es contada. Por otra parte, la posibilidad de que los problemas sean investigados, entendidos directamente, junto con la posibilidad de encontrar soluciones en conjunto con la población, genera casi siempre en los estudiantes un sentido de pertinencia respecto de

sus aprendizajes. Este aprendizaje habilita planos de motivación, completitud y solidaridad por el acto de estudiar, lo que aumenta el involucramiento en los procesos descritos. Se llegan a comprender, con mucha más claridad, los porqué y para qué del conocimiento científico, su relación con el saber y los problemas de la población (PIM, 2008).

En las PI, asimismo, debemos articular la investigación. A este respecto, los estudiantes se encuentran frente a dificultades en el proceso que los invita a adquirir y poner en práctica estrategias de investigación. El ejercicio de la integralidad plantea un modelo pedagógico basado en la integración de funciones, integración disciplinaria y participación activa de la comunidad, de manera que los conocimientos que se produzcan sean pertinentes a las realidades que atraviesa el ámbito local. Esto, al mismo tiempo, permite generar un proceso de retroalimentación hacia el conocimiento puesto en circulación durante las instancias del aula. Las PI constituyen un nuevo acto educativo donde el espacio áulico pasa a ser el espacio que se construye entre los estudiantes, docentes y actores del medio local. En este sentido, estas prácticas apuntan a ser una herramienta para el fortalecimiento tanto del sistema educativo como del sector productivo local. Las PI no implican un modelo de trabajo específico, sino una articulación de diferentes conocimientos y formas de proceder en la institución educativa, entre sus disciplinas y órdenes, y en el encuentro de sus actores (Tommasino y otros, 2010).

Integralidad

Cuando hablamos de integralidad nos referimos a la articulación de las funciones de enseñanza y aprendizaje, investigación y extensión universitarias. De esta manera, los estudiantes se introducen a la investigación en temas y problemáticas actuales y reales a través de las PI. Si bien el horizonte de trabajo es la investigación acción participativa (IAP) como ideal de coconstrucción del conocimiento, en este espacio trabajamos estos tres ejes articulados en un proyecto.

Cierre

En el segundo cuatrimestre, los estudiantes realizan el ejercicio de PI como parte de la planificación y ejecución de los proyectos redactados. Con las PI, se espera que los y las estudiantes del IPS de la especialidad Química puedan forjar el desarrollo de las capacidades adquiridas en el transcurso de su carrera (técnica secundaria), y poner en ejercicio dichos conocimientos junto con el medio local. Aquí se busca materializar el trabajo pensado y acercarlo a la comunidad con la que se trabajó. Esta labor fue materializada en charlas de socialización, armado y confección de charlas-capacitación con los actores no universitarios hacia la comunidad, así como también en la propia comunidad educativa y en otras instituciones relacionadas con la educación.

Resultados y discusión

Neoliberalismo y contrahegemonía

Para comprender la complejidad de la propuesta, queremos analizar el neoliberalismo; dado que se trata del sistema en vigencia y aparece como uno de los discursos referenciales a la hora de describir y comprender la realidad de América Latina y del mundo. El neoliberalismo debe ser comprendido al interior del sistema-mundo capitalista. Entendiendo esto, consideramos que el paradigma neoliberal no se trata solo de una corriente económica, política o social, sino que presenta mayores implicancias que atraviesan todos los niveles del Estado, introduciendo una ideología sobre cómo gestionar y regular a la sociedad y las diferentes actividades e interacciones que ocurren en ella; y que tiene como objetivo su replicabilidad en el tiempo por sobre cualquier otra corriente.

Coraggio sostiene que existe una estrecha relación entre las orientaciones que toman las políticas públicas en los niveles nacionales y las directrices desarrollistas que emergen con la globalización. Y si bien en las últimas décadas las estrategias desarrollistas tienden un poco más hacia lo social y lo sostenible –siguiendo a Figueroa (2012)– el crecimiento económico como eje del desarrollo mantiene su centralidad; constituyéndose en la base ideológica de las decisiones de gobierno. De esta forma se obtienen políticas guiadas por modelos y criterios macroeconómicos de vertiente neoclásica y por un programa político de reingeniería institucional amistoso hacia el mercado, esperando que con el crecimiento económico de unos pocos se produzca un crecimiento global para todos los integrantes de la comunidad.

El Estado, entonces, al tratar políticas sociales, tiene que disociarse de los valores impuestos por el sistema-mundo, pudiendo así con las políticas públicas contrarrestar los efectos del neoliberalismo, logrando una distribución más eficiente y equitativa, operando como acción transformadora para generar estructuras que produzcan y reproduzcan otra sociedad, más igualitaria, socialmente eficiente, mucho más democrática que la actual, propiciando además un desarrollo personal de los ciudadanos con menores posibilidades. (Cattani, 2004).

La ciudad de Rosario tiene una Secretaría de Economía Social que promueve el desarrollo de formas productivas y la comercialización de diversos objetos y servicios. Mediante los diferentes programas, se propicia el desarrollo de lazos sociales entre los ciudadanos, por medio de la creación de redes que permiten la recuperación y apropiación de conocimientos y saberes. Tanto la producción agroecológica de alimentos como otras producciones –además de ser respetadas en su forma o concepción– son propiciadas en canales de comercialización, como las ferias en espacios públicos y en locales de gestión mixta (organizaciones de la sociedad civil y Estado). Esto a su vez promueve la organización de actividades de debate y discusión acerca de otras formas de economía posible.

El hecho de que los y las estudiantes del presente proyecto se acercaran a conocer a los distintos grupos sociales que actualmente se nuclean en el espacio del

ATE, así como también que hayan participado de la 6ª Feria Nacional de la RCJL, no solo les ha permitido conocer experiencias vinculadas a otras formas de pensar la economías, sino también los ha atravesado de manera crítica: se cuestiona lo que se consumen cómo son esas producciones y de qué manera sus saberes técnicos específicos relacionados con la química pueden aportar a la construcción de otra economía.

Cuando Freire (1970) habla de educación bancaria, señala que la contradicción es mantenida y estimulada por ella, ya que no existe liberación superadora posible. El educando –solo un objeto en el proceso– padece pasivamente la acción de su educador. En nuestro caso, los y las educando –es decir, los y las estudiantes– fueron parte activa del proceso, siendo un desafío importante para el equipo docente de coordinación. Los y las estudiantes participaron de actividades de Radio Abierta en el marco de la conmemoración del Día de la Soberanía Alimentaria; donde se encontraron con productores de distintos puntos del país y en el diálogo con ellos pudieron percibir la dimensión que tomaba su proyecto en cuanto a la construcción y aportes hacia una certificación participativa.

En el año 2018, el grupo de trabajo se presentó a la línea de financiamiento de la provincia de Santa Fe (Ingenia) y se adjudicó el proyecto. El grupo se autodenominó: Quimiecologicxs y trabajó realizando análisis físico-químicos de harina de trigo y panificados, manufacturados por productores del AA a partir de un modo de producción agroecológico. Este antecedente de trabajo nos permite pensar en ampliar las determinaciones analíticas no solo en el mismo tipo de alimentos, sino en nuevos. Las exigencias de los consumidores respecto de la calidad de los alimentos y productos se ha elevado y diversificado en virtud del aumento de la información disponible y de la gran oferta. En consecuencia, resulta significativo apoyar estas nuevas formas de producción desde una mirada química para asegurar la calidad e inocuidad en términos bromatológicos de los alimentos. De este modo, se logró transmitir una mejor información respecto de los productos agroecológicos con el fin de afianzar las relaciones de confianza entre los productores y consumidores. Esta socialización de información se logró a través de la confección de folletería con información sobre alimentos y producción agroecológica, compartida en actividades de difusión en el marco de la Feria del ATE.

Buen vivir y posdesarrollo

El buen vivir o Sumak Kawsay es definido por distintos autores como una idea movilizadora que ofrece alternativas a los problemas actuales de la humanidad. Se asemeja a algunas nociones universales sobre el bienestar, aunque su mejor definición reside en la convicción de que el bienestar solo puede ser alcanzado dentro de la comunidad en su conjunto. Este sentido de comunidad se extiende horizontalmente a todas las formas de vida y a la naturaleza, construyendo sociedades solidarias, de responsabilidad recíproca y viviendo en armonía con la naturaleza, proponiendo un cambio en las relaciones de poder. Este cambio se propone desde la cohesión social, los valores comunitarios y la participación activa de individuos y comunidades en la toma de decisiones relevantes para la

construcción de su destino. De Sousa Santos plantea que hay dualidades entre el desarrollo capitalista y el buen vivir y que el primero aún prevalece por sobre el segundo. De Souza plantea la evaluación de la posibilidad de tener otro modelo de desarrollo asentado en la idea del buen vivir, la descolonización del Estado y las distintas formas de democracia (representativa, participativa y comunitaria).

Arturo Escobar instala el concepto de posdesarrollo en clara contraposición y deconstrucción del modelo desarrollista-capitalista, para pensar en una resignificación que no implique la existente en los países eurocéntricos, asociada a los procesos de industrialización y crecimiento económico. Romper con esa obligación de seguir el camino impuesto y generar otras vías de progreso. En este sentido, el concepto de desarrollo siempre ha significado algo más que el progreso material y el crecimiento económico; de hecho, ha llegado a ser un modelo occidental de juicio y control sobre la vida misma.

Además, resulta inapropiado aplicar el paradigma de desarrollo tal y como es concebido en el mundo occidental, ya que no es sinónimo de bienestar para la colectividad, por el contrario, pone en riesgo la vida de la humanidad a través de múltiples deterioros del equilibrio ecológico global. Desde esa perspectiva, Alberto Acosta señala, en concordancia con el ideal de Escobar, que el tan trillado desarrollo sustentable es solo una etapa de tránsito hacia un paradigma distinto al capitalista, en el que serían intrínsecas las dimensiones de equidad, libertad e igualdad, incluyendo por supuesto la sustentabilidad ambiental. Cuando pensamos en el buen vivir, como posibilidad para el posdesarrollo, es pensarlo como base para la construcción de sociedades bajo condiciones de igualdad de poder, como una estrategia para fortalecer las economías del Sur como alternativa al capitalismo.

Para ello, el valor básico de la economía, en un régimen de buen vivir, es la solidaridad, donde el trabajo es parte fundamental de la economía solidaria, entendida también como la economía del trabajo. Por lo tanto, se plantea el reconocimiento en igualdad de condiciones de todas las formas de trabajo, productivo y reproductivo. Este enfoque se consolida con las disposiciones relativas a la inclusión y la no discriminación, la igualdad de género, los derechos reproductivos en el espacio laboral. (Coraggio, 1999). Esta nueva forma de organización de la sociedad implica la expansión de las potencialidades individuales y colectivas, que hay que descubrir y fomentar. No hay que desarrollar a la persona, la persona tiene que desarrollarse. Para que sea posible, cualquier persona ha de tener las mismas posibilidades de elección, aunque no tenga los mismos medios, lo que exige equidades, igualdad y libertad, tanto como camino y objetivo. Con la visión del trabajo como mecanismo de integración social, comienzan a aparecer propuestas desde la sociedad que intentan achicar la brecha del desempleo y a la vez avanzar hacia una sociedad cohesionada no solo por la acción del Estado o por la división del trabajo, sino por vínculos de solidaridad interpersonal y social. Estas corrientes deben ser analizadas desde la perspectiva de una política pública, e incluso estatal, pues en buena medida los gobiernos locales pueden operar como articuladores, apoyo o promotores de estas iniciativas. (Figuroa, 2012).

Una política pública debe ser el resultado de la participación social y de la convergencia en aspectos de la vida en común que es necesario normar para la sana convivencia y la justicia. Una nueva concepción de la economía como el conjunto de mecanismos que hacen más eficiente la distribución y uso de los recursos disponibles territorialmente, la riqueza, para la satisfacción de las necesidades materiales e inmateriales, individuales y colectivas, trascendiendo los límites de la propiedad individual. Corresponde a un nivel territorial, entendido el territorio como conjunto de identidades intersubjetivas y ecosistemas que sostienen la vida humana y natural (Figueroa, 2012). Es por esto que, no simplemente se propicia la redistribución por la redistribución, sino que se propone transformar a la equidad socioeconómica en un sostén del aparato productivo y en un revitalizador cultural de la sociedad.

Las experiencias colectivas de autoorganización económica para generar ingresos y satisfacer necesidades se denomina trabajo autogestionado. Estas organizaciones, a partir del ejercicio de la democracia directa, y de la participación activa de sus integrantes, quienes comercializan, truecan, producen o elaboran alimentos y recursos de autoconsumo. Las organizaciones autogestionadas se desarrollan, en muchos casos, gracias a movimientos de raíz cultural, es decir, desde la preocupación de miembros de la sociedad antes que desde el Estado. En particular, en las empresas cooperativas, este vínculo social puede tomar la forma de redes de microemprendimientos de ámbito local para enfrentar en conjunto problemas de comercialización, financiamiento y acceso a tecnología avanzada o para potenciar su lucha contra la cultura dominante. La revolución tecnológica en curso permite acceder a formas de comunicación e información sofisticadas y puede facilitar la internacionalización de experiencias. (Coraggio, 1999)

Esta propuesta pretende resignificar los criterios de eficiencia y eficacia en términos de rentabilidad del capital que impone el mercado capitalista, y reemplazarlos por criterios de eficacia social-económica con el único objetivo de mejorar la calidad de vida de sus miembros.

El vínculo inicial con productores del AA permitió obtener financiamiento del programa Ingenia durante cuatro años consecutivos para que los estudiantes que cursan cada año, ejerciten la autogestión y demás valores de la ESS. De esta forma, se trabajó en conjunto con el AA para visibilizar sus actividades e instalarlo como un mercado alternativo a las opciones capitalistas. Se hicieron jornadas de difusión y, en 2018, se analizó de calidad panadera de la materia prima y los productos de un emprendimiento de panificados del AA. A su vez, las actividades de 2016 y 2017 se encuentran acreditadas al sistema de extensión universitaria de la UNR, actividad incorporada en 2019. Esto permite no solo la valoración de la actividad académica, sino la generación de un precedente en la curricularización de actividades de extensión.

A partir de los análisis de las materias primas en 2018, pudimos empezar a pensar en un rol definido como punto de transición hacia una certificación participativa. Esta transición se ve favorecida con la profundización de los vínculos

con el AA y con las demás organizaciones que gestionan el ATE, por parte de estudiantes y docentes de la UNR. En este sentido, sostenemos que deben afianzarse las prácticas territoriales en las estructuras de la universidad para poder dar continuidad a la formación académico-territorial.

Este equipo de trabajo ha logrado presentarse a la segunda convocatoria del Programa Académico Territorial, para el desarrollo de una práctica en el segundo semestre del presente año, que ya fue aprobada y financiada.

Conclusiones

Como equipo, nos pensamos como parte de la construcción de una economía alternativa a la del neoliberalismo; con igualdad de condiciones y derechos, con objetivos colectivos, y una distribución más eficiente y equitativa. Creemos, además, que los y las integrantes de una comunidad son los agentes fundamentales del cambio de paradigma económico, ya que resultan de gran importancia a la hora de tener que impulsar ideas o actividades; y allí es donde la heterogeneidad de los participantes enriquece el proceso.

Además, consideramos que se requiere de la ejecución de políticas públicas adecuadas, que promuevan de estas iniciativas. Necesitamos el acompañamiento por parte de la comunidad, una comunidad que comprenda la importancia de la economía social y solidaria; y la cohesión entre la sociedad y el Estado. Al acercarnos al ATE, pudimos denotar el rol que toma el Estado como regulador del mercado, propiciando espacios de comercialización de una economía alternativa a ser gestionados por organizaciones. En relación con la universidad, podemos mencionar la relevancia que está tomando en estos últimos años la política de extensión universitaria; destinando financiamiento a proyectos y prácticas territoriales con distintos actores sociales del medio local.

Hemos ejercido una función social propia de la universidad pública y como nuevo integrante de este sistema de producción-distribución-consumo, uno de nuestros objetivos es acercar a los diferentes sectores de la sociedad información sobre una alternativa de producción, que se retroalimenta con la participación solidaria.

Nos planteamos este acercamiento de manera horizontal. Es así que nos consideramos parte de un sistema de garantías participativas o proceso de certificación participativa que busca construir una instancia colectiva de asesoramiento y monitoreo que pongan en valor el compromiso asumido por los productores en relación con prácticas de producción que resguarden su calidad social y ambiental.

Acompañadas por las correctas políticas públicas, las formas de trabajo cooperativo, libremente asociado y no controladas por el capital, tienen un gran potencial para comenzar a contrarrestar las fuerzas destructoras de este, si se constituyen en un subsistema abierto; pero en lo interno orgánicamente vinculado por lazos de intercambio, cooperación y solidaridad.

Desde que la Materia Proyecto comenzó a dictarse en 2016 –con perspectiva de extensión crítica y en clave de economía social y solidaria–, los estudiantes se acercan al aprendizaje de metodologías para la formulación de proyectos con fines sociales y de coconstrucción de tecnologías junto con distintos grupos sociales no universitarios.

En el ideal de la ESS, la importancia recae en las relaciones que se establecen entre los diferentes integrantes, pues de allí surgen conceptos como comercio justo, consumo responsable y solidario que definen la forma en la que interactúan productores y consumidores. Consecuentemente, el consumo es practicado en función no solo del propio bienestar personal, sino también del bienestar colectivo, favoreciendo a los trabajadores que producen, distribuyen y comercializan dichos bienes y servicios, a la vez que favorece el mantenimiento del equilibrio dinámico de los ecosistemas. Se trata de un consumo en el que los sujetos prefieren los productos y servicios de la economía solidaria en lugar de consumir productos de empresas que explotan a los trabajadores y degradan los ecosistemas. (Coraggio, 2002). Entendiendo esto, podemos decir que a todos y todas les favorece la adopción de precios justos, negociados con autonomía entre productores, comerciantes y consumidores en el interior de redes colaborativas solidarias, con base en criterios éticos y económicos, remunerando de forma equitativa el trabajo y ofreciendo precios accesibles a los consumidores. Esta realidad se hace posible gracias a privilegios otorgados a las cadenas productivas cortas y a su reorganización solidaria.

Bibliografía

- Acosta, A. (2010). *El buen vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi*. Recuperado de https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.pdf
- Álvarez, J., y Kuzma, C. (2014). *Los procesos de enseñanza–aprendizaje en clave de desarrollo*. Recuperado de http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2014/09/Ponencia-Alvarez_Kuzma.pdf
- Cattani, A. (coord.). (2004). *La otra economía*. Recuperado de <https://www.economiasolidaria.org/sites/default/files/Laotraeconomia.pdf>
- Coraggio, J. (1998). *El trabajo desde la perspectiva de la economía popular*. Recuperado de <https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/desarrollo%20local/BARILOCH02.pdf>
- Coraggio, J. (1999). *Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. Recuperado de https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/Pol%C3%ADticasocial_yEdT.pdf
- Coraggio, J. (2002). *La economía social como vía para otro desarrollo social*. Recuperado de <https://www.coraggioeconomia.org/jlc/archivos%20para%20descargar/La%20Economia%20Social%20como%20alternativa%20estructural%204.pdf>

- Dávalos, P. (2008). *Neoliberalismo político y Estado social de derecho*. Recuperado de <https://www.puce.edu.ec/documentos/NeoliberalismoyEstadosocialdederecho.pdf>
- Dávalos, P. (2011). *La democracia disciplinaria: El proyecto posneoliberal para América Latina*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- De Sousa Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Recuperado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf>
- Escobar, A. (2005). *El postdesarrollo como concepto y práctica social*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090505.pdf>
- Figuroa Burdiles, N. (2012). El desarrollo y las políticas públicas. *Revista Polis*. Recuperado de <http://polis.revues.org/8580>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>.
- Maggiore, M. S. (2015) *Desafíos de la economía social y solidaria en América Latina*. Trabajo final de la materia Economía Social y Solidaria de la especialización en Gestión de la Economía Social y Solidaria Universidad Nacional de Quilmes, Rosario, Argentina.
- Mandeu, N. (2018). *Postdesarrollo, decrecimiento y el buen vivir: un análisis comparativo*. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-82472/DT41_Nicolas_Mandeu.pdf
- Medina, J. y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto; sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- O'Connor, J. (2002). *¿Es posible el capitalismo sostenible?*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/ecologia/connor.pdf>
- Padilla Pérez, R. (2014). *Fortalecimiento de las cadenas de valor como instrumento de la política industrial*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43182/S20131092_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peyloubet, P. y otros. (2010). *Desarrollo local a partir del uso de tecnología social: un enfoque alternativo*. Recuperado de <https://coconstrucciondelconocimiento.files.wordpress.com/2017/06/revista-cuaderno-urbano-experiencia-paranacito.pdf>
- Peyloubet, P. y otros. (2009). *Tecnología social y construcción colectiva del conocimiento*. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-062/92.pdf/>.
- PIM (Programa Integral Metropolitano). (2008). *De formaciones in-disciplinadas*. Montevideo: Udelar. Recuperado de: <https://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/09/De-formaciones-indisciplinadas-LIBRO.pdf>
- Quijano, A. (2012). "Bien vivir": entre el "desarrollo" y la des/colonialidad del poder. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

- Thomas, H. (2009). Tecnologías para Inclusão Social e Políticas Públicas na América Latina. *Revista Tecnologias sociais: caminhos para a sustentabilidade*. Recuperado de https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2012/ciclo_rio_vinte/docs/tecnologias_sociais_sustentabilidade.pdf#page=27
- Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En *La extensión en la transformación de la enseñanza: los espacios de formación integral*. Montevideo: UDELAR. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263125629_De_la_extension_a_las_practicas_integrales
- Thomas, H, Santos, G. y Fressoli, M. (2012). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas. En *Tecnología, desarrollo y democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social* (pp. 18-58). Quilmes: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva e Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología (IESCT), Universidad Nacional de Quilmes.
- Sánchez Miñarro, M. (2013). *Agroecología urbana en la ciudad de Rosario (Argentina). Un breve análisis a una propuesta de gran complejidad*. Recuperado de https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/124/Agroecologia_urbana_en_la_ciudad_de_Rosario_M_Sanchez.pdf.
- Viveret, P. y otros. (2016). *Diccionario de la otra economía*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Tendiendo redes entre organizaciones autogestionadas vinculadas a usuarios de salud mental.

Lucía Correa, Luciana del Pino, Fernanda Rodríguez,
Katerin Viera.

katerino7o6@gmail.com



Resumen

El presente trabajo se enmarca en el taller de Redes del Curso-taller Cooperativismo, Asociativismo y Economía Social y Solidaria, dictado por la Universidad de la República (UdelaR), a través de la Unidad de Extensión Universitaria durante el año 2018. Se busca indagar acerca de los procesos de autonomía y

autogestión en cinco colectivos autogestionados vinculados a usuarios y usuarias de salud mental, que están situados en Montevideo, Uruguay. Dichos colectivos son Bibliobarrio, Vilardevoz, Riquísimo Artesanal, Dodici y Águila Blanca.

Se utilizó la metodología cualitativa, y dentro de la misma la técnica de entrevistas semiestructuradas. Se realizó además una búsqueda de material bibliográfico, notas periodísticas y documentación disponible. En base a la sistematización de la información recabada, se realizaron cinco mapas de actores que reflejan los vínculos existentes de cada colectivo.

Se realizó un análisis de los vínculos entre colectivos y su relación con otras organizaciones, en referencia a tres conceptos centrales: autonomía, autogestión y desmanicomialización, haciendo énfasis en la reciente aprobación de la Ley de Salud Mental 19.529.

Palabras claves: autonomía / autogestión / desmanicomialización / salud mental.

Introducción

Esta investigación se crea en el marco de un curso de extensión de la UdelaR siendo luego reelaborada por las autoras de este documento, para presentar como ponencia en el Congreso de Extensión Universitaria de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) en Chile, en noviembre de 2019.

El equipo se compone por cuatro mujeres estudiantes de las Licenciaturas en Psicología y Trabajo Social, las cuales se conocieron en el curso antes mencionado.

El objetivo de esta investigación consiste en dar cuenta del trabajo realizado, pero teniendo en cuenta que este trabajo incluye otras categorías teóricas, modificaciones en los objetivos específicos y otros énfasis teóricos y analíticos sobre los colectivos autogestionados.

La elección del universo de análisis responde, entre otros aspectos, a un hecho significativo en la actualidad histórica, como lo es la ley de salud mental aprobada en 2017 (Ley de salud mental N° 19.529), que visualiza a los usuarios/as de salud mental como sujetos de derecho, capaces de generar más autonomía y de participar de forma activa de diversos ámbitos (laboral, social, educativo, cultural, familiar, político, etc). Dicha ley coincide en sus principios con una ley antecesora, la ley N° 18.211, que crea en el 2007 el Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS). La misma promueve el derecho a la protección de la salud en tanto establece en sus principios rectores: la promoción de la salud con énfasis en los factores determinantes del entorno y los estilos de vida de la población; la orientación preventiva, integral y de contenido humanista; la calidad integral de la atención de acuerdo a normas técnicas y protocolos de actuación que respete los principios de la bioética y los derechos humanos de los y las usuarios/as. (Ley 18.211).

En este contexto donde se problematiza la salud, y particularmente la salud mental, es fundamental alentar y fomentar, desde los movimientos sociales y la universidad, colectivos y/o organizaciones autogestionadas como forma de reinserción social y laboral.

En esta investigación se busca problematizar las trayectorias de cinco colectivos situados en Montevideo, Uruguay, conformados por usuarios/as y ex usuarios/as de salud mental, así como también por técnicos y miembros de la comunidad, haciendo dialogar los procesos de autogestión y autonomía de los mismos. En este sentido, se analizan las potencialidades y limitaciones que son parte de estos procesos. Además, se busca indagar los vínculos de estos colectivos con diferentes instituciones públicas, privadas, organizaciones no gubernamentales, barriales y sindicales, con el fin de visualizar sobre cómo estas relaciones condicionan la autonomía de la organización. Finalmente se elaboran cinco mapas vinculares donde se visualiza de forma gráfica los vínculos existentes con otros actores.

En el desarrollo de la investigación se decidió indagar en las características de cada colectivo en relación a los siguientes ejes de análisis: autonomía, autogestión y desmanicomialización. De esta forma, se plantean distintas interrogantes a profundizar sobre los ejes: ¿En qué medida el Estado promueve u obstaculiza procesos de autonomía de los distintos colectivos creados por y para usuarios/as de salud mental? ¿Cómo se caracterizan los procesos de autogestión de cada colectivo? ¿En qué medida estos colectivos son espacios que promueven la desmanicomialización? ¿Qué redes de vínculos integra cada uno de los colectivos y con qué fines?

Caracterización de los colectivos

Águila Blanca

Es una cooperativa que se crea en el marco del programa El Ceibo implementado por el Centro Nacional de Rehabilitación Psíquica Martínez Visca. Dicho programa tiene énfasis en la inclusión laboral y se diseñó en base a necesidades propias de los participantes. Se trabajaba con la lógica de trabajo protegido, desde una perspectiva de respeto y promoción de los derechos del usuario con un contacto más amplio con su entorno y con su comunidad, evitando la institucionalización permanente.

Se trabajaba con la lógica de trabajo protegido. Hace algunos años se gesta la intención de posicionarlo desde un nuevo paradigma, basado en la salud mental. Se piensa en el usuario desde el respeto y promoción de sus derechos, desde la preparación hacia el afuera y no sumergido dentro de una institución. El empleo con apoyo consiste en la creencia de que las personas que tienen una discapaci-

dad deben contar con apoyos necesarios por determinado tiempo, para que luego sea paulatinamente retirado con el fin de promover autonomía.

La cooperativa promueve el trabajo eficiente a través de sistemas de formación para el trabajo. Algunos de los puestos de trabajos a los que se accede desde Águila Blanca se vinculan con el área de limpieza, portería, mensajería, peón de depósito y vigilancia.

Centro Cultural Bibliobarrio

El colectivo Bibliobarrio es un espacio cultural, que lleva adelante distintos proyectos, entre otros la biblioteca y la editorial artesanal, así como también diversas actividades culturales.

Sus comienzos fueron en el 2004, con una biblioteca popular llamada “Vecinos del Comunal 16” desde donde, por iniciativa de los vecinos del barrio Reducto, se ofrecía servicio de préstamo de libros. A lo largo de este tiempo se han modificado sus integrantes, sus formas de trabajo y los espacios que habita, nutriendo al colectivo de nuevas historias.

En el año 2008, se produce el traslado al Club Social y Deportivo Reducto, donde se obtuvo de un espacio más adecuado para la biblioteca y poder sumar actividades culturales. Esto se dió en marco de la obtención del presupuesto participativo en vínculo con la Intendencia de Montevideo.

Durante 2009/2010, a raíz del interés de diversos estudiantes, comienza un proyecto de extensión en busca de la reinserción social y laboral de ex usuarios/as de salud mental. En un principio se busca la formación de una cooperativa de trabajo, integrada por miembros de este colectivo así como también de la Radio Vilardevoz. Este proyecto no resulta fructífero por diversos motivos, por lo que se redefine la integración del colectivo así como también la del equipo universitario (Cardozo, 2019).

Actualmente el emprendimiento está integrado por ex usuarios/as del sistema de salud mental, licenciados en psicología y vecinos del barrio. Algunos reciben remuneración y otros lo realizan de forma honoraria, ya sea por el vínculo con la universidad o por ser vecinos de la zona.

Cooperativa Social Dodici

Es una cooperativa social integrada por usuarios/as judiciales, en general declarados inimputables, con una larga estadía en el hospital psiquiátrico Vilardebó. El emprendimiento es un lavadero industrial inaugurado en el 2016, localizado en un predio donado por INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay).

El proyecto surge a partir de la experiencia en la “Sala 12” del hospital Vilardebó donde se realizan talleres de oficios como albañilería, soldadura, carpintería, etc.

En un principio, como primer paso hacia la reinserción en sociedad y como forma de promover la autonomía de los usuarios/as, les ceden una residencia que denominan “El Trebol” fuera del ámbito hospitalario, para que puedan vivir algunos de los usuarios/as que integran el taller “Sala 12” y cuentan con autorización judicial para residir allí. Principalmente se promueven los hábitos de convivencia, conductas de autocuidado y habilidades sociales, entre otras.

Luego, a modo de dar continuidad al proceso de resocialización, es que se inaugura la cooperativa. El principal fin de esta cooperativa es la inserción en el mercado laboral, luego de haber obtenido una capacitación en distintos oficios y una adecuada reinserción comunitaria. Actualmente el mayor cliente del lavadero es el propio hospital Vilardebó.

Radio Vilardevoz

Se trata de una Asociación Civil que se inicia en el año 1997, siendo un proyecto comunicacional participativo autogestionado, formado por usuarios/as y ex usuarios/as del hospital Vilardebó, así como también por técnicos y estudiantes, mayormente vinculados al área de la psicología. También participan del espacio radial talleristas, filósofos, músicos y diferentes miembros de la comunidad.

Esta radio está ubicada dentro del hospital Vilardebó. En este espacio se desarrollan múltiples proyectos con el pilar fundamental del derecho a la comunicación. Entre estos se encuentra una radio comunitaria, sala de prensa y boletín digital, campañas mediáticas, dispositivos de inclusión socio laboral, club de socios y stand de productos “vilardevocianos”, eventos, etc. (Baroni, Jiménez, Mello, Viñar, 2012)

Además, cuentan con un Taller de digitalización y de escritura donde se escribe tanto para el boletín, la página web o para distintas producciones radiales planificadas, o simplemente por el amor a la escritura. También se realizan actividades como “fonoplatea”, transmisión en vivo de la radio con presencia e intercambio con los visitantes, la actividad de “espacio adentro”, donde el objetivo es transmitir el programa de radio desde las salas de internación del hospital Vilardebó y “desembarcos”, que implica la instalación de la radio fuera del mismo.

Para los integrantes de este colectivo ha sido importante la resignificación de su ser, en cuanto sujetos de derechos, como trabajadores y participantes activos de la sociedad. Destacando además, el compromiso del colectivo dentro del movimiento social, no solo vinculado a la salud mental.

Riquísimo Artesanal

Es una cooperativa de trabajo de tipo social conformada el año 2012, dedicada al rubro gastronómico, más específicamente, elaboran, distribuyen y venden empanadas, un producto típico de la gastronomía uruguaya. Está integrada por seis socios, de los cuales cinco de ellos son ex usuarios/as de salud mental y un Psicólogo.

go. Este último, cumple un rol de referente técnico con un abordaje de mediador ante situaciones a resolver, trabajando de forma horizontal con los demás socios.

La cooperativa surge como un proyecto de extensión en el año 2010, creado por el colectivo La Grieta conformado por estudiantes y profesionales de distintas disciplinas quienes presentaron un proyecto con la idea de construir espacios y dispositivos: uno artístico (Vilardevoz), uno cultural (Bibliobarrio) y otro socio-productivo (Riquísimo Artesanal). La propuesta fue crear dispositivos en clave de derechos humanos, dirigido a usuarios/as de salud mental, en proceso de finalización o egreso de la hospitalización.

La cooperativa comenzó a funcionar en el local del SUGHU (Sindicato Único Gastronómico del Uruguay). En el 2014, se retira de la cocina del SUGHU y se comienza a elaborar en el CCL (Centro Cultural Latinoamericano).

El acompañamiento y asesoramiento de este proceso fue brindado por la cooperativa de servicios sociales El Abrojo, a través del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).

En junio de 2016 trasladan su producción a CEDEL (Centro de Desarrollo Económico Local), donde actualmente realizan su producción de empanadas. Dicho dispositivo pertenece a la Intendencia de Montevideo (IM), está ubicado en el barrio Carrasco y en el mismo se vinculan con otros emprendimientos ya que comparten el espacio físico. A su vez, realizan sus reuniones semanales en el centro denominado ENLACE, de carácter público-privado. Dicho centro es gestionado por la Unidad de Economía Social y Solidaria de la IM y las organizaciones que habitan el espacio.

Con esta breve descripción de los colectivos se busca generar un acercamiento a los mismos para lograr una mayor comprensión del análisis.

Objetivos

Objetivo general:

- Analizar el entramado vincular que presentan los colectivos autogestionados vinculados a usuarios y usuarias de Salud Mental.

Objetivos específicos:

- Indagar los procesos de autonomía y autogestión de estos colectivos.
- Realizar un mapa del entramado vincular.
- Visibilizar en qué medida este tipo de colectivos promueven procesos de desmanicomialización.

Materiales y métodos

Se pretende realizar un proyecto de investigación con enfoque cualitativo. Parafraseando a Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa al ser inductiva nos ayuda a elaborar teorías de forma empírica, permitiendo extraer los datos en el propio contexto desde una perspectiva holística. Buscando así, comprender la perspectiva de quienes integran estos colectivos, teniendo en cuenta las condiciones de producción de su subjetividad y profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados.

Se utilizaron dos métodos de recolección de datos. En un principio, se realizó una búsqueda y lectura de material bibliográfico, notas periodísticas y documentación disponible que por sus características fueron considerados relevantes o mantenían relación con la temática a investigar, ya sea respecto a los antecedentes o vínculos actuales de los colectivos seleccionados. En segundo lugar, se realizó una entrevista a integrantes o referentes del colectivo que decidan participar de forma voluntaria, a modo de recabar información a través del intercambio y el diálogo con los mismos.

Se seleccionó la técnica de entrevista semiestructurada, entendiendo a la misma como una forma de reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado. “En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998). Las entrevistas generan ambientes más íntimos y flexibles; y permiten, de acuerdo a cómo se desarrolle, introducir preguntas adicionales que se crean pertinentes para obtener mayor información, reafirmar o aclarar conceptos

Se elaboró una pauta general de entrevista con preguntas guía para ayudar a orientar la conversación, con el fin de recabar información, conocer y poder comparar los ejes de análisis entre los colectivos. Luego se realizaron preguntas específicas para cada colectivo, teniendo en cuenta antecedentes y experiencias particulares, esto se generó a partir de la búsqueda previa de información y las visitas realizadas a los mismos. Compartir una misma base de preguntas permitió conocer las semejanzas y diferencias entre los distintos colectivos y generar categorías de análisis comunes. Por ejemplo: modo de organización y toma de decisiones, apoyo que puedan tener o hayan tenido de otras organizaciones, motivo de creación, objetivos, vínculos con entes estatales, etc.

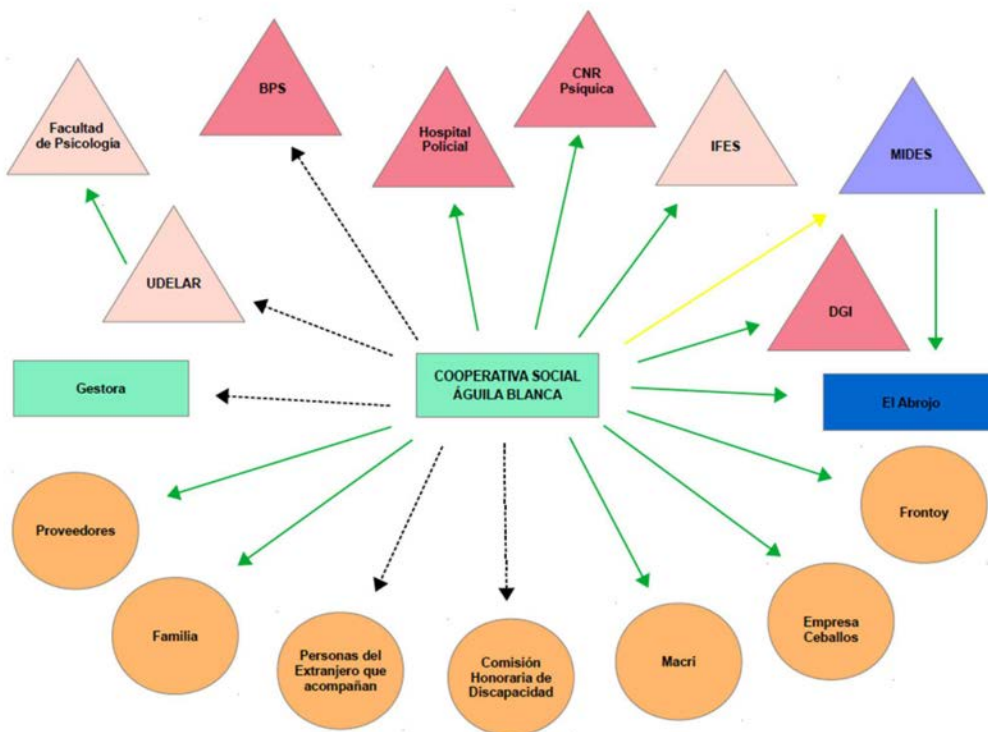
A modo de generar material gráfico, visualmente atractivo y de fácil entendimiento, se realizaron mapas del entramado vincular a partir de la sistematización de información recabada tanto en la investigación bibliográfica como en las entrevistas y el análisis de las mismas. Dicha técnica, denominada Mapeo de Actores, fue inspirada en el sociograma, método desarrollado por Paulo Freire. El mapeo busca obtener de manera gráfica, mediante la observación y contextualización, las distintas relaciones entre sujetos que conforman un grupo, poniendo así de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existen en el mismo, en un tiempo y lugar específico. Se explicita el tipo de actor, la posibilidad de

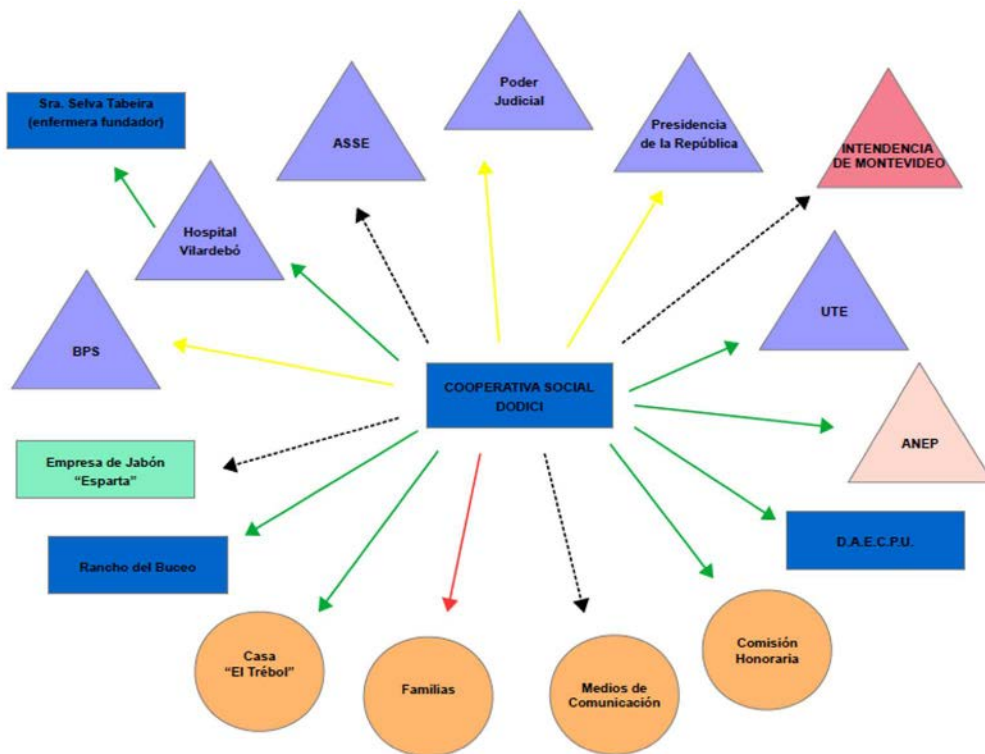
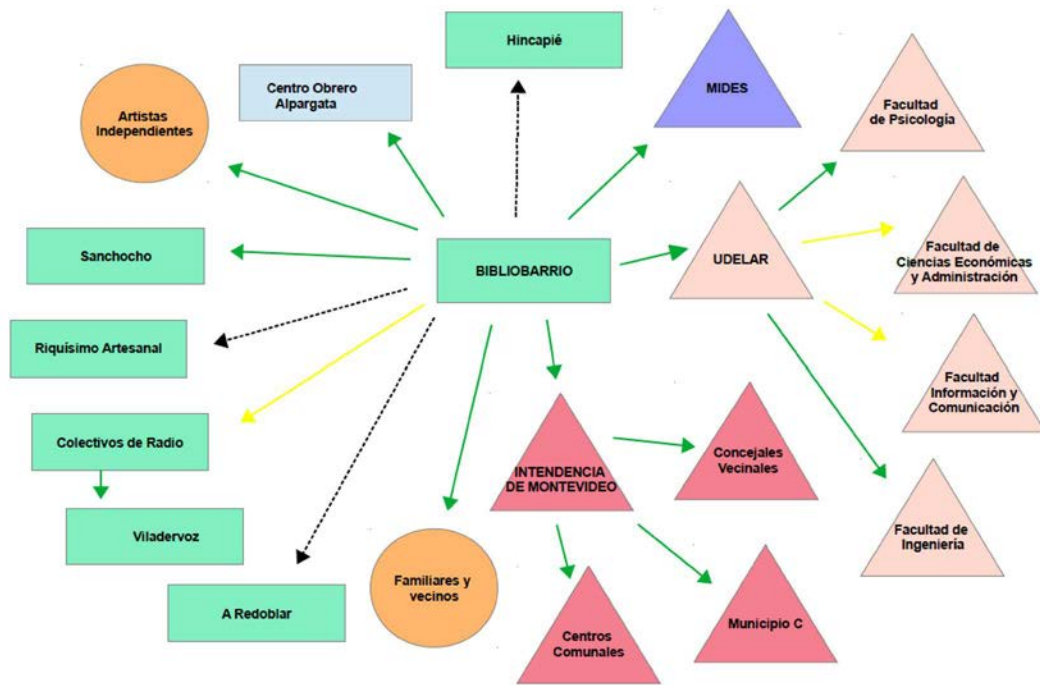
tomar decisiones, de emprender acciones y la capacidad de influenciar a otros actores sociales. A partir de esto, se teje la red de vínculos existentes entre los distintos actores y su grado de relación.

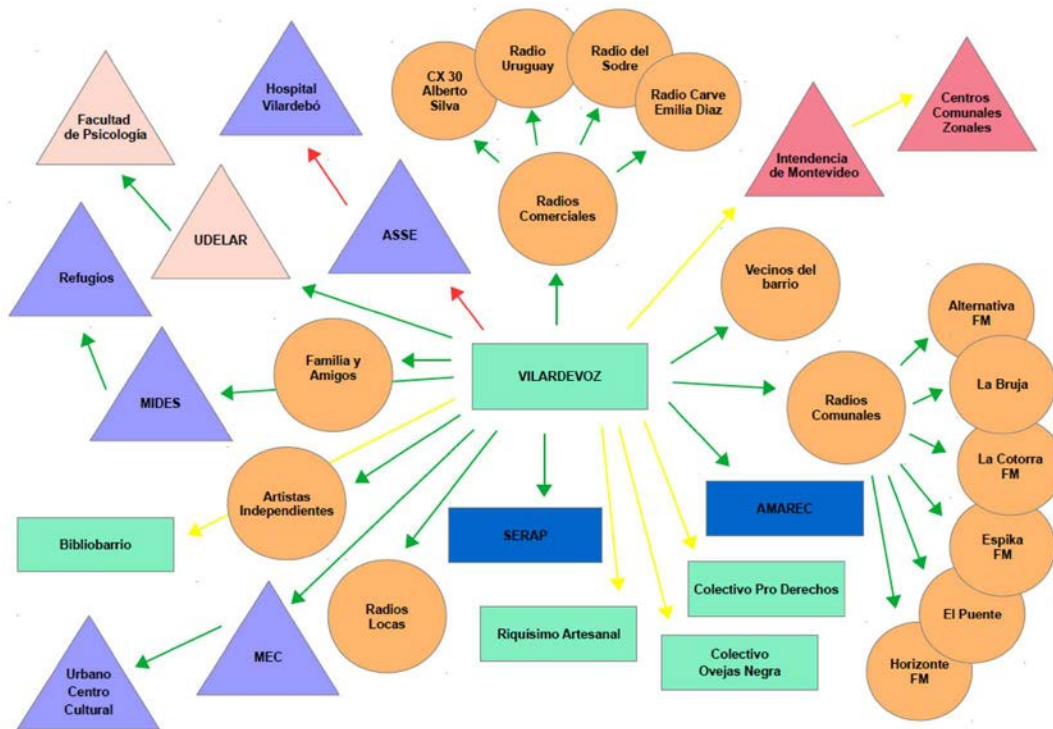
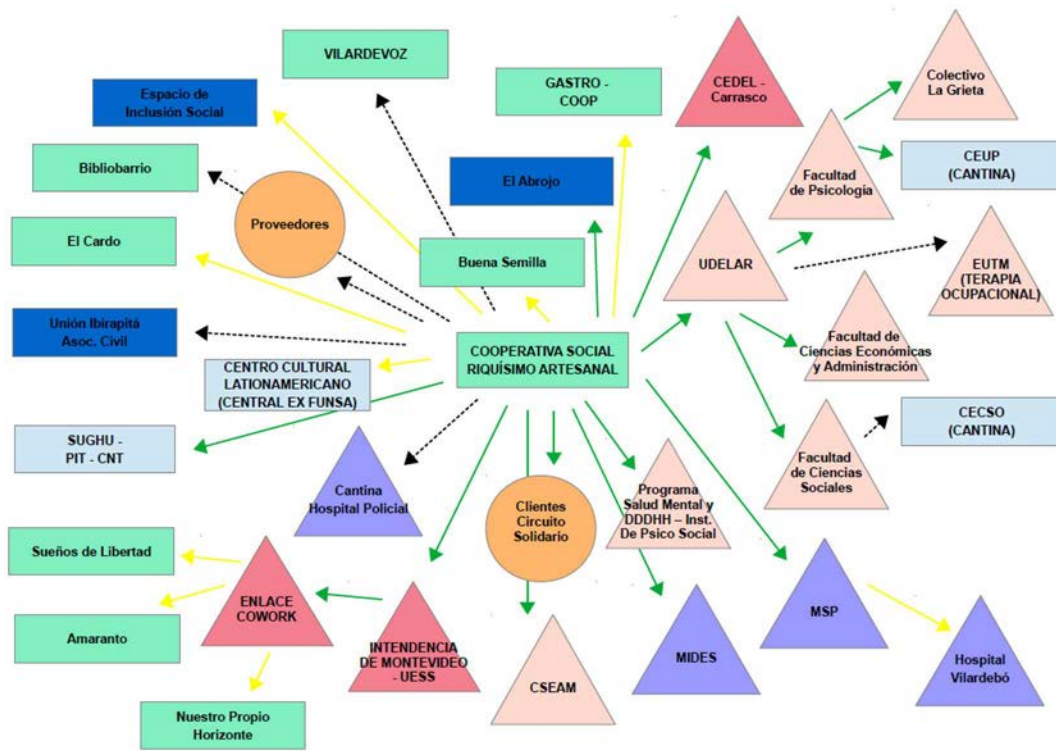
La principal utilidad del mapeo de actores en tanto herramienta metodológica, es que permite identificar personas y organizaciones que son importantes para el planteamiento, diseño, evaluación o sistematización de un proyecto específico o plan de acción.

Si bien este tipo de metodología es de gran utilidad, presenta limitaciones en los resultados, ya que pueden estar fuertemente supeditados a la subjetividad de los informantes seleccionados. Esto debe ser tomado en cuenta en el análisis de la información.

Mapas del entramado vincular de los cinco colectivos







Resultados y discusión

A partir de la investigación realizada, se indagó en relación a los ejes de análisis propuestos: **autonomía, autogestión y desmanicomialización**. Se discutió sobre los resultados obtenidos y se profundizó en nuevas interrogantes en relación a los distintos colectivos.

De acuerdo al primer objetivo específico, se pretende indagar los procesos de autonomía y autogestión de estos colectivos. Para comenzar con el análisis, se entiende pertinente reflexionar en torno a los procesos de autonomía tanto de los sujetos en sí mismos como de los colectivos en general.

La **autonomía** puede entenderse como un proyecto político-social en el cual un colectivo refleja la capacidad de sus integrantes de vivir, pensar y sentir, desnaturalizando las lógicas instituidas, apropiándose de su potencia creativa logrando así ser “capaz de dictarse sus propias leyes (de ser) de forma lúcida y reflexiva” (Hudson, 2010). De esta manera el concepto de autonomía en términos teóricos se expresa como la posibilidad de hacer y pensar sin límites, una concepción sin restricciones que evoca el campo de la libertad. Sin embargo, en las experiencias colectivas difiere de la definición y se manifiesta en la práctica con matices y contradicciones.

En esta misma línea, Castoriadis entiende que el concepto de proyecto existe altamente vinculado al de autonomía. Para llevar a cabo sus proyectos, los sujetos autónomos (la fuerza instituyente) luchan por romper con lógicas institucionalizadas (fuerzas instituidas).

El mismo autor (citado en Varela, 1999) plantea que:

La autonomía es pues el proyecto- y ahora nos situamos a la vez en un plano a la vez ontológico y político- que tiende, en un sentido amplio, a la puesta al día del poder instituyente y su explicación reflexiva (que no puede ser nunca más que parcial); y en un sentido estricto, la reabsorción de lo político, como poder explícito, en la política, actividad lúcida y deliberante que tiene como objeto la institución explícita de la sociedad (así como de todo poder explícito).

Es importante para nuestra investigación pensar la autonomía como un proceso constante de lucha, que transita distintos caminos y que no se puede gestar de un momento para el otro si no hay una apropiación de la misma.

El papel del Estado aparece como contraparte a la autonomía, principalmente por su dimensión coercitiva, esta dualidad libertad-coacción es parte del debate actual entorno a las acciones colectivas que emergen de políticas estatales. (Thwaites, 2004)

En función de los datos recabados a lo largo de la investigación, se pudo apreciar que todos los colectivos mantienen en mayor o menor medida relación con el Estado, siendo éste un actor importante para su formación y funcionamiento. El mismo se vincula con los colectivos de diversas formas. Una de ellas es a través del convenio con la cooperativa de servicios sociales *El Abrojo*, donde aparece como habilitador y promotor para el desarrollo de los emprendimientos, otorgando a través del MIDES fluidez en los trámites y beneficios económicos a las cooperativas sociales. El lavadero Dodici, Águila Blanca y Riquísimo Artesanal son algunos de los que acceden a estos apoyos.

Otra forma de vincularse, es a través del programa *El Ceibo* cuyo objetivo principal es la inclusión laboral de personas con trastornos mentales severos y persistentes (TMSA) y funciona en el Centro Martínez Visca. El colectivo Águila Blanca utiliza este apoyo para la promoción y habilitación de su cooperativa social por parte del Estado.

Es relevante poder visualizar en qué medida este tipo de vínculos con el Estado, puede ser visto como un facilitador para el desarrollo de los emprendimientos, o como un obstaculizador del desarrollo de su autonomía. Debemos tener en cuenta que Águila Blanca tiene como fin comercial brindar un servicio, en el cual varios clientes son instituciones públicas y esto puede llegar a generar una dependencia económica que afecte la viabilidad del emprendimiento. Otro punto a visualizar, es que la toma de decisiones importantes sobre la cooperativa Águila Blanca queda mayormente sujeta a las consideraciones que se entiendan desde el programa *El Ceibo*, guiadas por las demandas que los socios de la cooperativa manifiesten.

Es importante dejar planteada la interrogante sobre qué tan saludable puede ser a lo largo del tiempo que estos dos actores (*El Ceibo* y *El Abrojo*) conserven ese rol de capacitación respecto al cooperativismo y empleo asistido. ¿Existe una única manera de generar emprendimientos autónomos? ¿Se están generando otros espacios para el intercambio sobre los saberes y prácticas de cooperativismo? Estas interrogantes no quieren decir que este tipo de apoyos no sean necesarios y valiosos, sino que es preciso al menos cuestionar o problematizar aquellas situaciones que se mantienen naturalizadas y cristalizadas, ya que es allí donde muchas veces se ponen en juego los espacios de poder.

Siguiendo esta línea de vinculación con el Estado, el colectivo Vilardevoz surge en conjunto con la UdelaR, donde sus integrantes son los que se apropian y proponen los contenidos del espacio. Existen instancias de tensión con el hospital Vilardebó. Esta tensión es compleja, y consta de varios aspectos. En primera instancia, la radio utiliza un espacio dentro del propio hospital, y algunas de las actividades que realiza son condicionadas por las prácticas institucionales que forman parte de la cotidianeidad de los usuarios/as (alimentación, aseo, intervención médica). Así mismo, uno de los principios fundamentales de este colectivo es la lucha por la desmanicomialización (concepto que se desarrollará más adelante), lo cual genera una fuerte contradicción con las prácticas hospitalarias. Por último, debemos tener en cuenta que algunos de los sujetos pertenecientes

al colectivo también se encuentran en tratamiento en el hospital tanto de forma ambulatoria como permanente.

Riquísimo Artesanal, es un emprendimiento que también surge relacionado al Estado, vinculado a un proyecto de extensión de UdelaR. Se considera que cuenta con un alto grado de autonomía en sus gestiones colectivas ya que existe una intención desde los diferentes actores que la integran de poner en juego estos procesos, entendiendo que los mismos son caminos a recorrer esenciales para la inclusión de los sujetos. Esta Cooperativa Social también mantiene un permanente vínculo con el Estado a través de la IM, dado que el colectivo utiliza el espacio ENLACE para realizar reuniones y el espacio CEDEL para producir sus productos gastronómicos.

Dodici es un colectivo cuyo proceso de autonomía estuvo íntimamente vinculado con el Estado, por varios motivos. En primera instancia, sus integrantes son ex usuarios/as judiciales del hospital Vilardebó. Esto conlleva una complejización de la situación, dado que además de tener un vínculo hospitalario, están condicionados por las medidas judiciales a las cuales han sido sometidos. A su vez, el edificio donde gestionan el lavadero, fue donado por una institución del Estado y es interesante ver en este proceso de autonomía como ellos se apropian del espacio colectivamente, resignificándolo y generando nuevas prácticas del hacer colectivo. Finalmente, cabe señalar que uno de los principales clientes del lavadero es el propio hospital, por lo cual puede llegar a generarse un dilema en torno a la autonomía, dado que, si bien el servicio comercial que brindan lo desarrollan de forma liberal, siguen dependiendo de que el hospital sea su fuente de trabajo.

En el caso de Bibliobarrio, el colectivo se impulsa desde un proyecto barrial comunitario que luego toma contacto con el Estado a partir de una práctica de extensión universitaria, deviniendo así en un espacio cultural que trabaja con usuarios/as de salud mental en el territorio. Tiempo después, participan del Programa presupuesto participativo que depende de los municipios de la IM.

El vínculo de este colectivo con el Estado es estrecho, dado que además de lo ya mencionado, hay técnicos y estudiantes que pertenecen a la UdelaR que conforman el colectivo, ya sea desde el interior del mismo o desde el espacio de práctica. A pesar de esto, entendemos que el colectivo ha construido espacios de autonomía que parecerían ser viables a sostenerse independientemente del vínculo que tengan con el Estado.

Se puede visualizar que los emprendimientos estudiados mantienen un estrecho vínculo con la Facultad de Psicología. Esta relación no se debe únicamente a que los integrantes son usuarios/as de salud mental, sino que también muchos de estos colectivos surgieron como proyectos de extensión de dicha facultad.

Como se reflexionó anteriormente, es necesario detenerse a pensar sobre la dependencia que puede generarse en este tipo de situaciones. Una forma de analizarlo podría ser a partir del enfoque de la matriz FODA. ¿Qué fortalezas se pueden potenciar y cuáles son las principales debilidades que enfrenta el colectivo?, ¿Qué oportunidades y amenazas los afectan desde el exterior?, teniendo siempre

como horizonte los procesos autogestivos y autónomos de los emprendimientos; aspirando siempre a procesos recíprocos y de retroalimentación entre los saberes académicos y los que se producen en el cotidiano de estos colectivos.

Es importante destacar que estos colectivos tienen un alto grado de relacionamiento con la comunidad y los movimientos sociales, sean estos sindicatos u otros colectivos autogestionados, como editoriales artesanales o radios comunitarias. Esta capacidad de reimaginar la vida social en colectivo los une, sin homogeneizarlos, habitando las contradicciones y diferencias en pos de pensar más allá del concepto capitalista de desarrollo y buen vivir.

Introduciéndose en el análisis de la autonomía dentro de los colectivos, podemos ver dos perspectivas. Por un lado, el grado de autonomía personal de los integrantes de los colectivos y por otro, la autonomía que presentan frente al ser y estar en lo colectivo, en sociedad y dentro del propio emprendimiento. Lo individual y lo colectivo se entrelazan haciendo que el colectivo potencie las individualidades y en consecuencia esto fortalece al colectivo.

De acuerdo a las visitas y entrevistas realizadas a los emprendimientos, se vislumbra que existen diferentes experiencias respecto a los roles y el relacionamiento entre sus integrantes. En algunos de los colectivos, se observa un énfasis en la presencia del rol del técnico referente, mientras que en los otros las tareas son más equitativas, no habiendo personas que cumplan un rol destacado del resto. Esto es algo fundamental para analizar la continuidad y el funcionamiento del colectivo ya que, si bien entendemos que esta situación se debe a que el colectivo se creó a partir de un referente, entendemos que es importante generar una red que sostenga el colectivo, que no recaiga solo en una persona el sostén y guía del mismo. Es un aspecto importante para la autonomía individual y el desarrollo psicosocial de cada participante, ya que genera que cada uno asuma procesos de independencia y responsabilidad frente a las tareas del colectivo.

El trabajo se basa en analizar cinco colectivos autogestionados y por ese motivo debemos saber a qué nos referimos cuando hablamos de **autogestión**.

Peixoto de Albuquerque (2004) sostiene que el concepto de autogestión abarca el plano político, social, técnico y económico; no se puede pensar como una mera forma de gestión. En lo que refiere a la *dimensión social*, la autogestión debe ser visualizada como lo que resulta de un proceso que es capaz de generar acciones y por tanto resultados aceptables para todos los actores y grupos que participan. En lo que refiere a la *dimensión política*, se apoyan en prácticas y procedimientos de representación basados en principios y valores que establecen condiciones para que el accionar y la toma de decisiones sea el resultante de una acción del colectivo. En lo inherente a la *dimensión económica* se fundan sobre relaciones sociales que producen, que se definen por las prácticas que favorecen el componente relacionado al trabajo en perjuicio del capital. La última dimensión está relacionada a la *técnica*, la misma pretende otra modalidad de división de trabajo y organización. Implica un ejercicio de poder compartido, de relaciones sociales horizontales, de promover autonomía, creatividad y responsabilidad común.

La autora Teles (2009) plantea que, en lo que respecta a las prácticas productivas autónomas y autogestivas, estas emplean un modo de producción colectivo basado en sus propios criterios de producción. Por lo tanto, el aumento o disminución de la potencia no depende de un sujeto aislado, sino de los tejidos relacionales que integran y que a su vez los constituyen.

Es necesario problematizar la tensión existente entre estos criterios de producción vinculados a la economía social y solidaria y la lógica capitalista de mercado. Este último tiene como prioridad el lucro económico y la división jerárquica del trabajo, mientras que la primera tiene como centro al ser humano, buscando nuevas formas de resignificar la vida, basadas en la solidaridad, reconectándonos con nuestros medios de existencia.

En este sentido la Economía Social y Solidaria emerge como respuesta social y colectiva al desempleo, la precarización del trabajo, la descomposición del tejido social, provocado por las transformaciones contemporáneas en el mundo del trabajo en América Latina (Singer, 2000).

Coincidimos con Cruz en que este modelo económico posibilita la construcción de espacios alternativos al sistema capitalista que ponen en disputa los espacios de poder "...Pero sobre todo, lo fundamental en este proceso es la necesidad de construir un patrón cultural de relaciones humanas, una nueva ética de las relaciones sociales que efectivamente incorpore el valor de la solidaridad" (Cruz, 2011, p. 20).

En esta tensión entre ambos modelos surge el concepto de autogestión como alternativa y como práctica social innovadora que realiza una crítica radical al capitalismo y sus contradicciones.

Se asume una clara dimensión política de la autogestión, un proceso de hacer posible lo imposible, una construcción colectiva centrada en las potencialidades que se debe sustentar en una visión informada y fundada, que recuperando la capacidad reflexiva sobre nuestro hacer, exige romper con nuestra propensión a legitimar lo existente, para criticarlo estableciendo los nexos relacionales existentes entre la insatisfacción y un diseño razonable del futuro, en tanto proyecto colectivo junto a otros segmentos de clase trabajadora reconociendo sus fragmentaciones y nexos, conectando una práctica con otra recuperando el movimiento, tejiendo alianzas para disputar hegemonía (Sarachu, 2012, p. 13).

Las acciones concretas y las acciones posibles forman parte del presente y del horizonte que tensiona las prácticas de los colectivos autogestionados, pero a su vez, es a partir de estas contradicciones que los colectivos generan nuevos acuerdos y nuevas prácticas de hacer. En este sentido Guattari plantea que (...) *la autogestión sólo puede resultar de un proceso continuo de experimentación colectiva.* (2013, p. 144).

Para comenzar el análisis de los colectivos vinculados a usuarios/as de salud mental haremos énfasis en dos autores en particular. Por un lado, tomamos los aportes de Peixoto de Albuquerque vinculado a las 4 dimensiones de la autogestión (social, política, económica, técnica), y por otro la generada por Sarachu. Este

último autor plantea que la autogestión implica un análisis del conocimiento, la propiedad y el poder de decisión de los emprendimientos autogestionados. En este sentido propone 5 elementos: a) Compartir el Trabajo, b) Compartir la propiedad, c) Compartir los resultados económicos del emprendimiento, d) Compartir los conocimientos acerca de su funcionamiento, e) compartir el poder de decisión sobre las cuestiones del emprendimiento.

Se puede visualizar que estos 5 elementos están presentes en el caso de Vilardevoz, Bibliobarrio y Riquísimo Artesanal. Esto se expresa mediante la toma de decisiones colectivas por asamblea, la distribución de responsabilidades colectivas y el reparto de los resultados económicos.

Por otro lado, en Dodici y Águila Blanca estos elementos no se visualizan tan claramente. Si bien podemos ver que comparten el trabajo y la propiedad, así como los resultados económicos del emprendimiento, no podemos asegurar que la toma de decisiones se dé de manera horizontal y equitativa. Desde el equipo de investigación no se llegó a profundizar en este punto cuando se realizaron las entrevistas, pero podemos esbozar que hay una centralización de la coordinación en una determinada persona, lo que perjudica la horizontalidad.

Volviendo a las categorías producidas por Peixoto que fueron descritas en un principio, podemos generar nuevos modos de analizar estos colectivos.

En cuanto a la dimensión social se puede visualizar que los cinco emprendimientos parten de acuerdos comunes como base, que son aceptables para todos, y permiten desde allí desplegar las potencialidades de cada uno. En esta dimensión también podemos enmarcar la forma particular de organización colectivista, que resiste a la neutralización del carácter radical de la autogestión como arma para la revolución social.

Refiriendo a la dimensión política, se podría poner en debate si los cinco colectivos comparten la responsabilidad y la toma de decisiones de forma horizontal, o si más bien, como mencionamos anteriormente, se visualiza una clara separación entre los colectivos que apuestan a generar acuerdos colectivos que acompañen desde una perspectiva holística estos procesos; y los que aún tienen como desafío la descentralización de los roles de coordinación y liderazgo, así como también la problematización de las formas de generar opinión y los sistemas de participación propuestos.

Si se piensa la dimensión económica, se puede pensar en las diferentes actividades que generan los emprendimientos para sostener y desarrollar su proyecto, así como también la sostenibilidad de la vida de los individuos que los habitan. Estas actividades pueden ser la posibilidad de brindar un servicio que genere empleo para los cooperativistas, como en el caso de Dodici, Águila Blanca y Riquísimo Artesanal; o la capacidad del colectivo de poner en disputa las relaciones sociales de producción capitalistas, apostando a las actividades artesanales y culturales que fomenten la libertad y la autodeterminación de los individuos.

En última instancia, es necesario recalcar la importancia de la dimensión técnica de la autogestión, que permite visualizarla más que como una mera capacidad

de gestión, y pone en perspectiva la multidisciplinariedad del concepto. Estos colectivos no son sólo la suma de sus partes, sino que día a día construyen y crean un tejido social que despliega nuevas capacidades y conceptos.

Se considera importante destacar también que las tensiones y los conflictos son necesarios en todo proceso colectivo autogestionado para poder crear lo común y tender puentes entre los participantes de los colectivos y los actores de la comunidad.

En el caso de los colectivos autogestionados vinculados a la salud mental, los desafíos son mayores debido a la gran estigmatización y exclusión que recae sobre estas personas que atraviesan o han atravesado algún tipo de problemática a nivel de salud psíquica.

Para dar cuerpo y sostén a las interrogantes que surgieron en referencia a cómo tejen relaciones y construyen redes los colectivos estudiados, es necesario analizar y profundizar algunos conceptos claves.

En primera instancia, al trabajar con colectivos vinculados a la salud mental es menester exponer a que se hace referencia cuando se habla de la misma.

La salud mental se puede definir conforme a la Ley N°19.529 (2017), como “un estado de bienestar en el cual la persona es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”. Dicho estado, es el resultado de un proceso dinámico, determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos. Dicha ley presenta aspectos innovadores, por ser una definición en términos afirmativos o positivos que incluye lo mental y lo social junto con lo somático.

Tomando en consideración la existencia de múltiples determinantes y relaciones en el campo de problemáticas de salud/salud mental, permite pensar que la estrategia de promoción en salud mental comunitaria, debería orientarse a la generación de procesos participativos que pongan en juego la creatividad desde lo colectivo, multiplicando las redes de contención comunitaria. (Bang, 2014).

En segunda instancia, **desmanicomialización** es otro de los conceptos relevantes, ya que visibilizar en qué medida se promueven este tipo de procesos es otro objetivo específico.

La Ley 19.529 de Salud Mental (2017), enmarca como puntos relevantes la fijación de una fecha límite para el cierre de estructuras asilares y monovalentes; y la internación en salas generales. Además, plantea un cambio en el modelo asistencial, generando una red única de atención comunitaria, coordinada por un equipo de profesionales y cuidadores que trabajarán de forma interdisciplinaria brindando una atención especializada integral. Se pretende que este nuevo modelo asistencial ponga como centro a las personas, aceptando y respetando sus particularidades.

Sin embargo, el concepto de desmanicomialización va más allá, implica una ruptura de la lógica manicomial, una transformación cultural que genera cambios

en las personas y sus relaciones (Cardozo, 2018). Comprende un cambio de pensar el proceso de salud-enfermedad mental que cuestiona prácticas psiquiátricas. Existen nuevas corrientes teóricas que enfatizan lo social en la producción de la enfermedad y, consecuentemente, focalizan en la sociedad el espacio para la cura.

La integración social de las personas sólo se conseguirá con el respeto por la diferencia, su aceptación como parte de la diversidad y condición humana. Los prejuicios que aún persisten en la sociedad respecto a las personas con trastornos o patologías vinculadas a la salud mental, en donde se es cuestionada su capacidad y comportamiento, son motivados por un profundo desconocimiento social sobre salud mental, siendo el principal obstáculo para la participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad.

Se espera que la aprobación de la nueva Ley de Salud Mental colabore a que esta situación sea revertida ya que, en la misma se estipula que el MSP en coordinación con otros organismos:

(...) promoverá planes y programas que favorezcan la inclusión social de las personas con trastorno mental, revisando y ajustando los ya existentes y creando nuevos dispositivos de integración, inserción laboral, acceso a la vivienda, a la educación, a la cultura, al arte y el uso del tiempo libre, entre otros aspectos que concurren al mismo objetivo. Los mismos deberán impulsar la mayor autonomía de las personas con trastorno mental y cambios culturales para evitar su estigmatización. (Ley N° 19.529, 2017)

Entendiendo el acceder a un empleo como un factor importante para desarrollar autonomía en los sujetos, es necesario alejarse de la idea de trabajo sólo como recurso terapéutico, para pasar a visualizarlo como un fin hacia la reinserción social y el trabajo como derecho.

Siguiendo esta línea, es posible realizar la inserción laboral “real” a partir de dos perspectivas:

a) el empleo formal, es decir, la inserción en empresas existentes a partir de “cupos” destinados para usuarios/as de salud mental, donde cuenten con apoyo en las primeras etapas.

b) la generación de trabajo, mediante la creación de colectivos como pueden ser cooperativas, asociaciones o emprendimientos. (Cardozo, 2018)

En mayor medida, los colectivos seleccionados para el presente análisis, fueron creados a partir de la segunda perspectiva, desde la creación y el trabajo de las personas en un colectivo autogestionado.

La significación del trabajo como un elemento dignificante para la vida de las personas, es algo que se abordó en la entrevista realizada al colectivo Riquísimo

Artesanal. Dicha cooperativa fomenta la construcción de vínculos con diferentes actores, donde las responsabilidades y los roles se distribuyen de forma horizontal y se propicia la construcción de una red social de vínculos. Este aspecto se vuelve fundamental, ya que la mayoría de sus integrantes se encuentran en estado de vulnerabilidad, con pocas herramientas para integrarse a las actividades sociales y muchas veces con dificultades para poder ejercer su derecho al trabajo. De acuerdo a Pérez Jáuregui (2005) el trabajo fomenta la identidad de la persona, dando sentido al individuo en la sociedad. Su condición de usuarios/as de una institución de salud mental los sitúa en lugares particulares, se los invisibiliza o se los estigmatiza.

Al salir, sus problemas se relacionan principalmente al ámbito de lo social, las preocupaciones se transforman en lograr una estabilidad laboral y tener acceso a un hogar. A esto se le suma la necesidad de rehacer su vida, generar y re-generar vínculos afectivos, y el comienzo de una búsqueda de metas y proyectos propios.

Se entiende necesario brindarles herramientas que aporten al desarrollo de su independencia, lo cual va a permitir que el sujeto logre una mayor consciencia de sus propias potencialidades y responsabilidades.

Siguiendo esta línea, la influencia social que se genera sobre la vida del sujeto se encuentra en gran medida relacionada a la existencia de una estigmatización. El poder del estigma está fuertemente vinculado al grado de oportunidades que se presentan en la vida del individuo, debido a la etiqueta que lo acompaña, donde se subestiman sus capacidades, ya sean intelectuales, físicas o emocionales.

Goffman (1963), utiliza el término de carrera moral del paciente mental, vinculado a la trayectoria social recorrida por cualquier persona, en donde se desatienden los resultados singulares; para centrarse en las transformaciones comunes que atraviesan lo social en tiempo y espacio, por lo que el usuario de salud mental se ve sometido a normas sociales a la que debe acoplarse.

De acuerdo a esto, se comienza a dar una desestructuración del yo, en donde se presenta un temor a ser estigmatizado y etiquetado. Muchas veces es el propio usuario quien se coloca en ese lugar, es decir, autoestigma. Definida como “las reacciones del individuo que pertenece a un grupo estigmatizado y vuelven las actitudes estigmatizadoras contra ellos mismos” (Rüsch, Angermeyer, Corrigan, 2006, p.168).

Es por esto que fomentar procesos de inclusión social no es una tarea sencilla. Resulta primordial trabajar con los usuarios/as este aspecto, ya que su forma de posicionarse y percibirse va a ser fundamental para su realización personal, autoestima y desarrollo de un proyecto de vida.

Conclusiones

En el proyecto antecesor, fue posible realizar un encuentro entre los colectivos, a modo de generar un acercamiento entre ellos. Si bien varios se conocían, no

todos tenían un vínculo de cercanía. Uno de nuestros objetivos era generar conexiones y/o profundizar los vínculos entre los mismos. Consideramos que el desarrollo del encuentro fue sumamente positivo, reafirmando que la formación de redes y vínculos es necesaria y fundamental para su crecimiento. Creemos que esto se puede lograr generando encuentros que inciten interrogantes frente a lo existente, así como también nuevos modos de encontrarse, promoviendo el desarrollo de objetivos en común, expresando sus fortalezas y debilidades para la búsqueda de lo alternativo compartido, a modo de generar acuerdos con distintos actores de la comunidad y el Estado, para brindar mayor sustentabilidad y oportunidades de crecimiento.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados, entendemos que en gran medida se cumplieron, aunque aún queda mucho por desarrollar y seguir investigando.

En relación al objetivo de indagar los procesos de autonomía y autogestión, se pudo realizar una vasta exploración, utilizando los insumos adquiridos tanto de la investigación previa de los colectivos, como de las entrevistas a los referentes.

Al realizar los mapas de entramado vincular, que era nuestro segundo objetivo, fue más sencillo poder visualizar los vínculos y tensiones existentes, colaborando con nuestro análisis de los procesos anteriormente mencionados. Sumado a esto, en el encuentro que se realizó con los colectivos, tuvimos la oportunidad de exponer nuestros mapas para que nos dieran los aportes que entendieran pertinentes.

Respecto al objetivo de visibilizar en qué medida se promueven los procesos de desmanicomialización, entendemos que nos falta indagar más específicamente en este tema. Es una de nuestras principales líneas a seguir, ya que al aprobarse la nueva Ley de salud mental se inicia una nueva etapa hacia la desmanicomialización en Uruguay. Es vital investigar y dialogar respecto a esto, para generar nuevas configuraciones y formas de llevar adelante esta transformación cultural.

Para finalizar, nos resulta indispensable reflexionar acerca del proceso que estamos viviendo. La capacidad de nombrar los procesos por los que se camina, y poder sistematizarlos, nos permite repensar la articulación entre el pensar y la acción, y sobre todo, nos impulsa a no perder de vista el componente transformador que habita en estos modos de hacer, en el investigar para abrir preguntas más que para dar respuestas.

Nos interesa destacar que nuestra participación en este Congreso nos es muy significativa, no solo por la producción de conocimiento que estamos desplegando, sino por la forma en la que elegimos estar. Definimos que la autogestión sería nuestro camino, a través de la venta de comida preparada por nosotras mismas y la realización de rifas, por lo que se debieron habilitar espacios que permitieran generar acuerdos comunes de trabajo para lograr nuestro objetivo. Fue así que decidimos reflejarlo en nuestra portada, mediante un dibujo realizado por una de las integrantes en base a una foto tomada en la marcha de la diversidad 2019 donde acudimos a vender.

Pensar la financiación de este viaje más allá de las lógicas capitalistas representó un desafío para nosotras, pero nos permitió vivenciar los procesos autogestivos y atender a las nuevas formas de contradicción que se plantean en cada nuevo presente; posibilitando pensar conceptos cambiantes para realidades cambiantes, porque la autogestión no es algo estático que se mantiene rígido, sino que reconecta las relaciones entre economía política y lo existencial, recreándose a cada paso que se construye, poniendo en el centro la capacidad de desplegar imaginarios para desear otro tipo de comunidades y sociedades.

Bibliografía

- Bang, C. (2014). *Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas*. Psicoperspectivas. vol 13. Núm. 2. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/399/340>
- Baroni, C., Jiménez, A., Mello, S., Viñar, M. (2012). *Extensionando con locura*. En Apuntes para la acción II. Ed Nordan. Montevideo.
- Cardozo, D. (2018). *Desmanicomialización en el Uruguay: experiencias de gestión colectiva en dos emprendimientos de trabajo-acogida-vida*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología.
- Hudson, J. (2010). *Formulaciones teórico-conceptuales de la autogestión*. Revista mexicana de sociología, vol. 72 (4). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32116017003>
- Ley N°18.211, Creación del Sistema Nacional Integrado de Salud, Promulgación: 05/12/2007. Reglamentada por Decreto N° 2/008 de 08/01/2008.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18211-2007/61>
- Ley N°19.529 de Salud Mental, promulgación: 24/08/2017, reglamentada por Decreto N° 226/018 de 16/07/2018. Capítulo V - Artículo 31. Formalidades para hospitalización involuntaria de una persona con trastorno mental. Recuperada de: <http://www.msp.gub.uy/publicacion/C3%B3n/ley-n%C2%BA-19529-salud-mental-normas>
- Peixoto de Albuquerque, P. (2004). *Autogestión*, en La otra economía. CATTANI, Antonio David (Comp.) Editorial Altamira- UNGS. Buenos Aires.
- Pérez Jáuregui, I. (2005). *Burn-out y estrés laboral, Sufrimiento y sin sentido en el trabajo, estrategias para afrontarlos*. Buenos Aires: Editorial Psicoteca.
- Rüsch, N., Angermeyer, M. y Corrigan, P. (2006). *El estigma de la enfermedad mental: conceptos, consecuencias e iniciativas para reducirlo*. Revista de la Asociación 15 Europea de Psiquiatría, (13), 165-176. Recuperado de <http://www.europsyjournal.com/article/S0924-9338%2805%2900090-8/fulltex>
- Singer, P. (2004). *Economía solidaria*, en La otra economía. CATTANI, Antonio David (Comp.). Editorial Altamira-UNGS. Buenos Aires.pdf
- Taylor, S., Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós (2da. ed.).

Teles, A. (2009). *Política Afectiva. Apuntes para pensar la vida comunitaria*. Capítulo III.3- Afirmando el porvenir. Paraná, Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija.

Thwaites, M. (2004). *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción*. Prometeo Libros.

Varela, G. (1999) *Acerca de la autonomía, desde Castoriadis*. Trabajo Social: Revista Regional en Trabajo Social, 13 (15), 57-59.

Anexos

Redes Centro Cultural Bibliobarrio:

Instagram: <https://www.instagram.com/bibliobarrio.uy/?hl=es-la>

Facebook: <https://www.facebook.com/locosporlabibliobarrio>

Redes Sociales de Cooperativa Social Dodici:

Facebook: <https://www.facebook.com/Lavadero-Dodici-1868578533471188>

Redes sociales de Radio Vilardevoz:

Instagram: <https://www.instagram.com/radiovilardevoz/?hl=es-la>

Facebook: <https://www.facebook.com/Radio-Vilardevoz-152357398168947>

Página web: <http://vilardevoz.blogspot.com/>

Eje 3.

Desarrollo sustentable, Estado y sociedad.

3.3

Política de desarrollo en el ámbito de la ciencia y tecnología.

Aportes del Espacio de Formación Integral “Extensión rural” en el proceso de sensibilización ambiental en la Sociedad Fomento Rural de Pan de Azúcar.

Fernanda Risso, Adriana Cauci, Ayelén Gandolfo, Sofía Méndez, Daniela Sapriza.

fernandarisso10@gmail.com

Resumen

Desde 2006, las Facultades de Veterinaria y de Psicología llevan a cabo el Curso “Extensión Rural”, en el que participan docentes y estudiantes, integrándose desde 2008 la Escuela de Nutrición. A partir de 2012, a través del dispositivo Espacios de Formación Integral (EFI), se han desarrollado prácticas con estudiantes en la zona de influencia de la Sociedad Fomento Rural de Pan de Azúcar (SFR PA), Maldonado, en articulación con las familias socias y directivos/as.

En la SFR PA, desde hace unos años, se viene trabajando en la construcción de un plan estratégico, que se orienta a posicionar a la organización como referente territorial en la búsqueda de aportar al desarrollo rural sustentable y que contempla tres dimensiones: sociocultural, ambiental y económica. Se destaca el rol de la producción familiar como sector central que aporta a la cultura rural y a la sociedad. Existe una preocupación por la contaminación de las fuentes de agua. En conjunto con organizaciones e instituciones de la zona se concreta el proyecto “Las venas de la Laguna del Sauce”, que fue financiado por el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca y el Banco Mundial a través del llamado “Producción Sostenible en la cuenca de la Laguna del Sauce”. Colectivamente, se decide que el eje de trabajo del EFI

será acompañar el proceso de la SFR PA, centrado en el desarrollo rural sustentable. Es así como, durante 2018, se trabajó en el eje de sensibilización del proyecto.

A través del EFI el equipo universitario, las familias socias y la comisión directiva de la SFR PA han logrado la consolidación de vínculos que permiten la continuidad del trabajo conjunto y lo potencian, partiendo de una postura ética de trabajo centrada en la apertura, responsabilidad y compromiso. El trabajo se ha centrado en el fortalecimiento de la herramienta SFR para mejorar la calidad de la gestión del proyecto “Las venas de la Laguna del Sauce”, entendiéndolo como parte importante del proceso de consolidación colectiva. El EFI ha logrado un intercambio enriquecedor sobre las causas y las consecuencias de la contaminación de la cuenca, y en hacer visible que todos y todas somos parte del problema y de la solución de éste.

Palabras clave: Ruralidad / Extensión / Ambiente.

1. Introducción

El equipo interdisciplinario de extensión viene trabajando en conjunto en diversos ámbitos. Desde 2012, a través del dispositivo Espacios de Formación Integral (EFI), se han desarrollado prácticas integrales con estudiantes con las familias socias y directivas/os de la misma.

La SFR PA, desde hace unos años, viene trabajando en la construcción de un plan estratégico, que se orienta a posicionar a la organización como referente del territorio en la búsqueda de aportar al desarrollo rural sustentable. Es así como, durante 2018, el EFI se centra en el proceso de sensibilización de las familias socias de la Sociedad de Fomento Rural de Pan de Azúcar sobre la contaminación ambiental en el proyecto “Las venas de la Laguna del Sauce”.

En el trabajo se identifican y analizan los dispositivos que aportaron al proceso de sensibilización sobre la contaminación ambiental, así como las lecciones aprendidas que dan cuenta de la colaboración del EFI en el mismo.

2. Antecedentes

Conformación del equipo interdisciplinario

Este equipo interdisciplinario tiene su génesis en 2009-2010, cuando se realizó el proyecto de extensión universitaria denominado “Prácticas integrales en el medio rural: promoviendo el desarrollo de las comunidades rurales”, en el cual se trabajó con escuelas rurales de las localidades de los departamentos de Lavalleja, San José y Canelones, y entre las facultades de Psicología, Veterinaria y la Escuela de Nutrición.

Espacios de formación integral como forma de trabajo conjunto

Desde¹ 2012, a través del dispositivo Espacios de Formación Integral (EFI), se han desarrollado prácticas integrales con estudiantes en la zona de influencia de la Sociedad Fomento Rural de Pan de Azúcar, Maldonado, en articulación con las familias socias y directivos/as de ésta:

Los EFI son ámbitos para la promoción de prácticas integrales en la Universidad, favoreciendo la articulación de enseñanza, extensión e investigación en el proceso formativo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y propositivo, y la autonomía de los sujetos involucrados. (...) promueven la iniciación al trabajo en grupo desde una perspectiva interdisciplinaria, donde se puedan vincular distintos servicios y áreas del conocimiento, reunidos por una misma temática, un territorio o problema (Rectorado, 2010, pp. 9-10).

El equipo busca propiciar el diálogo entre actores involucrados, ya que es una herramienta de aprendizaje que permite la construcción del vínculo más allá de un mero intercambio de palabras. Siguiendo a Freire (1979), lo concebimos como “el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos (p. 46). Se entiende el diálogo, entonces, como este encuentro real que Freire (1979) plantea, en donde los diferentes mundos, historias y experiencias de los sujetos confluyen, se descubren y se transforman. Destacamos las experiencias y trayectorias personales para ponerlas en juego y construir en conjunto nuevos aprendizajes y saberes, poniéndolos en juego tanto en el aula como en el trabajo en territorio.

Concebimos la Extensión Universitaria como el proceso educativo en el que los participantes *no asumen roles estereotipados de educador-educando*, teniendo iguales posibilidades de aportar sus conocimientos, ya sean académicos o resultantes de la experiencia cotidiana:

El rol del extensionista en este proceso es mucho más que el de un mero aporte de información, sino que dicho rol se encuentra en continua transformación (todos educan y todos aprenden) transita como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, problematizando y colaborando con la generación de posibilidades para que todos los involucrados participen en la búsqueda de nuevos conocimientos que den respuesta a las problemáticas de la comunidad. Los nuevos conocimientos se generan a través del interjuego de la práctica y la teoría, del saber académico y del saber popular.

1 Resolución del Consejo Directivo Central (2009) sobre Renovación de la Enseñanza y curricularización de la extensión.

En esta propuesta el espacio de aprendizaje interdisciplinario se torna foco a partir de la apertura, vínculo y buen clima de trabajo (Sapriza et al., 2014).

La estrategia de trabajo que lleva a cabo el equipo se encuentra enmarcada en la generación de espacios de encuentro con un enfoque de educación popular, donde implica aprender y captar los saberes, así como los procesos de cambio, las organizaciones involucradas y la propia incertidumbre de toda experiencia humana y sensible. Los territorios aparecen como espacios e instrumentos de sensibilización y críticos de la realidad, donde el habla y la escucha son elementos esenciales para la acción, al igual que asumir el lugar y el papel en la transformación colectiva de la realidad (Cauci et al., 2014).

¿Qué es la Sociedad Fomento Rural?

Las Sociedades de Fomento Rural (SFR) son formas de organización de productores y productoras en el medio rural, que surgen alrededor de 1910 y que son definidas así:

Las SFR son asociaciones civiles, entidades con personería jurídica aprobada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC); tienen la particularidad de que no persiguen fines de lucro y no pueden repartir las utilidades de su gestión económica. Sus asociados son principalmente productores rurales, además de personas vinculadas al quehacer agropecuario, comercial, educativo, etc., de la zona de influencia (Comisión Nacional de Fomento Rural, 2011, p. 5).

Las SFR de Pan de Azúcar son, por lo tanto, organizaciones de primer grado que nuclean a familias productoras y asalariados/as rurales en la zona de Pan de Azúcar y alrededores, siendo su territorio de influencia en el Departamento de Maldonado:

Desde su reapertura ha trabajado promoviendo el desarrollo sustentable de la producción familiar, partiendo de las limitantes identificadas a nivel territorial. Se trata de una zona de sierras, con suelos superficiales y sobre pastoreados, con severos problemas de erosión. Los productores/as que integran la organización se dedican principalmente a la ganadería de cría vacuna y ovina sobre la base pastoril de campo natural, con un promedio de superficie de 20 há. (Sociedad de Fomento Rural de Pan de Azúcar, 2017, s/n).

Las/os²³ socias/os de la SFR Pan de Azúcar son productores familiares. Además, como sucede en otros puntos de nuestro país, algunos perciben ingresos por fuera del trabajo predial (asalariados rurales, trabajo en comercios, turismo, entes públicos, jubilados).

El Proyecto de conservación ambiental de la SFR- PA

La SFR Pan de Azúcar, desde hace unos años, viene trabajando en la construcción de un plan estratégico, que se orienta en posicionar a la organización como referente del territorio en la búsqueda de aportar al desarrollo rural sustentable. Como punto de partida se realizó un diagnóstico y se delinearon las estrategias contemplando tres dimensiones: sociocultural, ambiental y económica. En el mismo se destaca el rol de la producción familiar como sector central que aporta a la cultura rural y a la sociedad en su rol de productores/as de alimentos inocuos, sumado a un modo en particular de producción. También se destaca la preocupación por los procesos y transformaciones en el medio rural que afectan y modifican el ambiente, degradando algunas de las zonas. Existió y existe una preocupación por la contaminación de las fuentes de agua. En este marco surgió el Proyecto denominado “Las venas de la Cuenca de la Laguna del Sauce”. En 2017 se consolidó este trabajo, presentado ante el Ministerio de Ganadería y llamado “Las venas de la Laguna del Sauce”. El EFI, ese año, se centró en contribuir con los objetivos planteados en el proyecto⁴

3. Objetivos

Objetivo General

Reflexionar sobre el aporte del EFI Extensión Rural en el proceso de sensibilización de las familias socias de la SFR PA sobre la contaminación ambiental de la Cuenca de la Laguna del Sauce.

-
- 2 Resolución N° 1013/2016. Definición Productor Familiar Agropecuario y/o Pesquero.
 - 3 La Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP), a través del Proyecto Desarrollo y Adaptación al Cambio Climático (Contrato de Préstamo BM 8099-UY), brinda apoyo económico para la implementación de proyectos orientados a promover un manejo sostenible de la producción agropecuaria en la Cuenca de la Laguna del Sauce. Sus objetivos específicos son:
 - i. Promover acciones de las Organizaciones Rurales presentes en el territorio de la Cuenca de la Laguna del Sauce para actuar como Agentes Territoriales de Desarrollo Rural.
 - ii. Impulsar medidas de mitigación de los impactos ambientales y sostenibilidad de la producción en la Cuenca.
 - 4
 - a. Profundizar y desarrollar acciones de sensibilización y capacitación con orientación a un modelo de desarrollo sustentable y amigable con sentido de pertenencia del medio ambiente.
 - b. Implementar un Plan de difusión, comunicación y sensibilización dirigido a la población en general.
 - c. Impartir una estrategia de relevamiento y diagnóstico de situación a nivel territorial y predial que aporte a la elaboración de propuestas prediales (Proyecto Las venas de la Laguna del Sauce, 2017).

Objetivos Específicos

Identificar y analizar los dispositivos utilizados a nivel predial y colectivo que contribuyeron a la sensibilización de las familias en torno a la contaminación ambiental.

Develar los aprendizajes construidos en ese proceso.

4. Materiales y Métodos

La metodología utilizada por el equipo interdisciplinario fue la sistematización crítica, entendiéndola como

(...) aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionan entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2013, p. 71).

De esta manera es que se realizó la recolección de información y elementos construidos por estudiantes, docentes y familias de SFR PA, para la reconstrucción del proceso de trabajo centrado en el proyecto. Los registros se obtuvieron a través de los diarios de campo⁵ de estudiantes, informes de encuentros prediales (realizados con metodología “vivencial”⁶), registro fotográfico de las jornadas prediales y colectivas, planificaciones y registros del equipo docente en todas las instancias con estudiantes, familias, Comisión Directiva de SFR PA e instituciones vinculadas al proyecto. Posterior a la recolección de documentos, fotos e información disponible, el material fue clasificado y analizado.

5 El “diario de campo” es un instrumento utilizado para el registro de cada jornada de encuentro, actividades y acciones en aula, fuera de ella y en el trabajo de campo. Es un instrumento de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes/docentes y tiene como objetivo develar el proceso cognitivo y afectivo del estudiante durante el curso.

6 Los “Vivenciales”, como dispositivos de aprendizaje, consisten en compartir un espacio de encuentro y aprendizaje entre estudiantes y familias productoras. Permiten compartir diferentes momentos con las familias: la jornada de trabajo, el almuerzo y los momentos de descanso, entre otros, donde se potencia el diálogo sobre diferentes temas personales, laborales o disciplinares.

5. Resultados y Discusión

El camino recorrido: Equipo Interdisciplinario UdelaR- SFR PA

Para⁷ ⁸ este trabajo fue necesario identificar los hitos que han permitido el vínculo entre el equipo interdisciplinario y la SFR PA. A lo largo de este tiempo, en el marco de EFIs, se han realizado diversas actividades que han tenido como eje el fortalecimiento del colectivo y la consolidación del vínculo entre la Universidad y las familias socias para facilitar procesos de co-construcción de nuevos conocimientos en el territorio. Las demandas y objetivos de los EFIs, realizados año a año, fueron construidos entre el equipo Udelar y la Comisión Directiva a través de instancias de encuentro.

En 2012, en el proceso de asunción de una nueva Comisión Directiva, se definió el problema a partir del acercamiento de un socio al equipo interdisciplinario. Es así como se coordinaron espacios de encuentro con los/as directivos/as de la SFR PA, construyéndose la demanda. Para este año se plantea como objetivo acercar a las/os socias/os a la SFR PA, que se encontraban “descreídos/as” y “alejados/as” por una anterior gestión. Se realizó, por lo tanto, un relevamiento con el fin de “conocer” a las familias, abordando las dimensiones sociales, productivas y económicas. También se efectuó una jornada colectiva para la reflexión sobre los datos obtenidos en la caracterización. Se buscó estimular la participación en los diversos espacios de la organización para lograr visualizar a la SFR como una herramienta para mejorar la calidad de vida de las familias rurales. En este sentido, el equipo Udelar y la SFR PA comenzaron a trazar el camino a seguir.

La SFR PA, a partir de las necesidades identificadas en la caracterización y en la jornada de reflexión, presentó un proyecto de Fortalecimiento Institucional/Organizacional financiado por el Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP) a través de la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR), donde se establece como prioridad la adquisición de una sede social propia (hasta el momento funcionaba en el Club Social Progreso de la ciudad de Pan de Azúcar).

En 2013, la SFR PA consiguió un predio de la Intendencia de Maldonado, que fue cedido en comodato a la organización y, en conjunto con la aprobación del proyecto de MGAP-DGDR, se financió el galpón que fue construido posteriormente. En 2013, continuando con los ejes de trabajo propuestos, se realizaron visitas prediales a las familias socias con el fin de conocer cuál era el vínculo con la SFR PA. A su vez, fue socializado el proyecto de fortalecimiento de MGAP - DGDR, en ejecución. A partir de los encuentros se llevó a cabo una actividad colectiva, “Jornada de Limpieza del predio de la SFR PA”, donde después se construiría la

7 Relato de los socios que asumen la Comisión Directiva en el año 2012.

8 Convocatoria para promover el desarrollo de capacidades asociativas y la participación de organizaciones y colectivos de la agricultura familiar, la pesca artesanal y las poblaciones rurales para consolidarse como actores de los procesos de desarrollo rural en los territorios. Se financia recurso técnico principalmente, e infraestructura que facilite a la organización su funcionamiento.

sede social. Cabe destacar que en esta actividad fue confeccionada la bandera de la SFR PA a partir de un lienzo blanco que fue pintado, plasmando el nombre de la organización, el cerro Pan de Azúcar (enclave geográfico de relevancia) y las manos de los asistentes a la jornada.

En 2014, a través de visitas prediales de estudiantes, se buscó reconstruir la historia de las familias a partir de registros visuales y relatos. Este producto fue presentado en el stand de la SFR PA, en los festejos del aniversario de los cien años de Pan de Azúcar. Posteriormente, fue realizada una instancia de intercambio y evaluación entre los/as estudiantes y docentes de la Udelar con la directiva de la SFR PA en las instalaciones del Polo Educativo Tecnológico Los Arrayanes.

En 2015, una delegación del equipo Udelar participó de la Fiesta del Árbol⁹ en la sede de la SFR. Durante el EFI de ese año fue realizada, por parte del equipo universitario, una reconstrucción del trabajo conjunto, plasmado en un folleto que fue entregado a todas las familias socias visitadas. En estos encuentros se dialogó sobre la situación de las familias socias de la SFR PA, sobre los aspectos productivos y las formas de vinculación con la organización. Se participó, además, en el taller de capacitación en Salud Animal organizado por SFR PA y el Instituto de Plan Agropecuario (IPA). Se coorganizó una jornada de integración con las familias socias y Udelar en la sede de la SFR PA, y se acompañó al comité de seguimiento del Proyecto de Fortalecimiento Institucional MGAP - DGDR. Otro hito fue el acompañamiento de la Udelar en la firma del contrato de adjudicación de un campo colectivo del Instituto Nacional de Colonización con la SFR PA. Tras la entrega del campo colectivo, en 2016, se realizaron encuentros de trabajo con los/as socios/as de la SFR que gestionaban éste. Se colaboró en la preparación y decoración de la sede para su inauguración. En esta actividad fue realizada una reconstrucción histórica de la SFR PA a través de la metodología *línea de tiempo*. Además, en ese mismo año, se participó en la coorganización de la jornada de encuentro de la SFR PA y las escuelas rurales de la zona, en el marco de la *Fiesta del Árbol*.

Durante 2017, si bien el EFI no fue llevado a cabo por diferentes motivos, el equipo docente mantuvo reuniones con la directiva de la SFR PA para sostener el proceso.

Los dispositivos utilizados en el EFI 2018 en el proceso de sensibilización ambiental

Los dispositivos utilizados a nivel predial y colectivo que contribuyeron a la sensibilización de las familias en torno a la contaminación ambiental fueron los vivenciales, el mapeo predial, el taller colectivo con las familias socias y la construcción del árbol de problemas. A continuación, se analizarán los dispositivos

9 Fiesta que figura en los estatutos fundacionales de la SFR PA (1919) y que fue realizada por primera vez (según registros) en 2015, como parte del Proyecto de Fortalecimiento Institucional MGAP - DGDR.

identificados y se destacarán los aprendizajes rescatados del proceso de trabajo del equipo de la UdelaR y la SFR PA.

Los **vivenciales** son

(...) un espacio en donde las familias productoras se transforman en socios pedagógicos de los estudiantes universitarios, generando entre ellos un vínculo imprescindible para la construcción de un proceso de extensión educativo, crítico y transformador. Consta de varios momentos: instancias de intercambio previo del equipo docente con las familias colonas, donde se coordina la llegada de los estudiantes; espacio de preparación de los estudiantes previa a la salida (...) con modalidad taller; la jornada vivencial propiamente dicha entre los estudiantes-familias productoras, el análisis y la producción de conocimientos. Todos los momentos del vivencial son claves para construir colectivamente la propuesta de trabajo entre el equipo interdisciplinario de estudiantes, docentes y familias (...) (Sapriza et al., 2016).

El EFI se propuso, a través del vivencial, conocer a las familias sociales e intercambiar ideas acerca del proyecto de conservación de la Cuenca de la Laguna del Sauce. Como resultados se destacan tres dimensiones: a) estilos de vida en el medio rural; b) prácticas de producción agropecuarias y rutinas de trabajo; y c) contexto social y económico del medio rural.

Los/as estudiantes rescataron del encuentro que, dentro del estilo de vida, los tiempos en el campo son diferentes, refiriéndose a los ritmos del trabajo en función de la naturaleza. Otros aspectos mencionados fueron el “vivir con menos”, el trabajo en equipo de la familia y que ésta comparte los tiempos de comida, escucha y compañía, y el disfrute de esa forma de vida.

En cuanto a las prácticas y rutinas del trabajo agropecuario, destacaron que las actividades del campo están definidas por rutinas marcadas por el trabajo pesado y sacrificado, y que presentan diferencias con el trabajo en la ciudad, ya que es diario y rutinario. Según el relato de un estudiante, “no existen fines de semana y feriados”. En relación con la dimensión que refiere al contexto del medio rural, se destacaron el despoblamiento del campo como problema identificado por las familias, la falta de relevo generacional y la “falta de gente joven en el campo”.

El vivencial aparece como dispositivo habilitador del diálogo entre familias y estudiantes. Cabe destacar los aprendizajes mencionados en el diario de campo:

Implica acercarme y darle cara a productores que eran números en una planilla, acercarme y aprender desde otro lado, el que más me gusta en realidad. Muchas veces, desde los decisores de política, he vivenciado cómo se toman decisiones sobre la vida de “otros”, pro-

ductores familiares, desde lo que creen qué es lo mejor desde su lugar; si tomarse el trabajo de conocer sus preocupaciones sus modos de actuar, cómo deciden, qué los alegra, qué buscan; es decir, sin conocerlos (Relato de estudiante en el Diario de Campo, 2018).

Asimismo, en el vivencial fue realizado un **mapeo del sistema productivo familiar** con el fin de conocer la incidencia en la contaminación de la cuenca de la Laguna del Sauce a través de las prácticas agrícolas de las familias rurales en cuatro ejes: agua, monte nativo, campo natural y suelo. La información se obtuvo a partir de los recorridos en el predio con las familias, identificando, a través de un diagrama, los recursos naturales anteriormente mencionados. La situación actual de los recursos y el manejo del sistema productivo fueron analizados. Se consideraron aspectos como el acceso a proyectos productivos provenientes del estado, la tenencia de tierra y formas de vincularse, el rubro de producción, las medidas preventivas en lo ambiental en la forma de producción, los conflictos con empresarios rurales por sistemas productivos antagónicos, y la proximidad de los predios a los cursos de aguas afluentes de la Laguna del Sauce, entendiendo la complejidad de la cuenca.

Con respecto al suelo se destacó que los predios de la Ruta 60 presentan pendientes y muchas piedras, que limitan la agricultura. En cuanto al campo natural, gran parte de la producción ganadera es con campo natural, por lo que no se realizan mejoramientos. Respecto del monte nativo, se relató que la forestación comercial que se da en predios cercanos ha destruido parte de éste. Los predios presentaron monte nativo, principalmente aquéllos que lindan o contienen arroyos o cañadas que desembocan en la Laguna del Sauce. Existe la práctica de tala para la provisión de leña para el consumo de las familias; el uso del monte nativo como combustible no se visualiza como problema ambiental, sino que es una práctica cotidiana para abrigarse y cocinar.

En cuanto al eje agua, se destacó que en los predios que atraviesan los afluentes de la cuenca el agua es utilizada para bebedero de los animales. Algunos utilizan el agua para diversas tareas en el hogar, mientras que otros cuentan con pozos para el abastecimiento de la familia. Ninguno consume esta agua.

Las familias no identificaron que su ganado fuese un potencial contaminante de la cuenca. Mencionaron otras fuentes de contaminación de la laguna, como el abasto de Pan de Azúcar, las plantaciones de soja y sus respectivas fumigaciones, las rupturas y pérdidas en el saneamiento de Pan de Azúcar, y los asentamientos ubicados en la zona conocida como Capuera¹⁰. Existe presencia de fauna silvestre tradicional e introducida, por ejemplo, liebres, víboras, jabalíes, tatúes, mulitas y diversidad de aves. Fue identificado, también, que algunos/as socios/as no daban importancia al proyecto de conservación por estar alejados de los afluentes de

¹⁰ Se hace referencia al lugar donde se industrializa carne para consumo humano

la cuenca, por discrepancias anteriores con las/os técnicas/os, por desconocimiento de su rol, por dedicarse a rubros diferentes, como el geoturismo, o por ser asalariados rurales. Se destaca un relato de un estudiante en su diario de campo, que se refiere a los ejes trabajados en el mapeo predial:

De los 4 ejes aprendí que no es tan fácil distinguirlos como sí lo podemos hacer en lo teórico, que todo es mucho más complejo y que la gente que está con cercanía del mismo necesita aprender más sobre ellos para poder actuar en consecuencia de lo que puede suceder si no los cuida (Estudiante del EFI, 2018).

Se identificó al **taller colectivo** como dispositivo que facilitó la sensibilización en torno a la contaminación de la cuenca. Este taller fue convocado conjuntamente entre el equipo interdisciplinario y la comisión directiva de la SFR PA, donde participaron las familias socias que habían recibido estudiantes en los predios a través del vivencial, otros socios de la SFR PA y técnicos de instituciones de la ruralidad de Pan de Azúcar (MGAP, IPA, INC).

Cabe destacar que en la jornada colectiva fue realizado un espacio lúdico para los niños y las niñas que concurren, a cargo de estudiantes.

El taller tuvo como objetivos: 1) identificar las causas e incidencias de la contaminación de la cuenca de la Laguna del Sauce y 2) contribuir en el fortalecimiento del vínculo y la integración entre todos los participantes que asistieron a la actividad.

Para esta actividad se desarrolló:

- Una técnica de presentación a modo de “rompehielo” e integración, con el objetivo de generar un ambiente cómodo para intercambiar entre familias, técnicos/as de las instituciones y la Udelar. A su vez, se buscó generar un clima de intercambio de saberes entre los participantes;
- Una construcción colectiva del árbol de problemas;
- Una cartelera con dibujos de los niños y las niñas que concurren a la jornada con incorporación de reflexiones en cuanto a “cómo podemos hacer más saludable el árbol”.

En cuanto a la técnica de integración se seleccionó la dinámica de entregar a cada participante una tarjeta con una palabra relacionada con la temática: campo natural, suelo, agua, contaminación, monte nativo y laguna, para así conformar los grupos. La presentación de los/as integrantes del grupo se basó en tres preguntas que se referían al nombre, a qué se dedican y su animal favorito. Esto propició un ambiente distendido, principalmente en función de la tercera pregunta, ya que se mencionaron animales diversos. De acuerdo con el relato en un diario de campo:

Esta dinámica me pareció muy divertida y las personas tenían predisposición para realizarla. Permitted que todos nos conociéramos en ese momento y supiéramos de algo de la persona que tuviéramos al lado (Estudiante del EFI, 2018).

El **árbol de problemas** fue identificado como otro dispositivo que aportó a este proceso de sensibilización, ya que las familias productoras fueron sujetos activos en el diagnóstico de la situación ambiental, así como de las posibles soluciones para mejorar la situación de la contaminación de la cuenca, partiendo del problema de contaminación de los recursos naturales, específicamente del agua de la cuenca, y realizando un análisis colectivo de las causas y consecuencias. Para construir el árbol se definieron grupos y se entregaron figuras de raíces y hojas: las primeras representan las causas y, las segundas, los efectos de la contaminación de los recursos naturales de la cuenca.

La propuesta de la construcción del árbol de problemas surge como una necesidad de repensar la contaminación de la cuenca, ya que, según los relatos de los vivenciales, las familias no se sienten parte del problema. Conforme a lo expresado por un estudiante en el diario de campo,

según mis compañeros, cada productor les había compartido sus preocupaciones sobre la contaminación y sobre el proyecto, dejando ver que sentían que era algo impuesto que no respondía a los problemas que ellos (o en la manera) consideraban necesarios. El Árbol de Problema parte de un problema central, el cual se pretende revertir y conformará el tronco de éste, y en sus raíces se buscarán las causas que llevan a ese problema. Habrá causas primarias o directas que estarán debajo del problema y de estas se desprenderán más causas de modo que una vez analizadas todas las causas quedará gráficamente con las raíces de un árbol (2018).

Del taller encontramos relatos del estudiantado que se complementan con lo experimentado en los vivenciales, en cuanto a la responsabilidad de las familias con respecto a la contaminación:

(...) luego de presentarnos nos dividimos en los mismos grupos, respondiendo al árbol de problemas planteado por mi grupo, donde surgieron cosas muy enriquecedoras, porque sorprendentemente ellos saben mucho más de contaminación que lo que nosotros pensábamos. Tienen detectado claramente las causas y cómo se podría terminar con lo mismo. Lo que sí llegué a notar es que siempre la causa está afuera de su campo, nunca hacen una reflexión de si en su campo se contamina y ni siquiera se plantean una modificación

de su forma de trabajar, ya que manifiestan que lo que hacen es lo correcto y que más contaminan otras cosas. Ésta es una de las características que me parece bueno poder trabajar más adelante de parte de las personas que sigan en este proyecto, ya que, si ellos no reconocen sus errores y que forman parte de lo que contaminan, si bien no va a ser en tanta cantidad como lo hacen empresas grandes, no se va a lograr un cambio y no van a sentirse parte de ningún proyecto que involucre la contaminación (Estudiante del EFI, 2018).

Lo discutido en los grupos fue puesto en común a la vez que se iban colocando en el árbol las “raíces” y las “hojas” definidas por los grupos. A través de la construcción colectiva del árbol de problemas se obtuvieron los siguientes resultados a modo de síntesis. Las principales causas de la contaminación de la cuenca identificadas y colocadas en las raíces del árbol fueron la falta de saneamiento del barrio la Capuera, donde las aguas residuales son vertidas a la laguna; los desechos del abasto de carne de la zona y el problema de la recolección de basura en algunas zonas pobladas. También surgen como problemas los agroquímicos utilizados en la producción de soja y papa en algunos predios, “en las orillas de la Laguna del Sauce”, y el desgaste del suelo por plantaciones que bajan el pH de éste. Otro problema que identificaron fue que estos cultivos no respetan las zonas buffer indicadas por ley. Cabe destacar que no surgió como problema el uso de los arroyos y cañadas para la producción ganadera; los otros identificados se corresponden a los mencionados durante el vivencial.

Las consecuencias asociadas a la contaminación que se destacaron en las ramas del árbol fueron los problemas de salud de las personas de la zona y de quienes consumen el agua potable proveniente de la laguna, la pérdida de los recursos naturales y la degradación del ambiente, así como la eutrofización del agua causada por los cambios en el ecosistema por las prácticas humanas.

Otra dinámica realizada en el taller fue la construcción de una cartelera con dibujos de los niños y niñas que concurrieron a la jornada, con incorporación de reflexiones en cuanto a “cómo podemos hacer más saludable el árbol”. Una de las reflexiones fue que el agua se identificó como recurso de gran valor para las familias productoras, destacando su importancia para la vida de las familias y la producción agropecuaria, así como para otras actividades productivas de la zona, como el turismo. Cabe destacar otras reflexiones que referencian a la organización colectiva como parte fundamental para afrontar los problemas ambientales. Esto se refiere al “estar unidos”, que surge de lo colocado en la cartelera. Se destacaron, también, reflexiones que aludían a las próximas generaciones: “Dentro de unos años los niños verán que nuestras familias estaban pensando cómo solucionar los problemas del ambiente” (Socio/a Fomento).

6. Conclusiones

El trabajo conjunto desde 2012 ha posibilitado la continuidad y la consolidación de propuestas de extensión a través de espacios de formación integral, así como la profundización en el proceso de fortalecimiento de la SFR PA. Durante 2018, el EFI se centró en la sensibilización de las familias socias y la comunidad de Pan de Azúcar, colaborando en la gestión del proyecto “Las venas de la Laguna del Sauce”, entendiéndolo como parte importante del proceso de consolidación colectiva. Como aprendizaje destacamos que, en el encuentro del equipo del EFI, las familias socias y la comisión directiva de la SFR PA priman una postura ética centrada en la apertura, la responsabilidad y el compromiso social.

Los distintos dispositivos implementados (vivenciales, mapeo del sistema productivo y árbol de problemas) favorecieron la participación, la reflexión y el aprendizaje sobre la contaminación de la cuenca. La apertura de las familias productoras hacia el estudiantado, tanto en los vivenciales como en el taller colectivo, ha logrado un intercambio enriquecedor sobre las causas y las consecuencias de la contaminación de la cuenca, y ha visibilizado que todos somos parte del problema y de la solución. El EFI aportó al diálogo de saberes entre el equipo interdisciplinario de la Udelar y la SFR PA.

7. Bibliografía

- Cauci Adriana; Saprizo Daniela; Barneche Marisol; Ferrari Natalia; Mendez Sofía; Risso Fernanda & Miranda Cecilia. (2014). Una experiencia de extensión universitaria: una historia conjunta con las familias productoras lecheras y queseras de la Colonia A. Montañó. Congreso Nacional de Extensión. Rosario, Argentina. Jornadas de extensión de Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM).
- Comisión Nacional de Fomento Rural (2011) Gestión y Funcionamiento de las Sociedades de Fomento Rural. Disponible en:
[https://www.cnfr.org.uy/uploads/files/Cartilla_1 Sociedad_de_Fomento_Rural_10_10_2011_FINAL.pdf](https://www.cnfr.org.uy/uploads/files/Cartilla_1_Sociedad_de_Fomento_Rural_10_10_2011_FINAL.pdf)
- Freire, P. (1979) Extensión o Comunicación. Recuperado en:
<https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensio3b3n-o-comunicacion3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>
- Jara, O. (2013) La sistematización de experiencias. Prácticas y teoría para otros mundos posibles. EPAL. Recuperado en: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1689>
- Rectorado Universidad de la República. (2010) Hacia la reforma universitaria #10. La extensión en la renovación de la enseñanza: Espacios de Formación Integral. Recuperado en: https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Hacia-la-reforma-universitaria_-la-extensio%CC%81n-en-la-renovacio%CC%81n-de-la-ensen%CC%83anza.pdf

Sapriza, D., Cauci, A. Barneche, M. ,Ferrari, N., Gandolfo, A., Gandolfo, B. Méndez, S. y Risso,

F. (2016). Los vivenciales habilitadores del trabajo en la Colonia Alonso Montaña. Recuperado de: http://extension.unicen.edu.ar/jem/subir/uploads/1527_2016.pdf

Sapriza,D., Cauci, A., Fraga, S. et al. (2014) Curso interdisciplinario de Extensión Rural: una propuesta pedagógica diferente. En VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad de Rosario. Argentina.

Cartografía social como herramienta para la construcción colectiva del conocimiento. Experiencia de mapeo colectivo en la ciudad de villa elisa, entre ríos, argentina.

Ana Laura Gervasoni, Francisco Savoy.
anitagervasoni92@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo socializar la experiencia de cartografía social realizada en la ciudad de Villa Elisa por docentes de la carrera de Licenciatura en Salud Ambiental de la Facultad de Ciencias de la Salud (UNER), en correspondencia con la extensión universitaria en tanto función que contribuye a la generación de prácticas territoriales que integran a la universidad con los diferentes actores sociales en la construcción colectiva de nuevas soluciones a sus problemáticas y en la generación de nuevos conocimientos.

La cartografía social permite construir el conocimiento de manera colectiva mediante el acercamiento con la comunidad. Surge de la interacción entre la extensión y la investigación acercándose a la idea de la investigación-acción-participativa.

El resultado del mapeo colectivo es un mapa dinámico y comunitario que posibilita la construcción de cada territorio, conformando su identidad y generando conciencia en quienes lo habitan. Un mapa es el resultado de la representación que tienen del territorio los actores que diariamente lo habitan y construyen, de sus acciones sociales sobre el territorio, también es un insumo para ideas y líneas de investigación para su transformación.

Esta experiencia se desarrolló con el objetivo de identificar problemáticas socioambientales percibidas por actores sociales relacionados –sector salud, industrial, gubernamental y comunidad en general– de la ciudad de Villa Elisa, Entre Ríos. De esta manera, los participantes utilizan un plano de la ciudad para marcar distintas problemáticas socioambientales percibidas en el ejido urbano. A través del trabajo en grupo y posterior puesta en común, los participantes reconocieron más de diez problemáticas existentes en el área, entre las que se destacaron la contaminación atmosférica, presencia de efluentes industriales sin tratamiento, fumigaciones dentro del ejido municipal y en cercanías a la planta urbana, contaminación de suelo y napa freática por mala disposición de los residuos sólidos urbanos, entre otros.

Finalmente, cabe destacar que con la identificación de estas problemáticas se están diseñando políticas públicas municipales y de las distintas instituciones de la ciudad en pos de una transformación social que propicie una mejora en la calidad de vida de los ciudadanos de Villa Elisa.

Palabras clave: extensión / cartografía social / problemas socioambientales / territorio.

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX, la investigación en el campo de las ciencias sociales y, sobre todo, en las ciencias de la educación ha tenido grandes cambios que marcan diferencias significativas en las dimensiones ontológicas, epistemológicas, éticas y metodológicas, para el acercamiento al objeto de estudio. Esto implica que estamos ante la presencia de diversos enfoques de investigación que permiten lograr diferentes miradas, ángulos, apreciaciones o valoraciones de una misma situación o tema de estudio. (Colmenares, 2011).

La cartografía desde la época colonial fue esencial en la construcción del imaginario científico moderno, ya que incorpora la perspectiva como un punto de vista fijo y único sobre el cual no se toman posiciones subjetivas (Castro-Gómez, 2005 citado en Montoya, 2007)

La metodología para la elaboración de cartografía social implica, como punto de partida, el reconocimiento de todos los actores sociales, ya que estos tienen saberes para aportar en el proceso de construcción social de conocimiento. Este conocimiento se legitima con la participación comunitaria y permite consolidar procesos de representación, planeación y manejo territorial a diferentes escalas sociales, políticas, económicas y ambientales (Montoya, 2007).

La investigación acción participativa –IAP plantea de forma teórico-práctica la vinculación consciente de las comunidades de estudio como actores activos en la investigación, lo cual no es otra cosa que problematizar el fondo de la producción de conocimiento, en la búsqueda de reivindicar la legitimidad que tienen los actores sociales para representar su espacio mediante un instrumento de poder, como ha sido vista la cartografía (Acselard, 2008, citado en López Gómez, 2012).

La construcción de este conocimiento se logra a través del mapeo colectivo, que permite el diálogo entre los participantes y pone sobre la mesa diferentes tipos de saberes para llegar a una imagen colectiva del territorio, pudiendo elaborar mapas del pasado del presente y del futuro, así como mapas temáticos.

El propósito de la investigación-acción es mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, procurar una mejor comprensión de ella, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado (Latorre, 2007, citado en Colmenares, 2011). En este sentido, se comienza a hablar de la integración de actividades de extensión e investigación como parte de una nueva forma de investigar y construir conocimiento, a través de diferentes estrategias cualitativas.

Se destaca la cartografía social como metodología que aporta a la construcción colectiva del conocimiento, al promover la generación de síntesis entre el saber académico y el saber popular –que se pone en valor– e instancias de socialización y sistematización de los conocimientos, recuperando la idea de que la tarea de la extensión no es la de llevar un conocimiento técnico o cultural al pueblo *ignorante*, sino comunicarlo mediante el diálogo, poniendo a la extensión como una dimensión educativa de importancia excepcional. (González y otros, 2016)

La cartografía social será entendida, entonces, como un proceso de construcción colectiva de conocimiento, mediante la implementación de diversas herramientas cualitativas (Montoya, 2007, citado en López Gómez, 2012), se integran diferentes dimensiones de un territorio al considerar el conocimiento de las personas que lo transitan y el de quienes tienen percepciones sobre un determinado tema, en este caso la percepción ambiental.

El término percepción fue adoptado por las disciplinas relacionadas con la conducta humana, como la psicología, y se refiere a la respuesta sensorial a estímulos externos cuando un evento físico es captado por los sentidos (Pérez, 2006 citado en López Gómez, 2012).

Ingold (2002) afirma que la percepción ambiental se enfoca en la toma de conciencia y comprensión del medio por parte del individuo, buscando conocer la forma en que las personas construyen su entorno desde su propia práctica productiva, reconociendo los elementos culturales y su transformación, esto es, comprender cómo los habitantes explican las transformaciones ambientales, sus causas, consecuencias y alternativas, ya que la forma de percibir el mundo influye en los valores que le otorgamos, de manera que “las percepciones estructuran dinámicamente múltiples posibilidades para la acción”.

La percepción es un proceso que define el ambiente, donde se tiene en cuenta la mirada de las comunidades sobre los cambios producidos en él y las causas que lo explican y que pueden ser muy heterogéneas según cualidades personales como género, generación, etnia, estatus socioeconómico, cultura, creencias y tradiciones, y, por otro lado, factores externos como el sistema de poder político,

los medios de comunicación, el sistema educativo, el desarrollo económico e industrial, entre otros factores.

Las iniciativas de elaboración de cartografía social se han vinculado fuertemente al surgimiento de movimientos sociales y a luchas ideológicas. Brasil ha sido pionera en la elaboración de la cartografía social con el Projeto Nova Cartografia da Amazonia (Almeida, 2005, citado en López Gómez, 2012), en el que se crearon una serie de veintiún cartillas que corresponden a los grupos sociales habitantes de la zona –producto de un trabajo comunitario–, donde se identifican los problemas sociales de cada grupo y las reivindicaciones sobre su territorio.

La cartografía social ha sido empleada en diversos estudios como una herramienta para diagnosticar diferentes problemáticas territoriales, mediante diversas técnicas, entre las que se destaca el mapeo agit-pop que consiste en un taller colectivo destinado a temáticas específicas que se profundizan durante una jornada de cuatro a seis horas aproximadamente, con miras a lograr objetivos de corto plazo y a resolver cuestiones acotadas al espacio y a las personas intervinientes (Risler y Ares, 2013).

En nuestro país, diferentes autores han realizado trabajos aplicando la cartografía social como herramienta de recolección de datos en diferentes territorios y temáticas. Un ejemplo de ello es el trabajo “Mapeando el barrio construimos territorio. Experiencia de cartografía social en Villa Aguirre, Tandil” los autores vuelcan las conclusiones surgidas tras la formulación e implementación de dos proyectos de extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) en relación con el compromiso ambiental, focalizando especialmente en las contribuciones de la cartografía social a la extensión universitaria. Las experiencias se desarrollaron desde 2013 en el Barrio de Villa Aguirre de la ciudad de Tandil donde elaboraron un primer mapa sistematizado que muestra los lugares significativos y problemáticas ambientales que percibe la población (González y otros; 2016).

La iniciativa de elaborar un taller de cartografía social en la ciudad de Villa Elisa, Entre Ríos, se presentó como una oportunidad para generar conocimiento de manera colectiva desde una demanda de la población. En 2019, el intendente municipal, debido a la preocupación de vecinos y organizaciones no gubernamentales, solicitó a la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, realizar un campamento sanitario en la ciudad, que sería organizado en conjunto con la Facultad de Ciencias de la Salud. Cabe destacar que en el año 2008 se realizó un convenio entre la Municipalidad de Villa Elisa y el Programa Salud para Todos perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud, con el objetivo de realizar un perfil epidemiológico poblacional de Villa Elisa, haciendo foco en la prevalencia de enfermedades y tasas de mortalidad que afectan a la población y los factores de riesgo ambientales presentes en la localidad. Posteriormente, en 2014 y a raíz de los resultados obtenidos del perfil epidemiológico poblacional (2009), el municipio solicitó a las autoridades del Programa Salud para Todos una investigación sobre cáncer, para un estudio epidemiológico sobre la mortalidad por cáncer en la población de Villa Elisa entre

los años 2009-2013 y los principales factores de riesgo ambientales relacionados con esta enfermedad. En una primera etapa, se hizo un relevamiento de los casos de cáncer registrados durante los últimos cinco años en la ciudad, sus tipos y evolución, entre otros factores. Simultáneamente y previa capacitación de un equipo local, se aplicó una encuesta a una muestra significativa de la población, con el objeto de relevar información actualizada en relación con la enfermedad. Luego, se avanzó en una segunda instancia contrastando dicha información con la correspondiente a factores ambientales, dando cuenta de la existencia de determinante que inciden en la ocurrencia de la enfermedad y de esa manera llevar adelante acciones preventivas. Según el estudio, el cáncer es la segunda causa de muerte en la ciudad de Villa Elisa. En cuanto a los factores de riesgo ambientales se pudo estimar que un 15% corresponde a riesgo ocupacional por agrotóxicos, también se pudo estimar cierto riesgo ocupacional en la construcción (inhala-ción de tóxicos) y avicultura (inhala-ción formaldehidos). Por otro lado, en cuanto a la percepción de problemas ambientales, más del 50% de los vecinos encues-tados cree que los agroquímicos causan problemas de salud a sus familias, sos-pecha de contaminación del agua potable por sustancias peligrosas y la posible contaminación de las napas freáticas y cierto porcentaje identifica la emisión de polvillo y olores por parte de establecimientos productivos y depósitos.

Otro antecedente para la cartografía fue la aparición constante de noticias en los medios de comunicación locales, nacionales y provinciales, donde se informan y denuncian diferentes problemáticas ambientales en la ciudad de Villa Elisa, por ejemplo, los impactos de la descarga de las agua termales sobre cuerpos de agua superficiales, el uso de agroquímicos como causa del aumento de cáncer en la población y fallas en el sistema de recolección de residuos, entre otros.

Se propuso y se acordó trabajar en el cartografiado social de las problemáticas socioambientales percibidas por los vecinos de la ciudad de Villa Elisa, Entre Ríos, con el objetivo de impulsar nuevas investigaciones relacionadas con la temática que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los.

Objetivos

General

- Identificar problemáticas socioambientales percibidas por diferentes actores sociales de la ciudad de Villa Elisa, Entre Ríos, a través de la cartografía social.

Específicos

- Valorar la cartografía social como método de construcción colectiva del conocimiento.

- Identificar problemáticas socioambientales percibidas por la población en el ejido urbano de Villa Elisa

Materiales y métodos

La experiencia de cartografía social se llevó a cabo a través de un taller participativo, utilizando una combinación entre dos técnicas de mapeo colectivo. Por un lado, la técnica de mapeo agit-pop que consiste en un taller haciendo foco en temáticas específicas que se profundizan durante una jornada de cuatro a seis horas aproximadamente y, por el otro, el mapeo por iconografía que consiste en el uso de recursos visuales e ilustraciones en los mapeos colaborativos –imágenes simples, metafóricas o simbólicas (Risler y Ares, 2013).

El encuentro se realizó con más de veinte actores sociales de la ciudad de Villa Elisa, representantes del sector salud, industrial, gubernamental, movimientos no gubernamentales y comunidad en general de la ciudad, distribuidos en tres grupos heterogéneos. El taller tuvo como consigna general, identificar problemáticas socioambientales dentro del ejido urbano y registrarlos en un mapa, a través de las siguientes etapas:

1. Los participantes se presentaron de manera breve mencionando su nombre y actividad o espacio de pertenencia. La docente moderadora expone la actividad que se desarrollará en el taller, especificando la temática, tiempos de trabajo y metodología. Las problemáticas ambientales se identificaron en el mapa del ejido urbano de la ciudad a través de íconos con temáticas ambientales y notas adhesivas donde los participantes pudieron definir las problemáticas que no se encuentren representadas por los íconos.
2. Los participantes se reunieron en pequeños grupos de 8 a 10 personas y comenzaron el mapeo por veinte. La moderadora durante ese tiempo fue rotando por cada grupo generando la participación y respondiendo las dudas respecto de la metodología y el uso de los íconos, notas y las formas de intervención sobre los dispositivos.
3. Se realizó una puesta en común donde cada grupo expuso a todos los presentes el plano resultante, describiendo brevemente cada problemática identificada.
4. Como cierre del taller, se hizo un mapa general a través de una imagen del software Google Earth proyectada donde se localizaron todas las problemáticas socioambientales percibidas por los participantes del taller.

Resultados y discusión

Como resultado del taller de cartografía social, se obtuvieron los mapas de los tres grupos en que donde los integrantes identificaron problemáticas socioam-

bientales dentro del ejido urbano de la ciudad de Villa Elisa; además del mapa general donde pusieron en común dichas problemáticas.

En el primer mapa (ilustración 1), los participantes identificaron como potenciales problemáticas socioambientales las fumigaciones, olor a efluentes cloacales, ruidos molestos, olores y polvillo emitido por el establecimiento arrocero y la avícola, residuos y efluentes del matadero y olor a pesticidas.

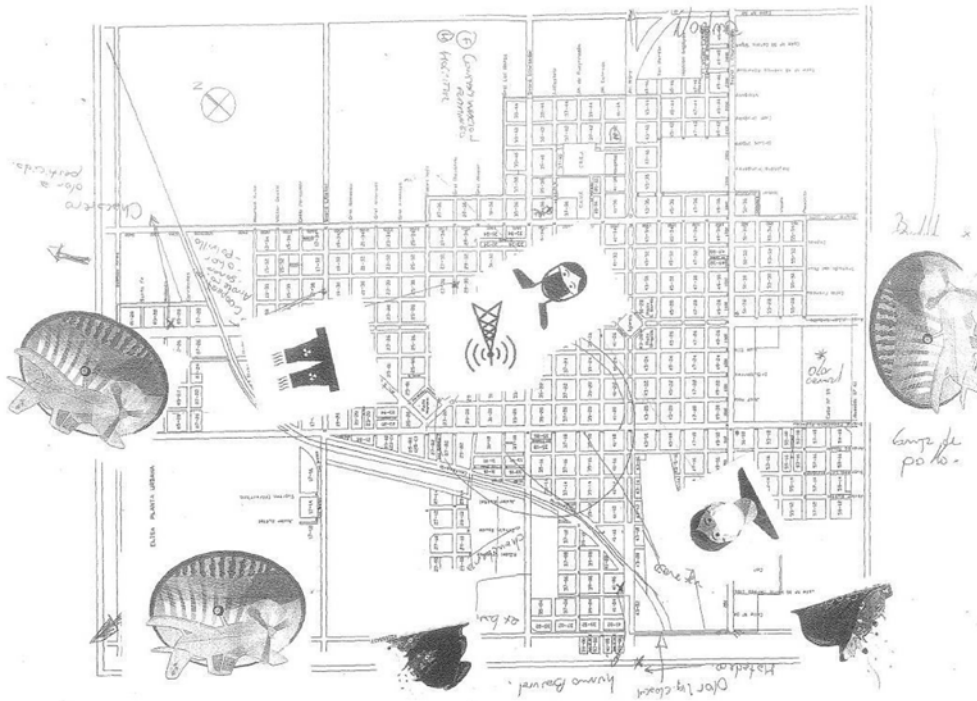


Ilustración 1. mapa elaborado por el grupo 1 en el taller de mapeo colectivo.

En el grupo dos (ilustración 2), los participantes identificaron las fumigaciones, basurales y minibasurales, emisiones de olores y polvo por parte de la cerealera y arrocera, residuos de desarmadero sin tratar, ruidos molestos y las radiaciones emitidas por antena telefónica como potenciales problemáticas socioambientales.

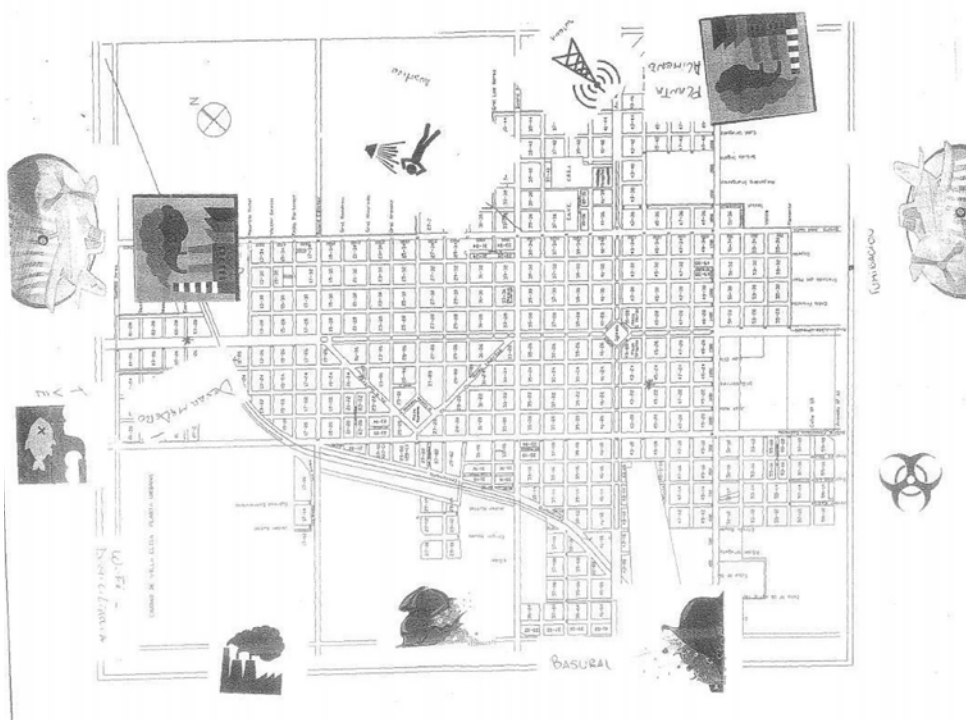


Ilustración 2. mapa elaborado por el grupo 2 en el taller de mapeo colectivo.

Los participantes del grupo 3 (ilustración 3) identificaron la descarga de agua salada en un arroyo por parte del emprendimiento termal, fumigaciones aledañas a la planta urbana, emisión de sonidos y polvillo por la arrocera, contaminación lumínica en el centro de la ciudad, contaminación acústica por los boliches, casas bailables y clubes, entre otros, mala disposición de residuos lubricantes provenientes de talleres, puntos limpios con acumulación de basura, quema de hojas y basura, basurales y minibasurales.

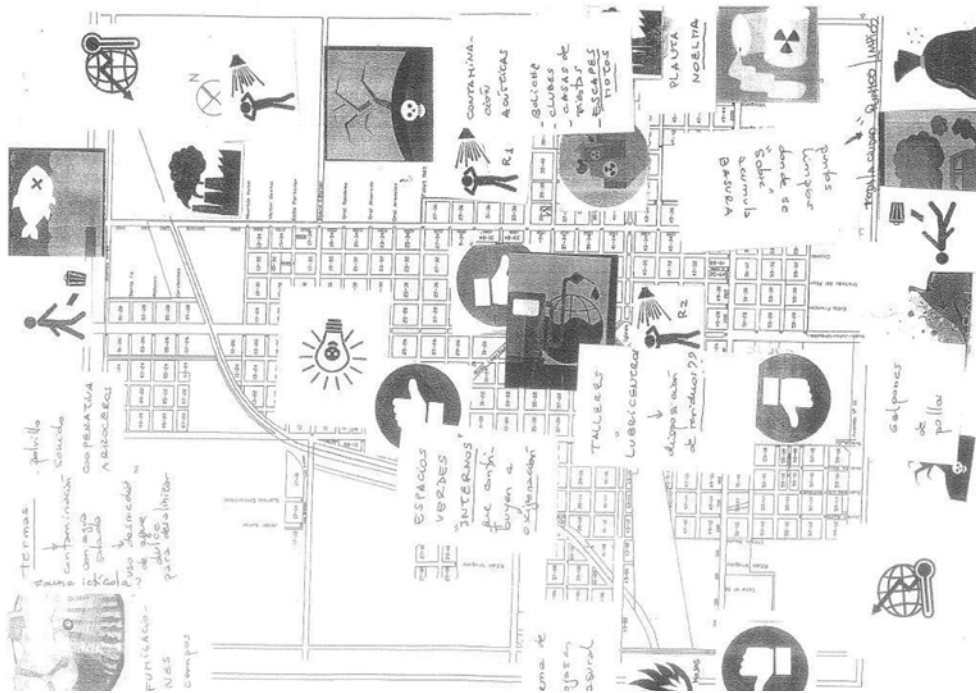


Ilustración 3. mapa elaborado por el grupo 3 en el taller de mapeo colectivo.

Finalmente, teniendo en cuenta las problemáticas identificadas en la etapa de trabajo en grupo y puesta en común, se pudieron identificar las siguientes problemáticas socioambientales percibidas por los actores sociales dentro del ejido urbano de la ciudad de Villa Elisa, Entre Ríos (Ver imagen 4)

- basurales a cielo abierto sin control
- terreno de exbasural sin remediación ni control
- minibasurales distribuidos a lo largo de la ciudad
- puntos limpios con excesivos residuos
- olor a efluentes cloacales, humo y olores provenientes de quemas de residuos,
- residuos de chanchería sin tratar
- fumigaciones aledañas a la planta urbana (campos aledaños)
- emisión de material particulado y olores por parte de empresa arrocera
- emisión de olores y ruidos provenientes de empresa avícola
- vuelco de aguas salina (termas)

- contaminación sonora (boliches, clubes, salones de fiesta, escapes de motos)
- residuos peligrosos provenientes de talleres de auto sin tratar (lubricantes)
- radiaciones emitidas por antena de telefonía móvil

Conclusiones

La metodología de mapeo colectivo y los resultados obtenidos superaron ampliamente las expectativas del equipo organizador. El taller participativo sirvió como instancia de diálogo e intercambio entre los participantes e integrantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, lo que motivó al debate sobre cómo transformar la realidad ambiental de dicha ciudad y posibles soluciones.

En cuanto a los resultados del mapeo colectivo, se lograron identificar más de diez problemáticas socioambientales distribuidas dentro del ejido urbano de la ciudad, percibidas por actores sociales representantes de distintos sectores de ella. Se pudo observar que la mayoría de las problemáticas coinciden con los resultados obtenidos a través de las encuestas en el marco del Estudio Epidemiológico Poblacional llevado a cabo por el Programa Salud para Todos perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Entre Ríos, en conjunto con el municipio de la ciudad. En ambos casos, los actores sociales de la ciudad identificaron como problemáticas socioambientales las fumigaciones dentro del ejido urbano, la contaminación del agua potable y de napas freáticas por sustancias peligrosas como los lixiviados provenientes de mala disposición final de los residuos sólidos urbanos, la emisión de polvillo y olores por parte de establecimientos productivos y depósitos de residuos peligrosos, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior y la experiencia de la práctica en territorio, valoramos la importancia de la extensión universitaria como función que contribuye a la generación de prácticas territoriales que integran a la universidad con los diferentes actores sociales en la construcción colectiva de nuevas soluciones a sus problemáticas y también de nuevos conocimientos. De igual modo, la cartografía social se destaca como metodología que permite construir el conocimiento de manera colectiva a través del intercambio del saber científico y el saber popular en el territorio.

Los mapas de diagnóstico socioambiental del territorio fueron entregados al Municipio de la ciudad de Villa Elisa como insumo de futuras investigaciones en el tema y para el diseño de políticas públicas que mejoren la calidad de vida de los habitantes de la ciudad.

Finalmente, destacamos el potencial de la investigación-acción-participativa como metodología que logra integrar los tres pilares fundamentales de la función de la universidad pública (extensión, docencia e investigación) y permite destacar las prácticas extensionistas en territorio como herramienta de formación y transformación que logra empoderar y generar sentido de pertenencia en la comunidad respecto del territorio que habita.

Bibliografía

- Algranati, S., Bruno, D. y Iotti, A. (2012). Mapear actores, relaciones y territorios. Una herramienta para el análisis del escenario social. *Cuadernos de cátedra*, 3. Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales. Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP
- Colmenares E. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Voces y Silencios*, 3 (1), 102-115.
- Facultad de Ciencias de la Salud, UNER. (2009). Estudio epidemiológico poblacional de Villa Elisa, Entre Ríos, Argentina. Programa Salud para Todos, Concepción del Uruguay, Entre Ríos.
- González, J., Miguel, M., Rosso, I., Toledo López, A. y Toledo López, V. (2016). Mapeando el barrio construimos territorio. Experiencia de cartografía social en Villa Aguirre, Tandil. *Revista Masquedós*, 1 (1), pp. 61-71.
- Ingold, T. (2002). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres: Routledge & Taylor & Francis Group.
- López Gómez, C. (2012) Cartografía social: instrumento de gestión social e indicador ambiental. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Minas, Departamento de Geociencias y Medio Ambiente. Medellín.
- Montoya, V. (2007) El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. Universidad de Antioquia (Colombia). *Universitas Humanística*, 63, 155-179.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

Experiencia de jóvenes madres en modelo de producción autosuficiente de hortalizas en el asentamiento 8 de diciembre.

Clyde Salinas, Ernesto Escobar.
c_l_yde@hotmail.com

Introducción

El rol de las mujeres es fundamental para conseguir los cambios sociales, económicos y ambientales necesarios para el desarrollo sostenible. Ellas pertenecen a un grupo socialmente vulnerable, ya que viven en situaciones de desigualdad en materia de recursos productivos y acceso a la tierra y al empleo; a veces, no cuentan con oportunidades para desarrollarse, lo que dificulta su incorporación, con equidad, a la sociedad. Empoderarlas no sólo es fundamental para sus familias y comunidades, sino también para la productividad económica.

El enfoque de Seguridad Alimentaria se ha promovido desde los organismos internacionales y gobiernos que se adhieren al modelo neoliberal de la economía, razón por la que se va sistematizando el control de los sistemas agroalimentarios en los países pobres, originando la pérdida de soberanía alimentaria (Rubio, 2002).

Invertir en el empoderamiento económico de las mujeres contribuye directamente a la igualdad de género, la erradicación de la pobreza y el crecimiento económico inclusivo. Las mujeres contribuyen de manera muy significativa a las economías, ya sea en empresas, como emprendedoras o empleadas, o trabajando como cuidadoras domésticas no remuneradas (ONU MUJERES, 2016).

Problemática

Los hogares de la comunidad *beneficiaria* están constituidos, en su mayoría, por madres jóvenes *sin ninguna profesión*, con un promedio de tres (3) hijos por unidad familiar, lo que complica aún más el sostén de éstos. Los padres de los niños tampoco cuentan con profesión, saliendo a buscar trabajo fuera del hogar y realizando actividades como limpieza de predios, podas, cosechas y jardinería, lo que no es suficiente para la manutención diaria.

El acceso al barrio Kumbarity de Villeta no es fácil, ya que no posee servicios de transporte público, lo que complica a sus habitantes a realizar viajes para gestiones comunes o para vender productos en los mercados locales de las grandes ciudades. Además, y como es común en todo el país, las autoridades se acercan a la población sólo en época electoral para dar alguna esperanza a sus problemas.

Las madres jóvenes de estas comunidades son, en su mayoría, amas de casa, lo que implican actividades rutinarias en el hogar, como mantener la limpieza, cuidar a los hijos y cocinar a diario. Esto conlleva una gran pérdida de energía, aun cuando hay escasez de materia prima para sobrevivir al fin de mes. Esta problemática las lleva a buscar alternativas para diversificar la fuente de alimentación familiar.

Fundamentación

En Paraguay y, en especial en los asentamientos del país, existen carencias respecto de la alimentación de las familias, sobre todo en los infantes, quienes necesitan fuentes proteicas y nutrientes para un crecimiento saludable. Asimismo, en zonas rurales y periurbanas se han desestimado las actividades productivas de autoconsumo. Esta falta de una buena alimentación ha desencadenado efectos negativos, tanto en la salud de los miembros de la familia como en la disminución, en niños y jóvenes, del desempeño en la educación.

Ante el escenario expuesto, es imperioso tomar medidas para enfrentar tan tremenda necesidad y brindar una opción para que, *también, las madres jóvenes, se sientan útiles ayudando a mejorar las carencias nutricionales de su familia y en especial la de sus hijos*. Es así como nace la posibilidad de ejecutar este proyecto, que involucra a la comunidad educativa, en especial a estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias (FCA) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), Paraguay.

Objetivo

Promover la producción hortícola con las madres jóvenes del asentamiento 8 de diciembre del barrio Kumbarity de la ciudad de Villeta, departamento Central, Paraguay.

Metodología

Diagnóstico de la Comunidad

Recabando datos mediante la observación y el diálogo con las madres solteras de la comunidad barrio Kumbarity de Villeta, se pudo determinar la población meta y qué proyecto era el que más se ajustaba a sus necesidades. Tras este primer contacto, y luego de analizar una lluvia de ideas, se perfila la producción hortícola a través de un viable proyecto de extensión universitaria. Esto permitiría la participación de los estudiantes de diferentes semestres de las carreras ofrecidas por la facultad. Además, otros factores esenciales fueron la obtención de los variados recursos que posee la comunidad; el grado de aceptación o predisposición de llevar adelante la idea, sin afectar las demás actividades rutinarias del hogar; la facilitación de comidas más balanceadas; y otros aspectos importantes para el buen desenvolvimiento del proyecto. Este diagnóstico se llevó a cabo con equipos conformados por cinco (5) estudiantes, que visitaban las casas de la comunidad para realizar esta actividad.

Capacitación de la población meta: constituyó la siguiente etapa inmediata a desarrollar y se procedió con temas específicos conforme a la conclusión del diagnóstico realizado. Esta actividad fue habilitada para todas las Carreras y Orientaciones de la FCA, según los temas identificados. Precisa de un (1) equipo de trabajo por cada organización y la cantidad variará según los temas a tratar.

Transferencias prácticas de las tecnologías a incorporar: es la etapa donde los estudiantes y docentes facilitan sus conocimientos no de la manera convencional, sino que buscando estrategias para abordar a cada integrante de las familias que conforman el Asentamiento 8 de Diciembre del Barrio Kumbarity del distrito de Villeta, y transmitiéndoles, de forma sencilla, “cómo se hace” para que los lugareños transfieran sus inquietudes y sapiencias a estudiantes de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Agrarias. Esto es hacer *extensión universitaria*, también denominada *proyección social*, *proyección universitaria* o *divulgación cultural* (Gómez de Mantilla & Figueroa Chaves, 2011). La cantidad de equipos para este proyecto estuvo supeditada a los temas a desarrollar, en este caso específico: *Huerta familiar*. Para esta etapa se precisa de equipos que lleven adelante los siguientes pasos:

Organización de equipos de trabajos por sector. Se conformaron equipos para la selección del terreno, la preparación del suelo, la siembra, el trasplante, el control sanitario, los cuidados culturales, la cosecha y el aprovechamiento de los productos. Otro equipo, compuesto por 5 estudiantes, se dedicó a la comercialización en sectores minoristas y mayoristas.

1. Selección de terreno, preparación de suelo y almácigo, (1) un equipo conformado por 5 estudiantes.
2. Siembra y trasplante, (1) un equipo conformado por 5 estudiantes.

3. Control sanitario y cuidados culturales, (1) un equipo conformado por 5 estudiantes.
4. Cosecha y aprovechamiento de los productos obtenidos, (1) un equipo conformado por 5 estudiantes.
5. Comercialización minorista y mayorista, (1) un equipo conformado por 5 estudiantes.

Periodo de ejecución del proyecto:

Primera etapa: de 2013 a 2015.

Segunda etapa: de 2016 a 2019.

Resultados

La mayoría de las madres solteras de la comunidad se ha interesado y ha participado del proyecto, involucrándose en las actividades de producción hortícola. Las personas que habitan permanentemente el asentamiento tienen sus pequeñas huertas en el predio de su hogar. Todos los involucrados cosechan de sus huertas para consumir productos hortícolas de hojas (verdes: lechuga, perejil, kuratu o cilantro, cebollita de hoja, orégano, espinaca, acelga) y otros como zanahoria, remolacha, tomate y zapallito de tronco. Aquello significó la inclusión de estos alimentos en su dieta.

Se ha desarrollado un proceso de cooperación intrafamiliar, donde los hijos se involucran y aportan soluciones a las problemáticas. Esto ha permitido un acercamiento con miembros de la familia que, por conducta o adicciones, no colaboraban, repercutiendo de manera positiva en la relación cotidiana (cooperación entre hermanos, mejor atención a las indicaciones de los padres y menos conflictos en las relaciones). Otro aspecto importante es la empatía desarrollada por los estudiantes con los integrantes de la comunidad, quienes han observado *in situ* su situación, aprendiendo de sus experiencias y saberes empíricos.

Conclusiones

El proyecto ha enmarcado, en cada uno de los integrantes, la necesidad de poseer una huerta orgánica para que los miembros de la comunidad puedan llevar a su mesa productos frescos y nutritivos tanto para los niños como para los padres, para que así consigan un mayor rendimiento en sus trabajos.

La autoestima de las madres involucradas en el proyecto ha aumentado de forma considerable, reflejándose en la motivación tras la implementación de la iniciativa, al difundir los resultados, y alentando a otras madres y familias a tener su propia huerta en casa.

Los estudiantes que han participado del proyecto han aprendido un nuevo enfoque en la búsqueda de soluciones en un ámbito con las características propias de las familias de madres jóvenes.

Bibliografía

- Gómez de Mantilla, L. T., & Figueroa Chaves, S. P. (2011). Trayectos y trayectorias de la extensión universitaria. Aproximación a una tipología de cinco universidades públicas latinoamericanas. *Ciencia Política*, 6(12), 109-146. Recuperado a partir de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41508>
- ONU MUJERES. (2016). Empoderamiento Económico de las Mujeres. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.unwomen.org/es/what-we-do/economic-empowerment>
- Rubio, Blanca. 2002, La fase agroalimentaria global y su repercusión en el campo mexicano. II Congreso Mundial sobre Desarrollo Rural en el Marco de la Globalización, celebrado en Laguardia, España.

Anexos



Foto 1 y 2. Conformación de grupos de trabajo en la huerta.



Fotos 3 y 4. Estudiantes trabajando en huerta y el producto obtenido.

Eje 3.

Desarrollo sustentable, Estado y sociedad.

3.4

Políticas y proyectos de sostenibilidad;
Vínculo con el Estado y políticas públicas;
Aporte a los Objetivos de Desarrollo
Sostenible ONU.

A Implementação da Agenda 2030 na UnB: Mapeamento de Ações Desenvolvimento sustentável, Estado e sociedade.

Daniela Mourão, Luana Oliveira, Yara Marangoni.
mouraodanielarib@gmail.com

1. Resumo

A análise da matriz dos projetos de extensão (PEAC's) da Universidade de Brasília (UnB) constitui uma etapa de fundamental importância do projeto de extensão intitulado “A implementação da Agenda 2030 e a UnB: mapeando ações e pensando criticamente os ODS à luz da vida universitária”, que surgiu motivado pela inexistência de uma instância de governança capaz de coordenar e articular o ensino, pesquisa e extensão alinhados à Agenda 2030. Tal projeto possui uma perspectiva multidisciplinar que procura induzir a internalização da Agenda 2030 e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) na vida universitária da UnB.

O mapeamento dos projetos de extensão é base para compreender e avaliar criticamente as possibilidades de implementação dos ODS na UnB pela conjunção de professores e pesquisadores interessados na Agenda 2030, visando conhecer o que está sendo implantado associado aos ODS e o que pode ser relacionado ao tema dentro de propostas de ensino, pesquisa e extensão, reforçando o caráter multidisciplinar do grupo que resulta numa perspectiva interdisciplinar de abordagem da Agenda 2030. Ademais, tem sido um espaço promotor de eventos especializados, articulação institucional, difusão de informações qualificadas e produção de conhecimento sobre os ODS.

Dessa forma, poderá ser trabalhado e avaliado meios de inserir a Agenda 2030 em conjunto com os pilares da universidade e da sociedade, servindo como base para produção de pesquisas, tendo como princípio assimilar às práticas acadêmicas e ao modo de vida na universidade, as ideias e valores emanados da Agenda 2030, tais como sustentabilidade, segurança, equidade, dignidade, inclusão e entre outros.

Palavras-chave: Educação / extensão / objetivos do desenvolvimento sustentável.

2. Introdução

A Agenda 2030 surgiu em 2015 com o objetivo de criar um plano de ação para erradicar a pobreza, visar à promoção dos direitos humanos, proteger o planeta e garantir que as pessoas alcancem a paz e a prosperidade, servindo de direcionamento a esta incumbência, foram criados os objetivos de desenvolvimento sustentável. Os ODS possuem dimensões ambiental, econômica e social. Os ODS do 1 ao 5, incluindo o 10, 16 e 17, focam mais em questões sociais, visando debater saúde, fome e educação, já os ODS 6, 7, 13, 14 e 15 enfatizam mais assuntos ambientais e os ODS do 8 ao 12 são relacionados a assuntos econômicos. A Figura 1 abaixo ilustra cada ODS de maneira bem didática.



Figura 1. Temas de cada objetivo do desenvolvimento sustentável.

Fonte: Plataforma Agenda 2030. Fonte: Arquivo do Programa de Extensão Natureza Política.

Sendo as universidades grandes contribuintes para a formação social do indivíduo, são uns espaços que requerem adaptações no sentido de maior inclusão e empoderamento de grupos sociais antes marginalizados, como pobres, negros, indígenas, entre outros, bem como a conexão das diferentes áreas do saber presentes nas universidades, propondo viabilizar a inserção de camadas da socie-

dade que não têm acesso ao básico em termos de direitos humanos, como saúde e educação. Isso implica entender o processo de implementação dos objetivos e metas da Agenda 2030, assim como sua institucionalização na prática dentro da vida na universidade.

Diante disso, foi iniciado na Universidade de Brasília, e de forma pioneira no Brasil, o Grupo de Trabalho (GT) ODS, que tem como intuito traçar meios possíveis para que a implementação da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) seja de fato posta em prática ou internalizada na vida universitária. OGT ODS UnB conta com a colaboração e participação de estudantes e professores de diferentes unidades acadêmicas da universidade, os quais se organizam em diferentes frentes tais como realização de eventos, comunicação, ensino e pesquisa. Levando em consideração a ampla gama de assuntos abarcados pelos ODS, fazia-se necessário o engajamento de diferentes áreas de estudos, como Saúde, Educação, Administração, Gestão Pública, Educação Física, Desenvolvimento Sustentável e Relações Internacionais. Por fim, o GT ODS UnB possui uma lógica de estabelecimento de parcerias com atores governamentais e não governamentais, tais como PNUD, CNM, REBRAPD, bem como outras Universidades.

O presente estudo trata dum trabalho desenvolvido pelo Projeto “A implementação da Agenda 2030 e a UnB: mapeando ações e pensando criticamente os ODS à luz da vida universitária”, intitulado brevemente de “Projeto UnB 2030 e os ODS”, coordenado pelo Professor Thiago Gehre Galvão. Tal projeto está inserido no Programa “UnB 2030 e os ODS”, que é a representação institucional da UnB para as articulações referentes aos ODS na Universidade. Este surgiu inicialmente com a proposta de mapear e articular as iniciativas que implementam e debatem questões relacionadas à Agenda 2030 no ambiente universitário. Essa ambiciosa proposta abarcava tanto as iniciativas de pesquisa, de extensão, disciplinas e, enfim, todas as possíveis práticas acadêmicas implementadoras do desenvolvimento sustentável.

Dada a multidisciplinaridade anteriormente mencionada, o papel da universidade no desenvolvimento do processo de implementação da Agenda se deve sobretudo à condição favorável que o âmbito universitário favorece para a integração de grupos, uma vez que abarca diferentes perspectiva de realidades, domínios e áreas.

Além disso, é imprescindível ressaltar o papel do trabalho de extensão desenvolvido no seio da universidade, uma vez que a extensão permite que o conhecimento desenvolvido dentro das universidades possa ser transpassado para a sociedade, permitindo a integração de ambos, de modo a promover contribuições no desenvolvimento e mudança da realidade social. Assim, pode-se afirmar que os projetos de extensão são excelentes ferramentas que podem ser usadas para implementar o conteúdo defendido pelo documento da ONU que implementa a Agenda 2030.

Seguindo esta perspectiva, pode-se afirmar que as universidades, e principalmente a extensão, são laboratórios vivos de produção e aplicação de conhecimento para o desenvolvimento sustentável; logo, são importantes colaboradores

do movimento global, impulsionado pelas Nações Unidas, em defesa do desenvolvimento citado.

O trabalho desenvolvido pelo projeto “UnB 2030 e os ODS” apresenta-se como uma importante ferramenta de integração; isso se deve sobretudo à rede de informações sob a qual se configura a matriz de dados. Visto isto, a formação de parcerias entre universidade-universidade, universidade-iniciativa pública, universidade-iniciativa privada e universidade-sociedade civil torna-se uma realidade mais factível, configurando assim a possibilidade de formação duma poderosa rede de esforços, integrada ao alcance do desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, todo o trabalho de pesquisa desenvolvido pelo projeto de extensão “UnB 2030 e os ODS” se pautou em apresentar o processo e resultados obtidos a partir da análise dos projetos de extensão que ocorreram entre 2016 e 2018, finalizando na confecção duma matriz de dados e numa análise desta, dados que permitem explicar o nível de engajamento da Universidade de Brasília frente o cumprimento de seu papel social rumo à implementação da Agenda 2030 e os ODS. Os resultados encontrados durante e após finalização do trabalho serão desenvolvidos na seção de número 5 deste artigo. Para executar o mapeamento foi feita uma análise de dados referentes a todos os três campi da UnB. O processo metodológico será contemplado na seção 4. Para uma melhor compreensão acerca das unidades analisadas, a Tabela 1 apresenta as unidades máximas que compõem a UnB e que são onde estão presentes os projetos e programas de extensão mapeados.

Unidade Máxima	Sigla	Campus
Biblioteca Central da UnB	BCE	Darcy Ribeiro
Centro de Desenvolvimento Sustentável	CDS	Darcy Ribeiro
Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico	CDT	Darcy Ribeiro
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares	CEAM	Darcy Ribeiro
Centro de Excelência em Turismo	CET	Darcy Ribeiro
Decanato de Ensino de Graduação	DEG	Darcy Ribeiro
Decanato de Extensão	DEX	Darcy Ribeiro
Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação institucional	DPO	Darcy Ribeiro
Faculdade de Administração, Contabilidade, Economia e Gestão de Políticas Públicas	FACE	Darcy Ribeiro

Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária	FAV	Darcy Ribeiro
Faculdade de Direito	FD	Darcy Ribeiro
Faculdade de Educação	FE	Darcy Ribeiro
Faculdade de Educação Física	FEF	Darcy Ribeiro
Faculdade de Medicina	FM	Darcy Ribeiro
Faculdade de Saúde	FS	Darcy Ribeiro
Faculdade de Tecnologia	FT	Darcy Ribeiro
Instituto de Biologia	IB	Darcy Ribeiro
Instituto de Artes	IDA	Darcy Ribeiro
Instituto de Ciências Exatas	IE	Darcy Ribeiro
Instituto de Física	IF	Darcy Ribeiro
Instituto de Geociências	IG	Darcy Ribeiro
Instituto de Ciências Humanas	IH	Darcy Ribeiro
Instituto de Letras	IL	Darcy Ribeiro
Instituto de Ciência Política	IPOL	Darcy Ribeiro
Instituto de Psicologia	IP	Darcy Ribeiro
Instituto de Química	IQ	Darcy Ribeiro
Instituto de Relações Internacionais	IREL	Darcy Ribeiro
Centro de Estudos Avançados do Cerrado	UnB Cerrado	UnB Cerrado
Faculdade de Ceilândia	FCE	Faculdade de Ceilândia
Faculdade do Gama	FGA	Faculdade do Gama
Faculdade de Planaltina	FUP	Faculdade de Planaltina

Tabela 1. Unidades máximas, siglas utilizadas e seus respectivos campus em que estão situadas.

3. Objetivos

Este estudo pretende analisar o alinhamento dos ODS aos projetos de extensão de cada campus da UnB, procurando identificar lacunas que possam ser supridas pela atração de novos agentes indutores da Agenda 2030 de diferentes áreas do conhecimento, que, via articulação institucional, passem a difundir informações qualificadas e produzir conhecimento sobre os ODS.

Logo, foram mapeadas ações e atividades de extensão já em andamento na UnB nas áreas de ciências da natureza, exatas e humanas, que tenham algum grau de alinhamento com a Agenda 2030 e os ODS. Optou-se por abordar criticamente

onde estamos e para onde podemos seguir em relação aos ODS, observando o desenvolvimento inovador de práticas de extensão e de ferramentas para gestão, integração e difusão de informações, e conhecimentos na perspectiva da implementação da Agenda 2030 na UnB.

Com os dados mapeados pretende-se fazer análises quanto à frequência absoluta da quantidade de abordagem dos ODS que foi identificada em cada projeto de cada campus, fazer uma comparação dessa frequência entre todos os campus e realizar uma análise da frequência dos ODS em relação à cada campus e aos projetos de extensão existentes em toda a UnB no período de análise, ou seja, de 2016 a 2018; analisar a quantidade de PEAC's existentes em cada unidade máxima da UnB, apresentar a frequência da quantidade de PEAC's em cada campus que abordam ao menos um ODS em relação à quantidade total de PEAC's que o campus possui, fazer uma caracterização do perfil dos parceiros e do público dos PEAC's que abordam ao menos um ODS e, por fim, citar as utilidades e a importância que as informações coletadas e obtidas possuem.

4. Materiais e Métodos

Nesta seção será explicado o processo de realização desse ambicioso mapeamento e o processo posterior de construção da base de dados com as informações coletadas, uma matriz metodológica que culminou no processo de identificação das atividades que se relacionam aos ODS.

Inicialmente, o processo metodológico para realização do mapeamento das iniciativas do ambiente acadêmico que se conectassem aos ODS foi efetuado com a utilização do Software NVivo11 (QRS Internacional 2015), para auxiliar na realização do mapeamento de uma base de dados tão extensa. Para tal, foram estipuladas palavras chaves que remetesse diretamente à temática dos ODS e da Agenda 2030, sem dar ênfase aos temas abarcados pela Agenda, mas sim à menção direta ao próprio documento.

No software foram utilizadas as ferramentas de busca de palavras e de frequência de palavras através dos argumentos de busca "ODS", "(sustenta*)", "(desenvolv*)" e "2030". A ferramenta de busca do Software permite que, com o recurso de escrita da palavra até o "*", todas as palavras que se iniciem com o vocábulo até o "*" em questão sejam também captadas.

Foram mapeados todos os projetos e programas de extensão da Universidade de Brasília dentro de um recorte temporal específico, tendo em vista o lançamento oficial da Agenda 2030 em 2015 que se conecta à perspectiva dos ODS de forma direta, ou seja, pela menção à Agenda. As fontes para realização do mapeamento foram o catálogo de programas e projetos de extensão 2016-2018 (documento lançado a cada dois anos e que reúne o resumo de todas as iniciativas de extensão implementadas no período), e a lista de projetos vigentes entre 2017/2018 da Universidade de Brasília. A forma como estes documentos são estruturados

representou uma dificuldade para o mapeamento, especialmente este último, que é disponibilizado em formato de tabela.

Entretanto, após a realização do mapeamento com auxílio do Software, o grupo que conformava o Projeto UnB 2030 ODS à época identificou uma falha no processo de mapeamento acima explanado, pois um baixíssimo número de projetos com esse vínculo foi encontrado. Assim, foi percebido que seria mais interessante criar uma base de dados consistente, que abarcasse não apenas as iniciativas implementadoras que fazem menção direta aos ODS, mas sim todas aquelas que se relacionassem de alguma maneira às pautas trazidas pela Agenda. Isso geraria a possibilidade de articular as ações, promovendo a percepção por parte daqueles que movem as iniciativas, de que são também implementadores da Agenda 2030. Esta, sendo um ponto comum entre as iniciativas, poderia abrir um espaço para articular ações, de modo a se fortalecerem entre si e impulsionarem uma implementação mais completa, multidimensional e interdisciplinar dos ODS, como propõe o próprio texto que os compõe.

Essa percepção gerou um desafio para o mapeamento: como apreender, dentro da vastidão de pautas que os objetivos do desenvolvimento sustentável envolvem, todos os projetos e iniciativas do ambiente universitário que se relacionam com eles? Para solucionar este desafio foi necessário estender a equipe disposta a auxiliar no mapeamento: o que antes era um grupo de três extensionistas, se tornou um grupo de oito mulheres dispostas a realizar este ambicioso plano e construir, a partir deste mapeamento, uma base de dados organizada numa matriz.

Assim, o processo se centrou na definição de três palavras-chave suficientemente abrangentes para cada tema, retiradas a partir das metas de cada objetivo, de acordo com a relevância com que são abordadas nestes, para que fossem usadas como um norte para a identificação de PEAC's relacionados aos ODS. As frases-chave utilizadas para cada objetivo foram as seguintes:

ODS	Frases-chave
1	Erradicação da pobreza, proteção social, pobres e vulneráveis.
2	Erradicação da fome, agricultura sustentável ou familiar, segurança alimentar.
3	Redução de mortalidade (materna, neonatal, de crianças), vida saudável, universalidade da saúde.
4	Educação, aprendizagem, educação inclusiva.
5	Igualdade de gênero, empoderar mulheres e meninas, participação de mulheres.
6	Água potável, saneamento, disponibilidade da água.
7	Energia limpa e renovável, matriz energética, eficiência energética.
8	Crescimento econômico sustentável, trabalho decente, modernização da economia.

9	Infraestrutura sustentável, industrialização inclusiva, inovação tecnológica.
10	Políticas de proteção social, assistência ao desenvolvimento e fluxos financeiros, desigualdade.
11	Transportes públicos seguros, habitação segura ou urbanização das favelas, comunidades sustentáveis.
12	Produção e consumo sustentável, sustentabilidade, desenvolvimento dos países.
13	Mudança climática, catástrofes ambientais ou naturais e mitigação da mudança climática.
14	Conservação dos oceanos, pesca sustentável e aumento da biodiversidade marinha.
15	Sustentabilidade dos ecossistemas terrestres, restauração de florestas, comunidades locais sustentáveis.
16	Acesso à justiça, formas de violência e taxa de mortalidade, corrupção e suborno.

Tabela 2. Frases-chaves relevantes tratadas em cada ODS.

O ODS 17, como foi acordado pelo Grupo de Trabalho, já seria abarcado indiretamente nos demais, pois trata das questões de “parceria” e “meios de implementação”.

O intuito inicial, após a definição das palavras-chave, era inserir os argumentos de busca novamente no Software NVivo 11 e mapear as iniciativas. Entretanto, o fato de que as temáticas trazidas pela Agenda podem se manifestar linguisticamente de formas muito variadas –por exemplo, há várias maneiras de expressar uma iniciativa que promove a igualdade de gênero– fez com que o Software fosse incapaz de captar a sutileza do padrão mapeado. Assim sendo, foi necessário realizar um trabalho manual de mapeamento de todos os projetos e pesquisas. Esse árduo trabalho foi realizado pela leitura minuciosa dos resumos dos projetos de extensão, presentes no catálogo de extensão. Essa limitação metodológica acabou por tornar, de certa maneira, subjetiva a seleção dos projetos. Apesar da definição prévia das palavras-chave, a captura da essência de conexão com as temáticas abordadas pela Agenda acabou sendo um critério de subjetivo, sendo a conexão temática identificada pela extensionista que realizou a leitura minuciosa dos projetos.

Após o mapeamento, cada iniciativa que se conectava de alguma forma aos paradigmas abarcados pelos ODS foi classificada dentro de categorias estipuladas numa matriz teórica, definidas da seguinte forma: menção implícita à Agenda para as iniciativas que trazem de forma sutil algo referente a algum ODS, uma menção subentendida; e menção explícita à Agenda para aquelas que enunciam a abordagem diretamente.

O mapeamento permitiu uma ampla identificação de possíveis parcerias dentro da comunidade acadêmica, facilitando o contato entre atores pela identificação do local de realização das atividades eram realizadas (departamento, instituto,

campus) e doutras informações sobre sua realização, como o tipo de ação de extensão e as respectivas propostas. Articular estas parcerias permitiria uma implementação da Agenda interdisciplinar e, dessa forma, muito mais completa.

Além dessa classificação, todas as iniciativas estão organizadas na matriz teórica de acordo com a unidade e o campus de origem, facilitando a realização de análises comparativas entre os campi, além de que também foram colhidas informações referentes ao local de realização dos PEAC'S e se esse local está inserido na Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE). Se estes possuíam algum tipo de parceria, a quantidade e o tipo de público eram atingidos pelo PEAC, além das datas de início e término deste. Uma parte da estrutura da matriz está mostrada na Figura 2 abaixo.

TÍTULO DO PROJETO	Se relaciona ao RIDE?	Local de realização	Parceiros	Tipo de público	Quantidade de público	Data de início	Data de término	Tipo de ação	Unidade de origem	ODS1		
										Explícito	Implícito	Potente
CONSERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DE BENS CULTURAIS NA BIBLIOTECA CENTRAL DA UnB		BCE	Instituições externas	Pessoas com deficiência intelectual, apenados do sistema prisional do DF, professores e pesquisadores		16/11/2015	10/12/2017	Programa	BCE			
PROJETO VITRINE DA SUSTENTABILIDADE	x	Campus Darcy Ribeiro, FGA e FUP		Comunidades isoladas ou de baixa renda	500	16/11/2015	17/11/2017	Projeto	CDS	X		
PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA UNIVERSIDADE, POR MEIO DA INTEGRAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO	x	Na UnB e nos estados e municípios onde os estudantes indígenas e quilombolas do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), envolvendo estudantes de graduação (também negros e indígenas), da UnB]		Estudantes indígenas e quilombolas, do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT), envolvendo estudantes de graduação (também negros e indígenas), da UnB]		30/05/2015	01/01/2018	Projeto	CDS			

Figura 2. Uma parte da estrutura da matriz obtida com o mapeamento. Informações do nome dos coordenadores e dos seus e-mails foram ocultadas.

5. Resultados e Discussão

5.1 Identificação das ações de extensão mapeadas em cada campus da UnB








Nessa seção será apresentada a frequência absoluta, que é o número de vezes que uma certa variável assume um certo valor, da quantidade de abordagem dos ODS que foi identificada em cada projeto de cada campus.

Com o mapeamento foi possível concluir que a UnB possuiu ao todo, entre 2016 e 2018, 94 projetos que relacionavam de alguma forma a alguns dos ODS, sendo que alguns projetos se relacionavam a mais dum ODS, o que deu um total de 135 abordagens dos ODS.

5.1.1 Faculdade de Planaltina - FUP

Ao analisar os PEAC's de cada campus separadamente e suas relações com os ODS, verificou-se que na Faculdade de Planaltina apenas 4 projetos apresentam essa ligação; destes 1 trata sobre o ODS 12 e 3 abordam em conjunto tanto o ODS 13 quanto o 15, todos de forma explícita. A identificação dos projetos que foram mapeados está na tabela apresentada abaixo. Logo, apenas 3 dos 17 ODS existentes são abordados, o que mostra uma necessidade de estar levando tais abordagens para outros projetos já existentes e aqueles que virão a ser implementados, como o ODS 2, que é um tema relacionado aos cursos da FUP, pois todos tratam de alguma forma o meio ambiente e a produção no campo.

Tabela 3. Ações de extensão mapeadas na FUP, todas classificadas como projetos de extensão, e os ODS ao qual estão relacionadas.

Ação de extensão mapeada na FUP	Classificação da ação	ODS abordados
Ferramentas de gestão para pequenas propriedades rurais na região de Planaltina	Projeto	
Inovações sociotécnicas para práticas no extrativismo de espécies vegetais nativas	Projeto	 
Sementes crioulas e agrobiodiversidade do Cerrado	Projeto	 
Territorialidade, meio ambiente e sustentabilidade no assentamento Rio Bonito	Projeto	 

5.1.2 Faculdade do Gama - FGA

Ao realizar a mesma análise para a Faculdade do Gama, notou-se que 6 ações de extensão estão relacionadas a 6 ODS, sendo que 2 abordam o ODS 4 de forma explícita e 1 de forma implícita, 1 se refere ao ODS 5, 1 ao ODS 6, 4 ao ODS 7, 2 ao ODS 11 e 1 ao ODS 13, todos esses sendo tratados explicitamente. Com isso, sentiu-se a necessidade da abordagem dos demais ODS, como o ODS 9, que está diretamente relacionado à engenharia, que é o enfoque principal desta faculdade. Tais ações de extensão estão listadas na tabela a seguir.

Tabela 4. Ações de extensão mapeadas na FGA, suas classificações quanto ao tipo de ação de extensão e os ODS ao qual são relacionadas.




Ação de extensão mapeada na FGA	Classificação da ação	ODS abordado
BIOGAMA - reciclagem de óleo de fritura e conscientização ambiental a partir de coleta seletiva na comunidade do Gama	Programa	 
ECOGAMA: Energia, educação e sustentabilidade - 2015/2017	Projeto	
Elas na engenharia	Projeto	 
Núcleo da sustentabilidade	Projeto	  
Pandoras da energia hidrocínética do Cerrado	Projeto	 
Projeto catavento	Projeto	 


5.1.3 Faculdade de Ceilândia - FCE

Prosseguindo-se às análises acima, os PEAC's da Faculdade da Ceilândia (FCE) foram analisados, em que se averiguou que 21 projetos estão vinculados aos ODS, sendo que 1 trata explicitamente e outro implicitamente sobre o ODS 1; 2 se referem ao ODS 2, 17 ao ODS 3, 2 ao ODS 4, 1 ao ODS 5, 2 ao ODS 8 e 1 ao ODS 10, todos abordados explicitamente. Notou-se que, mesmo não tratando sobre todos os ODS, os projetos abordam aqueles assuntos que estão na pauta dos cursos que a faculdade oferece, como saúde e bem estar. Os nomes dos projetos indicados estão expostos na tabela a seguir.

Tabela 5. Ações de extensão mapeadas na FCE, suas classificações quanto ao tipo de ação de extensão e os ODS ao qual são relacionadas.

Ação de extensão mapeada na FCE	Classificação da ação	ODS abordado
Alimentos funcionais: conhecendo os alimentos que fazem bem à saúde	Projeto	
Dança em extensão	Projeto	
Energia: harmonização & integração entre corpo, emoções e mente	Projeto	
Farmacoeducação em saúde mental	Projeto	
GESCARDIONUT - Grupo de estudo em saúde cardiovascular e nutricional	Projeto	 
Investigação e tratamento dos sintomas do trato urinário inferior em pessoas com Síndrome de Down	Projeto	

Pare, pense, descarte: coleta seletiva solidária e saúde dos trabalhadores/ catadores	Projeto	   
Práticas médicas indígenas e o subsistema de atenção à saúde indígena: ações na CASAI DF	Projeto	
Prevenindo e tratando os distúrbios miccionais e evacuatórios	Projeto	
Programa de saúde auditiva no Hospital Universitário de Brasília	Programa	
Projeto agente ambiental mirim	Projeto	 
Projeto de acolhimento na regional de saúde Ceilândia: universitário que acolhe	Projeto	
Projeto escola de avós e oficina de quedas: aprender para prevenir	Projeto	
Promoção de práticas saudáveis com os idosos de Centro de Saúde 09 de Ceilândia	Projeto	

Qualificação da equipe de enfermagem para o atendimento da parada cardiorrespiratória a nível ambulatorial	Projeto		
Roda de debate: crack, outras drogas e Vulnerabilidade associadas	Projeto	 	
Saúde coletiva em diálogos	Projeto		
Saúde em casa	Projeto		
TERAPEUTAS POPULARES NO DF E REGIÃO DO ENTORNO: DIÁLOGO ENTRE SABERES E PRÁTICAS	Projeto		
Universidade da maturidade (UMA) do Distrito Federal – bem estar, saúde e desenvolvimento humano e social	Projeto	 	
Vigilância em saúde do trabalhador: diagnóstico e análise de acidentes e doenças de trabalho	Projeto	 	

5.1.4 Campus Darcy Ribeiro



Por fim, foram analisados os PEAC's das faculdades, instituições, centros e departamentos do campus Darcy Ribeiro, onde analisou-se que 63 PEAC's discutem ao menos um ODS. Isso se deve ao fato do campus Darcy Ribeiro ter uma maior quantidade de cursos de diferentes áreas, o que não ocorre noutros campi, que focam em áreas específicas. Como houve uma grande variação nos dados encontrados, uma melhor análise pode ser feita através da Figura 3 abaixo, em que se observam a quantidade de abordagens que houve para cada ODS.















Figura 3. Análise dos PEAC's do campus Darcy Ribeiro e suas relações com os ODS.

Na figura acima pode-se observar que 1 projeto trata explicitamente e outros 2 implicitamente sobre o ODS 1; 3 projetos se referem ao ODS 2, 22 ao ODS 3, 18 ao ODS 4, 4 ao ODS 5, 3 ao ODS 6, 1 ao ODS 7, 1 ao ODS 8 e 2 ao ODS 9, todos esses sendo tratando explicitamente. Já em relação ao ODS 10, 3 projetos o apresentam explicitamente e 7 implicitamente; 4 projetos aludem ao a ODS 11, 3 ao ODS 12, 3 ao ODS 13, 1 ao ODS 14, 4 ao ODS 15 e 6 ao ODS 16, todos esses sendo abordados explicitamente. Os títulos dos projetos que foram mapeados no Campus Darcy Ribeiro estão na tabela a seguir.


Tabela 6. Ações de extensão mapeadas no Campus Darcy Ribeiro, suas classificações quanto ao tipo de ação de extensão e os ODS ao qual são relacionadas.

Ação de extensão mapeada no Darcy Ribeiro	Classificação da ação	ODS abordado	Unidade a que pertence
Conservação e restauração de bens culturais na Biblioteca Central da UnB	Programa		BCE
Projeto vitrine da sustentabilidade	Projeto	  	CDS
Promoção da igualdade racial na universidade, por meio da integração entre graduação e pós-graduação	Projeto	 	CDS
Projeto de criação de um observatório de desenvolvimento sustentável (ODS) na Universidade de Brasília	Projeto		CEAM
Projeto de implantação do observatório da política nacional de saúde integral LGBT no SUS	Projeto	 	CEAM
Empreender e inovar	Projeto		DEX
Cidade verde, mobilidade sustentável, cidadania ativa	Projeto	 	DEX
Núcleo de estudos e pesquisas em contabilidade e sustentabilidade econômica e socioambiental (NEPPECON)	Projeto		FACE

Ações sociais em arquitetura e urbanismo sustentável – ASAS	Projeto		FAU
Atendimento clínico e cirúrgico a animais silvestres no HVET da UnB	Projeto		FAV
Atendimento clínico-reprodutivo de animais de produção	Projeto		FAV
Fortalecimento e sustentabilidade da cadeia produtiva de tilápia no Distrito Federal e entorno e a agregação de valor ao produto e subproduto do pescado	Programa	 	FAV
Grupo de estudos e pesquisas sobre animais silvestres (GEPAS)	Projeto	 	FAV
Projeto PROJARDIM	Projeto		FAV
Uma alternativa de suinocultura sustentável para a agricultura familiar	Projeto		FAV
Programa de diabetes melittus do HUB	Programa		FCS
Projeto vidas paralelas-trabalhador	Projeto	 	FCS
Projeto vidas paralelas indígenas	Projeto	 	FCS

Ações formativas para o desenvolvimento de cultura e métodos participativos e consensuais de solução de conflitos	Projeto		FD
Direitos humanos e gênero: capacitação em noções de direito e cidadania – promotores legais populares (PLP)	Projeto	  	FD
Jurisdição constitucional trabalhista e previdenciária nos tribunais superiores	Projeto		FD
Rexistir – núcleo LGBT interdisciplinar	Projeto		FD
Universitários vão à escola	Projeto	 	FD
Biblioteca comunitária dinâmica do Novo Gama - GO	Projeto		FE
Ecosistemas sonoros: processos educativos voltados para a preservação e afirmação da identidade sonora	Projeto		FE
Portal dos fóruns de educação de jovens e adultos – EJA do Brasil (www.forumeja.org.br)	Programa		FE
Pós-populares: democratização do acesso à universidade pública pelo chão da pesquisa	Programa		FE

Atividades físicas para pessoas com doenças neurodegenerativas	Programa		FEF
Grupo de estudo da natação especial – GENES	Projeto		FEF
Oncofitness	Programa		FEF
Projeto boas vibrações	Projeto		FEF
Educação em saúde e cidadania	Projeto	 	FM
Educação integral e inclusão social no assentamento de Recanto das Emas	Programa	 	FM
Saúde integral em famílias carentes do Distrito Federal	Projeto	 	FM
Educação juventude consciente a integral & inclusão social no assentamento de Recanto das Emas	Projeto		FM
Liga de humanização de parto e nascimento – LHPN	Projeto		FS
Participação comunitária como meio de promover saúde	Projeto		FS
Atenção odontológica aos pacientes do centro de medicina do idoso do HUB	Projeto		FS

Apoio institucional ao desenvolvimento gerencial da atenção básica SUS DF	Projeto		FS
Educação em saúde: a política LGBT e os agentes comunitários de saúde	Projeto	 	FS
Formação de formadores sobre a política nacional de saúde integral de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.	Projeto		FS
Semana da saúde, gênero e sexualidade	Projeto		FS
Liga acadêmica de pediatria em saúde -LAPS	Projeto		FS
Liga do riso da UnB	Projeto		FS
Programa de extensão, promoção e educação em saúde aos pacientes portadores de leishmaniose tegumentar americana	Projeto		FS
Centro de alimentação saudável (CASA)	Projeto		FS
Unidade de atendimento nutricional ao atleta paraolímpico	Projeto		FS
Rede raras - observatório de doenças raras	Projeto		FSC
Desenvolvimento de veículo elétrico para apoio a centro de coleta seletiva	Projeto	 	FT

Meninas velozes	Projeto	 	FT
Beija-FAL: ecoturismo científico e educação ambiental	Projeto	 	FT
Interdisciplinaridade para o acolhimento e inserção de imigrantes e refugiados do Haiti à cultura brasileira e ao português do Brasil	Projeto	 	IB
Água como matriz ecopedagógica biênio 2014-2016	Projeto		IB
Circuito de vivências em educação matemática do Distrito Federal	Projeto		IE
Pró - ciência & ciência na escola	Programa		IF
Projeto MBOPYAU: ensinando histórias do possível	Projeto	  	IH
O grito social das águas urbanas de Planaltina, Paranoá e Itapoã	Projeto		IH
Migrações e fronteiras no Distrito Federal: a integração linguística como garantia dos direitos humanos	Projeto	 	IL

Luta antimanicomial: convivência e saúde mental	Projeto	 		IP
Intervenção clínica e psicossocial no contexto de saúde mental	Projeto			IP
Amun KIDS	Projeto			IREL
Umanitá	Projeto			IREL
Agroecologia, inovação e sustentabilidade: ressignificando a relação do jovem com o campo	Projeto			UnB Cerrado

5.1.5 Análise entre Todos os Campus da UnB

Todos os dados obtidos no mapeamento, que foram citados acima, estão presentes na tabela abaixo, o que corrobora para uma melhor comparação entre cada campus e entre os ODS, dando uma melhor visão de quais e da quantidade de ODS tratados em cada campus, assim como a quantidade total de abordagens para cada ODS, englobando tanto a abordagem explícita como a implícita.

Tabela 7. Análise de acordo com o grau de abordagem com que os ODS são tratados em cada campus da UnB.

ODS	DARCY RIBEIRO		FCE		FGA		FUP		TOTAL
	Exp.	Imp.	Exp.	Imp.	Exp.	Imp.	Exp.	Imp.	
1	1	2	1	1					5
2	3		2						5
3	22		17						39
4	18		2		2	1			23
5	4		1		1				6
6	3				1				4
7	1				4				5

8	1		2					3
9	2							2
10	3	7	1					11
11	4				2			6
12	3						1	4
13	3		1		1		3	8
14	1							1
15	4						3	7
16	6							6
-	-	-	-	-	-	-	-	135

Dessa forma, notou-se um total de 135 abordagens no geral. Além disso, pode-se observar que o ODS 3, que trata sobre saúde e bem-estar, foi o mais abordado dentro dos PEAC's da UnB, seguido do ODS 4, que trata sobre educação de qualidade, e do ODS 11, que diz respeito a cidades e comunidades sustentáveis. Outro aspecto notável é que os ODS 8, 9 e 14 —referentes a trabalho decente e crescimento econômico, indústria e inovação, e vida na água, respectivamente— tiveram os menores valores de abordagem e isso serve como um indício para mostrar que estes devem ser maior visados nos projetos futuros e/ou acrescentados nos projetos já existentes. A figura abaixo mostra ilustrativamente a análise dos projetos de extensão de toda a UnB quanto à quantidade de abordagens.

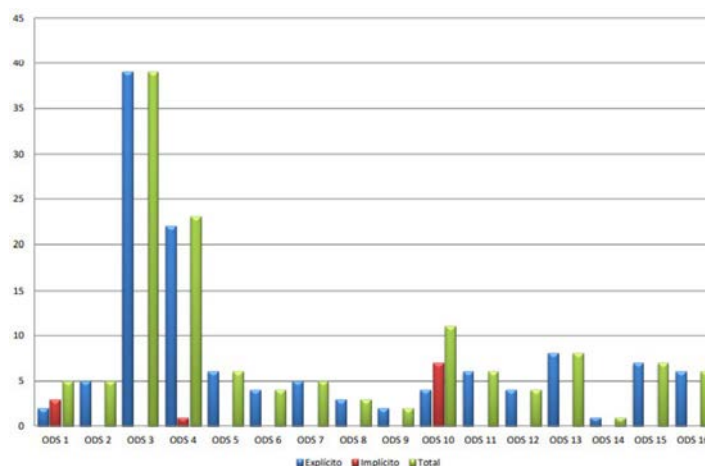


Figura 4. Análise dos projetos de extensão de toda a UnB quanto à quantidade de abordagens dos ODS.

5.2 Análise da Frequência Relativa dos ODS em Relação à Cada Campus e aos Projetos de Extensão Existentes na UnB no Período de Análise

Nessa seção serão feitas análises estatísticas dos dados quanto à frequência relativa, que representa o número de repetições de uma observação dividido pelo tamanho total da amostra e multiplicado por 100, para se apresentar os dados em porcentagem.

A UnB possuiu entre 2016 e 2018 um número total de 252 PEAC's, divididos em projetos e programas de extensão. Assim, foi feita uma análise da frequência relativa dos projetos que tratam sobre algum ODS, incorporando as abordagens explícitas e implícitas em relação à quantidade de total de projetos que toda a UnB possui. Foi realizada uma outra análise seguindo o mesmo raciocínio, só que a frequência foi feita em relação ao total de PEAC's da UnB que tratam ao menos um ODS, ou seja, 94 PEAC's. Com isso, foram obtidos os dados da tabela abaixo.

Tabela 8. Análise dos projetos que tratam sobre algum ODS, incorporando as abordagens explícitas e implícitas em relação à quantidade de total de projetos que toda a UnB possui e à quantidade total de projetos que tratam ao menos um ODS.

ODS	Frequência dos projetos que abordam certo ODS quanto ao total de PEAC's da UnB (%)	Frequência dos projetos que abordam certo ODS quanto ao total de PEAC's da UnB que abordam ao menos um ODS (%)
1	1,98	7,69
2	1,98	7,69
3	15,48	60,00
4	9,13	35,38
5	2,38	9,23
6	1,59	6,15
7	1,98	7,69
8	1,19	4,62
9	0,79	3,08
10	4,37	16,92
11	2,38	9,23
12	1,59	6,15
13	3,17	12,31
14	0,40	1,54
15	2,78	10,77
16	2,38	9,23

Com os dados acima nota-se que os ODS que tiveram maior destaque foram o 3 e o 4, o que está de acordo com o que foi exposto no item 5.1 acima.

5.3 Análise da quantidade de PEAC'S existentes em cada unidade máxima da UnB

Foi realizada uma análise de forma a observar a quantidade de PEAC's existentes em cada unidade que tratam sobre ODS, de forma a verificar qual a unidade que mais oferece projetos e programas relacionados a tal. Com isso, foram obtidos os dados da tabela abaixo:

Tabela 9. Quantidade de PEAC's relacionados aos ODS presentes em cada unidade máxima

Unidade máxima	Quantidade de todos os PEAC's da unidade máxima que abordam ao menos um ODS	Unidade máxima	Quantidade de todos os PEAC's da unidade máxima que abordam ao menos um ODS
BCE	1	FS	14
CDS	2	FT	3
CEAM	2	FUP	4
DEX	2	IB	2
FACE	1	IE	1
FAV	6	IF	1
FCE	21	IH	2
FD	7	IL	1
FE	4	IP	2
FEF	4	IREL	2
FGA	6	UnB Cerrado	1
FM	4	-	-

Com os dados da tabela verifica-se que a FCE é a unidade que mais possui PEAC's relacionados aos ODS, seguido da FS e da FAV. Nota-se que embora os ODS 4, que tratam sobre educação, tenham ficado em segundo lugar na quantidade de abordagem. A FE apresentou baixa quantidade de ODS, o que mostra que tais ODS são muito tratados por outras unidades, que não possuem como foco principal o ensino sobre educação.

5.4 Frequência da quantidade de PEAC'S em cada campus, que abordam ao menos um ODS, em relação ao total de PEAC'S que o campus possui

Como já citado no item 5.1, os campi FCE, FGA, FUP e Darcy Ribeiro apresentaram 21, 6, 4 e 65 PEAC's relacionados ao menos a um ODS, respectivamente. Com esses valores, e observando que os campi citados possuíam 55, 10, 7 e 180 PEAC's no total, respectivamente, entre 2016 e 2018, construiu-se a tabela abaixo, em que se fez a frequência relativa da quantidade de PEAC's em cada campus, relacionados aos ODS quanto ao total de PEAC's que o campus possui.

Tabela 10 Frequência relativa da quantidade de PEAC's em cada campus, relacionados aos ODS quanto ao total de PEAC's que o campus possui.

Frequência relativa da quantidade de PEAC's da FUP relacionados aos ODS quanto ao total de PEAC's que o campus possuiu entre 2016-2018 (%)	Frequência relativa da quantidade de PEAC's da FGA relacionados aos ODS quanto ao total de PEAC's que o campus possuiu entre 2016-2018 (%)	Frequência relativa da quantidade de PEAC's da FCE relacionados aos ODS quanto ao total de PEAC's que o campus possuiu entre 2016-2018 (%)	Frequência relativa da quantidade de PEAC's do Darcy Ribeiro relacionados aos ODS quanto ao total de PEAC's que o campus possuiu entre 2016-2018 (%)
57,14	60,00	36,11	38,18

Com tais dados pode-se observar que, proporcionalmente, a FGA apresentou uma maior quantidade de PEAC's relacionados aos ODS, mesmo possuindo a menor quantidade de projetos no total, quando relacionado com os outros campi. Além disso, mesmo com o Darcy Ribeiro possuindo uma grande quantidade total de PEAC's, seu desempenho quanto a projetos que tratam sobre ODS não foi tão alto.

Porém, no geral, todos os campi apresentaram uma boa frequência de projetos que abordam ao menos um ODS, o que mostra o engajamento dos campi com os ODS.

5.5 Perfil dos parceiros dos projetos que se relacionam a algum ODS

Também foram mapeados os tipos de parcerias que cada projeto possui, de forma a entender a relação da universidade com agentes externos, ambos com finalidade de servir à população.

Dos PEAC's que estão relacionados aos ODS, 47 apresentaram algum tipo de parceria, ou seja, 50% dos projetos mapeados. A grande maioria dos parceiros são instituições públicas, como escolas, centros e unidades básicas de saúde, hospitais, além de instituições relacionadas ao meio ambiente, como a Empresa de As-

sistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA).

Porém, nem todos os projetos mapeados indicavam a existência ou não de parcerias; assim, os resultados podem estar incompletos, uma vez que há a possibilidade de outros projetos mapeados terem algum tipo de parceria que não foi informada.

5.6 Perfil do público que foi atendido pelos projetos que se relacionam a algum ODS

Contabilizando a quantidade total de pessoas que foram atendidas pelos PEAC's que têm relação com os ODS, um total de 55.714 pessoas foram atendidas, o que mostra o grande alcance que a temática dos ODS alcançou.

A maioria dessas pessoas residem nas cidades satélites do Distrito Federal, como Ceilândia, Taguatinga, Samambaia, Santa Maria, Paranoá e Planaltina, entre outros. Porém, alguns desses projetos possuíam alcance nas cidades do entorno, noutros municípios e em nível nacional.

O perfil da grande maioria das populações atendidas pelos projetos se encaixa em classe econômica de baixa renda, pessoas isoladas, estudantes do ensino fundamental, médio e de graduação; idosos, população refugiada, pessoas com deficiências e transtornos mentais; lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais; produtores rurais, catadores de lixo, população indígena, usuários e profissionais do atendimento público de saúde; trabalhadores, crianças, animais domésticos e de produção, entre outros. O que mostra que a parte marginalizada da sociedade possui o principal foco dos projetos e programas de extensão.

Entretanto, assim como ocorreu para a identificação dos parceiros, nem todos os projetos mapeados indicavam a quantidade de público que esperava ser atendido pelo mesmo; assim, os resultados podem estar incompletos. Espera-se que a quantidade total de públicos e as cidades atendidas pelos projetos seja bem maior.

5.7 Utilidade e importância dos dados mapeados e analisados

Tais dados podem ser utilizados para criar uma rede de professores, coordenadores e alunos participantes de projetos e programas de extensão, com a sociedade que é atendida por tais ações, além de contatar agentes de órgãos públicos e privados que venham a ter algum interesse na temática em questão. Também é uma forma de estar contactando aos coordenadores dos PEAC's e informá-los que seus projetos e programas possuem perfil de algum dos ODS, pois pode ocorrer destes estarem tratando da temática dos ODS sem nem ao menos saber que existe um pacto mundial relacionado. Assim, pode usar tais informações para aperfeiçoar sua ação.

Os dados também podem ser utilizados para criar um banco de dados, como um portfólio, por exemplo, com o intuito de divulgar projetos e programas que tenham relação com os ODS, de forma a estar anunciando esta característica dos PEAC's e atraindo pessoas que tenham interesse em participar de ações envolvendo este conteúdo.

A análise pode ser aperfeiçoada de modo a adotar uma abordagem potente, ou seja, para identificar aqueles projetos que atualmente não estão relacionados a nenhum ODS, seja de forma explícita ou implícita, mas que possuem características que propiciam tal relação. Tal abordagem ainda pode ser aplicada para aqueles projetos já mapeados, mas que ainda poderiam ser estendidos a outros ODS.

Além disso, os resultados obtidos servem como uma base para elaborar estudos que verifiquem a aplicabilidade do repasse de conhecimento sobre ODS aos universitários, para que estes possam estar abordando-os nos PEAC's e verificar onde a abordagem está defasada, além de procurar formas de concretizar o repasse sobre o conhecimento dos ODS à comunidade universitária em geral.

Ademais, os dados podem ser usados para se fazer sugestões sobre medidas de adaptação da vida universitária à luz da implementação da Agenda 2030 na UnB, como forma de fortalecer a atuação dum comitê multidisciplinar de acompanhamento da Agenda 2030 na UnB.

6. Conclusões

Dado o exposto, percebe-se a importância de se tratar os ODS para formar seres não só com capacidade técnica, mas também entrosados com a sociedade. A universidade tem esse papel por ser um dos meios de formação de cidadãos.

Com o mapeamento, verificou-se que há uma necessidade de se ampliar os tipos de ODS abordados nos projetos de cada campus da UnB e que, em alguns projetos, a expectativa de se ter alguns ODS abordados não se concretizou.

Foram mapeados 94 projetos e programas de extensão relacionados aos ODS, sendo que alguns projetos se relacionavam a mais dum ODS, o que deu um total de 135 abordagens. Destes projetos 21, 6, 4 e 65 são da FCE, FGA, FUP e Darcy Ribeiro, respectivamente.

Também foi verificado que os ODS com maior frequência absoluta obtidas foram os ODS 3 e ODS 4, sendo que os de menos frequência absoluta foram os ODS 8, 9 e 14. Ao fazer a frequência relativa dos ODS em relação à cada campus e aos projetos de extensão existentes na UnB no período de análise, os ODS 3 e 4 foram os que obtiveram melhores índices de rendimento, o que corrobora para a análise feita no parágrafo acima.

Observou-se que a FCE e a FS foram as unidades máximas que mais ofertaram projetos de extensão relacionados aos ODS. Além disso, notou-se que, mesmo a FGA possuindo a menor quantidade de projetos de extensão, foi a que apresen-

tou a maior frequência de projetos de extensão relacionados aos ODS, em relação a quantidade total de PEAC's que o campus possui, isso quando comparado a mesma frequência doutros campi.

Além disso, constatou-se que a maior parte dos parceiros dos projetos que se relacionam aos ODS são instituições públicas e que o público que tais projetos costumam atender são aqueles que são marginalizados na sociedade, o que mostra a importância desses projetos para a transformação social.

Tais dados são uma boa base para elaborar estudos que verifiquem a aplicabilidade do repasse de conhecimento sobre ODS aos universitários, para que estes possam estar abordando-os nos projetos de extensão e verificar onde a abordagem está defasada, além de procurar formas de concretizar que haja o repasse sobre o conhecimento dos ODS à comunidade universitária em geral. Também têm utilizado para ampliar a rede de agentes sociais interessados nos ODS, para criar um banco de dados para que as pessoas tenham acesso aos resultados de forma objetiva, além doutras aplicabilidades que foram citadas do item 5.7 deste estudo.

Por fim, cabe ressaltar que este estudo é passível de ser replicado noutras universidades, devendo-se fazer as necessárias adaptações.

Referências

DECANATO DE EXTENSÃO - Universidade de Brasília (2016-2018). Catálogo de Programas de Projetos de Extensão Brasília [Página da internet]. Disponível em: <http://www.dex.unb.br/catalogos-de-peacs?download=704:catalogo-peacs-2017>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2015). Conheça os novos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU [Página da internet]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>

ONU BRASIL. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015) [Página da internet]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

PLATAFORMA AGENDA 2030. O que é a Agenda 2030? [Página da internet]. Disponível em <http://www.agenda2030.com.br/>

QRS INTERNATIONAL. NVivo 11 Pro for Windows, 2015.

Agradecimento

Em nome de toda a equipe que conformou ou conforma atualmente o Grupo de Trabalho “UnB 2030 e os ODS”, agradecemos. Agradecemos primeiramente pela dedicação de todas as extensionistas, bolsistas ou não, que já passaram pelo projeto: Isabella Ávila, Nathália Mamede, Yara Martinelli, Luana Barros, Daniela

Mourão, Daiane Falcão, Marissa Castro, Ana Júlia Gomes e Larissa Akiyama. Agradecemos a todas as professoras e professores que participaram desse processo, orientando a equipe, coordenando atividades ou propondo práticas: Thiago Gehre Galvão, Rita Silvana, Dais Rocha, Thomas Ludewigs, Julia Nogueira, Izabel Zaneti e outras professoras parceiras. Agradecemos à todas as instituições parceiras, que somaram esforços ao projeto em eventos ou na implementação da Agenda 2030, como o GT Agenda 2030, A Rede ODS Brasil, o PNUD, a EMBRAPA, o Instituto MeViro, a gestão do GDF, a CNM, e outras entidades parceiras. Agradecemos ao apoio institucional recebido da Universidade de Brasília, especialmente por parte do Decanato de Extensão e da Decana Olgamir. Agradecemos também por seguir existindo como projeto, em um contexto de criminalização da ciência, do ensino, da universidade e da reflexão, em um contexto de cortes nos recursos das universidades públicas e das bolsas de apoio à pesquisa e extensão, reconhecemos a sorte que é poder resistir.

Experiencia de Valoración de los Artesanos en Paja de Trigo del Valle del Itata.

Paola Silva, Alberto Arce, Paola de la Sotta.

psilva@uchile.cl

Resumen

Este trabajo presenta elementos que, a nuestro juicio, hicieron exitosos dos proyectos de valorización del patrimonio agrario, en una zona de agricultura tradicional donde la extensión agrícola no ha sido exitosa. Los proyectos se llevaron a cabo en el secano mediterráneo de la zona central de Chile, específicamente en el Valle del Itata, donde la artesanía en paja de trigo es un eje central de la ‘tradición’ de las comunas de Ninhue, Quirihue y Trehuaco. Este territorio tiene una alta población rural, fuertemente envejecida, dominada por pequeños agricultores, donde el asistencialismo institucional es la política dominante.

El primer proyecto estuvo dirigido a chupalleros de Ninhue – artesanos que producen el sombrero de paja, que es parte del atuendo del huaso chileno– y el segundo estuvo dirigido a colchanderas, mujeres que separan y tejen la paja de trigo y le entregan validez a la chupalla como objeto artesanal auténtico. Estos proyectos lograron visibilizar, valorar y empoderar a los artesanos en paja de trigo del Valle del Itata.

En ambos proyectos trabajó un grupo multidisciplinario integrado por ingenieros agrónomos, un antropólogo, diseñadoras, un historiador, un artista visual, periodistas y una asistente social. El enfoque del trabajo fue territorial asociado a una tradición que sobrepasaba los límites comunales, en cada caso se comenzó con un estudio etnográfico que contempló entrevistas y registros de historias de vida de todos los eslabones de la cadena de artesanía en paja de trigo del valle del Itata: campesinos,

colchanderas y chupalleros. Esto permitió conocer el valor que le daban a su trabajo desde lo afectivo hasta lo monetario, sus esperanzas y sueños, identificar conflictos, actores claves, hitos críticos del proceso histórico de esta tradición y encontrar diversas variedades locales de trigo específicas para su artesanía.

Un sitio web permitió visibilizar a los actores de esta cadena y su oficio. Se valorizó su trabajo como una pieza artística y en el caso de la colchanderas se estimuló su creatividad y su memoria. Su participación en Ferias Internacionales de Artesanía, su aparición en un documental y en cápsulas televisivas los ha hecho sentir referentes en su territorio. Se involucró a nuevas generaciones con la producción de la materia prima haciendo partícipes a los alumnos del liceo agrícola, en los días de campo y en la siembra y seguimiento del banco de semillas de las variedades locales de trigo. En ambos proyectos se contempló la continuidad del trabajo con instituciones del Estado: Instituto de Desarrollo Agropecuario (IN-DAP) y Fundación Artesanías de Chile.

Palabras clave: etnografía / variedades locales / territorio / organizaciones.

Introducción

El Valle del Itata está localizado en el secano de la Cordillera de la Costa de la Región de Ñuble. Este Valle fue parte de la gran zona agrícola productora y exportadora de trigo desde el siglo XVII hasta principios del XX (Sepúlveda, 1959; Montaldo, 2004). El trigo ha sido parte del paisaje de la Cordillera de la Costa, al igual que la viña, la ganadería ovina y las plantaciones de pino y eucaliptus (Silva et al., 2005). Esta larga relación productiva donde participaban cientos de inquilinos y peones, en los distintos procesos del cultivo, cimentó las bases de nuestra cultura mestiza. La agricultura es y fue el principal rubro de la zona, la identidad territorial ligada a una cultura del trigo es notoria, quedando de manifiesto en distintas expresiones culturales, como preparaciones, artesanía, construcción, fiestas religiosas, fiestas costumbristas, cantos y poemas comunes al territorio con matices locales (SIGPA, 2015, 2018; Explora Ñuble, 2016; Kukulis & Larraín, 2017; Jiménez, 2018).

La geografía del secano de la Cordillera de la Costa y el uso intensivo del suelo convirtió a esta zona en una de las más erosionadas del país, encontrando a la fecha un 70% de los suelos con algún grado de erosión (CIREN, 2010). La agresiva política de forestación llevada a cabo durante el siglo XX provocó que entre un 50 a 80% de su superficie esté cubierta con plantaciones forestales (CONAF, 2008). En este territorio habita una población envejecida por la baja natalidad y alta emigración de los jóvenes, existe un alto nivel de analfabetismo digital y escasa capacidad financiera, donde el asistencialismo institucional ha sido la política dominante y las comunidades rurales han perdido participación y capacidad de organización (Kukulis & Larraín, 2017).

Las diversas intervenciones tecnológicas para el desarrollo del Secano de la Cordillera de la Costa y combatir la pobreza no han sido exitosas y la política pú-

blica se ha orientado a transferir las técnicas y experiencias de la zona de riego a este territorio, sin considerar la realidad sociocultural, el conocimiento de sus habitantes ni sus prácticas de adaptación a las condiciones medio ambientales extremadamente difíciles.

Los indicadores socioeconómicos del Valle del Itata están muy por debajo de la media nacional, por lo que el Estado de Chile lo declaró Zona de Rezago en 2015 (SUBDERE, 2017). La ruralidad es sinónimo de vulnerabilidad y pobreza, y ésta fluctúa entre el 18 y 71%, dependiendo de la comuna (INE, 2017). La población aún mantiene fuertes lazos con sus raíces y con la cultura territorial que los identifica. Es aquí donde se elabora la tradicional “chupalla del huaso chileno”. Este sombrero es elaborado con largas trenzas de la paja de variedades específicas de trigo, estas semillas territoriales han sido mantenidas de generación en generación, estas han resistido la llegada y difusión de las variedades de trigo modernas de alto rendimiento potencial (Mellado, 2007). En la producción de la materia prima y en la actividad artesanal de este producto participa un gran porcentaje de la población rural de las comunas de Ninhue, Trehuaco y Quirihue.

Es en este contexto que la Universidad de Chile realiza dos proyectos de valorización del patrimonio agrario-territorial y de la artesanía en paja de trigo. El presente artículo tiene por objetivo presentar los elementos metodológicos comunes seguidos en ambos proyectos.

Repensando metodologías: Territorio, Valorización, Conocimiento y Cambio territorial

Ambos proyectos fueron financiados por la Fundación para la Innovación Agraria, dependiente del Ministerio de Agricultura, a través de su convocatoria Valorización del Patrimonio Agrario, Agroalimentario y Forestal. Cuyo objetivo era valorizar el patrimonio agrario, agroalimentario y forestal de la pequeña agricultura. El rescate, protección y/o el acceso a los mercados, para contribuir a mejorar el desarrollo económico, social y ambiental (FIA, 2016).

El primer proyecto titulado “INNOVACIÓN EN LA CADENA DE VALOR: CHUPALLAS DE NINHUE, MEDIANTE EL RESCATE DE TRADICIONES, OFICIOS Y VARIEDADES LOCALES DE TRIGO PARA LA FABRICACIÓN DE CUELCHAS” fue adjudicado en 2015. El segundo se formuló de manera complementaria al primero y se tituló “TEJIDOS DE PAJA DE TRIGO: ADAPTACIÓN DE VARIEDADES LOCALES, RECUPERACIÓN DE TRENZADOS TRADICIONALES Y NUEVAS UTILIZACIONES DEL TRENZADO PARA LAS COLCHANDERAS DEL ITATA”. Éste se adjudicó en 2016. Cada proyecto tuvo dos años de duración.

Estos proyectos se diferencian de otros realizados en el sector rural por su naturaleza transversal, que consideró en su realización a toda la cadena de valor, entendido como, el conjunto de actores de la artesanía en paja de trigo del territorio (Valle del Itata), planteando una estrategia de extensión científica-práctica, que incorporó aspectos técnicos-productivos, organizacionales y culturales, abordan-

do la potencialidad artesanal territorial en su conjunto, desde la ‘realidad’ de los actores y de su desarrollo sostenible.

En ambos proyectos, un grupo multidisciplinario integrado por ingenieros agrónomos expertos en adaptación de variedades de trigo, desarrollo y comercialización de productos agrícolas, un antropólogo del desarrollo, diseñadoras expertas en gráfica y artesanía, un historiador, un artista visual, periodistas y una asistente social, generaron una colaboración multidisciplinaria para un trabajo de desarrollo territorial con un enfoque asociado al conocimiento local, como un ‘bien’ (apelación territorial) cuya potencial resonancia sobrepasara los límites comunales.

Técnicas, datos y análisis del trabajo de campo: Investigación y extensión territorial

Los proyectos privilegiaron el estudio etnográfico para la recopilación de información territorial. Esto contempló talleres, entrevistas y registros de historias de vida de todos los actores que participaban de los eslabones que generaban la artesanía en paja del valle del Itata: campesinos, colchanderas y chupalleros, en los que participaron 115 personas. La información se organizó en los siguientes ejes de la vida cotidiana: La vida social del trigo, acceso a medios de existencia, el conocimiento, los derechos y deberes de los actores. Esta perspectiva, conocida como la orientación del actor social (Arce, 1989; Arce & Long, 1992; Arce, 2003; Arce & Fisher, 2007; Arce & Long, 2007; Arce & Charão-Marques, 2020), nos permitió comprender el valor que los actores le daban a su trabajo, desde lo afectivo hasta lo monetario, sus esperanzas y sueños, identificando conflictos, actores clave, eventos críticos del proceso contemporáneo e histórico de esta actividad y la identificación y registro de diversas variedades locales de trigo específicas para su artesanía. La identificación y valoración del conocimiento y saberes locales son factores determinantes del desarrollo territorial del secano (Fernández, 2016).

En la etnografía participó parte del equipo técnico y la información quedó registrada en el resultado de los trabajos realizados por dos tesis, una de la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales y otra de Ingeniería Agronómica (Zerega, 2017; Chepillo, 2019), además de un artículo sobre el trigo como bien público y la revalorización de prácticas culinarias y artesanales en el Biobío (Silva et al., 2017a), y dos artículos de extensión (Silva et al., 2016; Silva et al., 2018). Esto permitió dar a conocer y dimensionar la valorización, como proceso complejo, que los distintos actores aportan con su trabajo, a la interacción y materialidad de la cadena de valor comercial de la artesanía del Valle del Itata.

La orientación conceptual antropológica de aproximarse al territorio desde una perspectiva socio-material se complementó con la experimentación agronómica de parcelas demostrativas que, en colaboración con los actores territoriales, estudiaron las variedades locales de trigo que producían una ‘paja de calidad’ para esta singular artesanía. Este estudio integró de igual forma a los productores y a

los artesanos dentro de este proceso de recuperación de semillas, caracterización y valorización del material genético territorial. Los productores, los artesanos, hombres y mujeres de diferentes edades utilizaron sus criterios de evaluación sensorial y perceptual respecto de la capacidad de trabajar manualmente la paja y cómo ésta permitía que la habilidad de los artesanos se materializara en los objetos artesanales. La capacidad para trabajar la paja y la habilidad de los diferentes artesanos fueron los factores que determinaron lo que se entendía por calidad de la paja para la artesanía del trigo. Esta información se compiló en un trabajo de extensión y una memoria (Silva et al., 2017b; Gallegos, 2019). Adicionalmente, estas variedades locales del secano del Valle del Itata también fueron caracterizadas por estudiantes de agronomía, según su eficiencia en el uso del agua y estabilidad para producir grano en estas difíciles condiciones (Carvajal, 2018; Fuentes, 2019; Valenzuela, 2020), estudiando la presencia de caracteres que puedan ayudar hacer frente al cambio climático.

Este proceso de intervención territorial también generó instancias de conocimiento participativo transdisciplinar, donde artesanas colchanderas participaron en un aula universitaria como monitoras y facilitadoras de la técnica del trenzado para los estudiantes del Taller de Diseño Industrial de la Universidad de Chile, quienes se encontraban reinterpretando estos saberes en un proyecto de diseño. Este proceso de valorización del trabajo (manufactura) de las y los artesanos orientó a conectar lo singular de la artesanía de la paja de trigo con el arte. En el caso de la colchanderas esto estimuló su creatividad y la revalorización del patrimonio territorial, comenzando con el interés por recuperar estilos de tejidos olvidados. Esta 'actualización' de la memoria territorial abrió un abanico de posibilidades dada por la multiplicidad de tejidos diferentes.

La actualización de la memoria y de la materialidad territorial permitieron a los diseñadores trabajar en la revitalización de piezas artesanales elaboradas por las artesanas hasta la década del 80. Época que coincide con la instalación del modelo neoliberal, donde los objetos hechos a mano fueron considerados como manualidades disfuncionales que carecían de valor práctico o artístico. Este movimiento principalmente económico-tecnológico, transformó a la artesanía en uno de los sectores más vulnerables (Lacoste et al., 2017) del país. La actividad artesanal desde este período ha decaído, la demanda por objetos locales se redujo y, con ella, la valorización de las actividades territoriales y los precios de las artesanías. Los artesanos y artesanas tienen que comercializar sus productos a bajo costo (Landa del Río, 2011) y son obligados a la especialización de algunos artículos manufacturados (mercancías). Por lo tanto, comienzan a dejar en el olvido la multiplicidad de tejidos y piezas artesanales que solían producir.

Como parte de este proceso de recuperación y revalorización de la artesanía de paja se desarrolló el sitio web www.chupallasycuelchas.cl. Este permitió visibilizar a los actores y al oficio de los artesanos territoriales. El diseño de este sitio estuvo centrado en resaltar y dar a conocer el conjunto de cualidades del trabajo y oficio de cada uno de los actores que participan en los eslabones de la artesanía en paja de trigo. Destacándose las actividades más desconocidas y las

más vulnerables, como son los productores de la materia prima de esta artesanía (campesinos) y las tejedoras de la paja de trigo (colchanderas).

Mediante la ejecución de talleres de exploración en diseño, concebidos por el proyecto, es que las mujeres descubren nuevas formas de expresar sus saberes para traducirlos en líneas de productos distintos de los que se realizaban tradicionalmente en la zona. Aparecen las líneas de hogar y accesorios, quedando las chupallas de huaso, como artículos elaborados mayoritariamente por hombres (chupalleros). Esta variabilidad de productos marcada por un sello de género destaca y revaloriza la condición de artesanas. Cabe destacar que la llegada del proyecto fortalece los vínculos y asociaciones entre ellas y ellos, para generar un sello territorial, otorgado por el uso común de la materia prima. Esta asociatividad les permitió configurarse como referentes territoriales; la Asociación de Artesanos de Ninhue, organización socia del primer proyecto, obtuvo la Denominación de Origen para las Chupallas de Ninhue y desde ella se conformó la Cooperativa de Artesanos de Ninhue. En el caso de las colchanderas un grupo de estas artesanas conformaron la Agrupación Colchanderas del Valle del Itata.

En el proceso de extensión y visibilización de las artesanas se organizó una exposición fotográfica titulada “Rostros y Manos de las Colchanderas del Itata”, que hoy está disponible al público en el Museo Antropológico del Itata. Según Casas y Lozano (2018), la visibilización igualitaria de todos los eslabones de la cadena es indispensable para que los diferentes actores puedan ser involucrados en los proyectos y programas de fortalecimiento territorial. La inclusión de los actores debe abarcar diferentes problemáticas y necesidades reales surgidas de la existencia de los actores en su territorio, y no sólo de lo que considera importante la mirada institucional.

De los análisis de la información recopilada en el territorio se concluyó que era importante la participación de los actores territoriales en prestigiosas Ferias de Artesanía nacionales, como la Muestra Internacional de Artesanía de la Universidad Católica y la Expo-Ñuñoa, donde existe una cuidadosa selección de participantes. Esto abrió una excelente oportunidad de comercialización y conexión, más allá del objetivo de valorización comercial de los proyectos FIA. Los artesanos, al estar con otros artesanos de gran nivel nacional e internacional, se enorgullecieron de su patrimonio territorial y conocimiento. Esto, unido a la Denominación de Origen de las Chupallas de Ninhue (Silva et al., 2018). La aparición del documental LAS HIJAS DEL TRIGO (disponible en YouTube) y las informaciones y reportajes de las diversas cápsulas de radio y televisión han provocado el surgimiento de un prestigio social, de una revalorización de las actividades territoriales no percibido antes por estos artesanos. Esta situación queda ejemplificada con la siguiente frase de un chupallero: “Mis hijos están muy orgullosos de mi trabajo y ahora se interesan por conocerlo” (el oficio de artesano).

El reconocimiento social logrado a la artesanía es un importante paso en el empoderamiento de estos actores dentro de sus propios territorios, visibilizándolos como un sector que necesita ser considerado por los gobiernos comunales cuando se toman decisiones sobre el territorio. Este cambio puede ser un punto de

inflexión en la posibilidad de que nuevas generaciones se involucren en el oficio de sus padres, ya sea como artesanos o profesionales al servicio de esta actividad artesanal. En este sentido, ambos proyectos contemplaron el involucramiento de una joven ingeniera comercial, hija de chupallero y colchandera, quien hoy lidera las gestiones comerciales de las dos organizaciones de artesanos creadas en el contexto de los dos proyectos: la Cooperativa de Artesanos de Ninhue y la Agrupación de Colchanderas del Valle del Itata.

Los proyectos intentaron involucrar a nuevas generaciones en la producción de trigo para la artesanía (la materia prima aquí es paja y no harina). Esto movilizó la participación de los alumnos del único liceo agrícola del territorio, Liceo Arturo Prat Chacón de Ninhue. Los alumnos asistieron a los días de campo desarrollados por el proyecto en 2016 y 2017. Durante 2018 y 2019, en las dependencias de la Estación Experimental del Liceo, los alumnos de 3° año de enseñanza media se encargaron de la siembra y seguimiento de las variedades locales de trigo, permaneciendo hasta la fecha las semillas en el establecimiento.

Los dos proyectos organizaron la continuidad del trabajo en un diálogo con instituciones del Estado: El Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), dependiente del Ministerio de Agricultura y la Fundación Artesanías de Chile, dependiente de la Presidencia de la República. Ambas instituciones han continuado apoyando a los artesanos organizados en la Cooperativa de Artesanos de Ninhue y en la Agrupación de Colchanderas del valle del Itata a través de sus distintos instrumentos de difusión, promoción y capacitación.

Discusión

El levantamiento de información, realizado de forma multidisciplinaria en ambos proyectos, permitió no sólo el reconocimiento de los conocimientos y saberes de un territorio, sino una inmersión de 4 años en lo que constituye socialmente un territorio y las materialidades que genera como parte de lo que constituye una identificación territorial. La interacción de lo material y lo social dan forma a un paisaje que ensambla las labores de la acción humana como relaciones de quienes habitan un territorio y su forma de auto gestionarse como ordenamiento social, político y económico.

En un territorio las potencialidades territoriales destacan posibilidades de cambio, pero también nos muestran una sociedad rural donde las labores del campo y la administración de los bienes son manejadas mayoritariamente por el hombre, y donde la mujer es relegada a un segundo plano, siendo ella muchas veces 'la guardiana' de un conocimiento patrimonial, que se expresa en los objetos de la artesanía local. Es aquí donde los proyectos territoriales no deben hacer invisible la contribución de la mujer en la producción artesanal. Enfatizar las relaciones de género puede contribuir a visibilizar las diferentes contribuciones al trabajo artesanal en un territorio. En este sentido, un desafío de los estudios de la valorización de las cadenas comerciales de productos es incluir el análisis

de género como uno de los elementos que patrocinen la inclusión e igualdad en procesos de desarrollo territorial.

En el caso de Chile, las características del secano de la Cordillera de la Costa no sólo condicionan los tiempos de cultivo, cosecha y calidad del material patrimonial (paja), sino que vinculan sus insumos a un oficio centenario e identitario que se desarrolla en la zona. Generación tras generación, hombres y mujeres han labrado la tierra para obtener una materia prima que les permite el desarrollo y el sustento familiar. De esta forma, fueron adaptando semillas y generando un saber-hacer propio, que se evidencia en su expresión artesanal y su vínculo con el paisaje. Este proceso de adaptación, si bien toma como base existencial lo que se conoce, la incorporación de innovaciones que los habitantes del territorio realizan constantemente, como es el caso de las parcelas de demostración y los diseños, nos hacen plantear que la discusión no es cómo mantener la tradición, sino cómo posibilitar el ensamblaje de lo que podríamos denominar lo post-tradicional. Lo post-tradicional, como un estilo adaptativo a un territorio, rompe con la oposición entre lo tradicional y lo moderno, y nos abre posibilidades para futuros estudios territoriales, donde la variable del cambio climático se nos comienza a presentar como algo que necesitamos considerar.

El diálogo entre disciplinas como la agronomía, el diseño y la antropología nos permite descubrir que los conocimientos, saberes y el manejo tecnológico van más allá de la mera expresión de sus objetos de estudio. El valor de lo afectivo, conocer historias de vida y el trabajo constante en terreno permiten registrar e incorporar las aspiraciones, proyecciones, sueños y esperanzas de los actores y de los ‘investigadores’ en un territorio. Es el afecto (Massumi, 2015) hacia la “cuelcha” (trenza) la que hace que campesinos, colchanderas, chupalleros y profesionales de distintas disciplinas se asocien para explorar y experimentar con los sentimientos que genera una de las materialidades -hasta ahora invisibilizadas- del trigo. Situaciones como éstas nos abren posibilidades de dialogar acerca de cómo sobrepasar las tradiciones disciplinarias de la ciencia.

Un territorio, su paisaje y relaciones sociales son parte de la materialidad que configura su historia. La existencia territorial tiene conflictos e intereses diversos, como también actores clave y no clave, eventos y transformaciones que tienen como referencia lo que se considera ‘lo tradicional’. Estos procesos expresan diferentes relaciones de poder y apropiación de los bienes de un territorio (el entorno natural, social, económico y político). Esto muestra estilos diferentes de vincularse y a veces de invisibilizar ‘realidades territoriales’. En este sentido, es labor de la extensión, orientada por la investigación científica, hacer visible lo invisible y donde el carácter procesual de los procesos territoriales nos presenta nuevos desafíos hacia una ciencia multidisciplinaria.

Conclusiones

La sistematización de la metodología investigación-extensión, empleada en el trabajo con los Artesanos en Paja de Trigo del Valle del Itata, nos permite concluir

que los principales elementos metodológicos comunes para la identificación y valoración del conocimiento territorial son:

- Considerar el territorio como un enfoque metodológico.
- Organizar investigación-extensión a través de la organización de equipos multidisciplinares.
- Implementar estudios etnográficos como los cimientos de un trabajo multidisciplinario.
- Visibilizar la complejidad de actores que participan como parte de los eslabones socio-materiales de una cadena de valor.
- Incluir el conocimiento de los artesanos en la docencia, investigación y difusión del patrimonio material de un territorio.
- Aumentar el reconocimiento y valoración (prestigio social) de los artesanos y el empoderamiento político de estos, frente a gobiernos e instituciones nacionales y locales.
- Movilizar a las generaciones jóvenes en el desarrollo territorial con conocimientos post-tradicionales.
- Dar continuidad al trabajo de estas intervenciones ‘valorativas’, dialogando con las redes de gobierno institucional nacional, regional y local; con las instituciones de investigación y promoción de la ciencia en acciones territoriales, con organizaciones no-gubernamentales y con organizaciones civiles con intereses en el desarrollo territorial.

Agradecimientos

Los autores de este artículo agradecen el apoyo de la Fundación para la Innovación Agraria y a los académicos y profesionales que participaron en estos proyectos: Dra. Maruja Cortés, Dr. Marcos Mora, Prof. Historia Fabián Irribarra, Ing. Agrónomo Marcelo Becerra, Téc. Agrícola Marcos Castillo, Diseñadora Belén Morales, Artista Visual Luis Arias, Diseñador Patricio Contreras, Asistente Social Patricia Paredes y a los periodistas Rafael Albarrán y Paola Kasic.

Bibliografía

- Arce, A. (1989). The Social Construction of Agrarian Development: A Case Study of Producer-Bureaucrat Relations in an Irrigation Unit in Western Mexico. En N. Long (Ed.), *Encounters at the Interface: A perspective on social discontinuities in rural development* (pp. 11-51). Wageningen, Netherlands: Agricultural University Wageningen.
- Arce, A. (2003). Re-Approaching Social Development: A Field of Action between Social Life and Policy Processes. *Journal of International Development*, 15, 845-861. doi: 10.1002/jid.1039.
- Arce, A. y Fisher, E. (2007). Creating Natural Knowledges: Agriculture, Science and Experiments. En P. Sillitoe (Ed.) *Local Science vs Global Science: Approaches to Indigenous Knowledges in International Development* (pp. 175-189). Studies in Environmental Anthropology and Etnobiology (4). New York and Oxford: Berghahn Books.
- Arce, A. y Long N. (1992). The dynamic of knowledge: Interfaces between bureaucrats and peasants. En N. Long and A. Long (Eds.) *Battlefields of Knowledge: The interlocking of Theory and Practice in Social Research and Development* (pp. 211-246). London and New York: Routledge.
- Arce, A. y Long, N. (2007). Forging a New Anthropology of Development: Commons Ground and Contentious Issues. En Bierschenk, T., Blundo G., Jaffre, Y. y Tidjani, A. M. (Eds.) *La rigueur et l'engagement. Essais autour de l'oeuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan* (pp. 101-127) Paris, France: Khartala.
- Arce, A. y Charão-Marques, F. (2020 en prensa). Desenvolvimento, Materialidades e o Ator Social: orientações metodológicas para aproximações territoriais. *Estudos Sociedade e Agricultura*.
- Carvajal, D. (2018). *Caracterización y análisis de la estabilidad del rendimiento de variedades locales de trigo del Valle del Itata, región de Ñuble* (tesis de magíster). Universidad de Chile, Santiago; Chile.
- Casas, L. y Lozano, A. (2018). Biocomercio y sostenibilidad: análisis entorno a las materias primas de las artesanías en Colombia. *Intropica* 13 (2):1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897864.2560>
- Chepillo, B. (2019). *Colchanderas del Valle del Itata: oficio, tradiciones y prácticas* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- CIREN (Centro de Informaciónn de Recursos Naturales). (2010). Informe Final, Determinación de la erosión actual y potencial de los suelos de Chile. Santiago. Chile: CIREN, Ministerio de Agricultura.
- CONAF (Corporación Nacional Forestal). (2008). Evaluación de resultados, Santiago de Chile: Oficina de Estudios y Planificación. Santiago, Chile: CONAF, Ministerio de Agricultura.
- Explora Ñuble. (2016). 21 Razones para explorar Ñuble: guía 2016. Chillán, Chile: Ministerio Secretaría General de Gobierno. 2016. 90 p. Recuperado de https://issuu.com/exploranuble/docs/guia__uble_2016_web

- Fernández, M. (2016). *Los factores psicosociales como ejes vertebradores de la planificación estratégica social y de los pactos de concertación social: análisis de la experiencia de Gijón desde una perspectiva psicosocial* (tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- FIA (Fundación para la Innovación Agraria). (2016). Bases Técnicas y Administrativas. Convocatoria Nacional 2016. Proyectos de Valorización del Patrimonio Agrario, Agroalimentario y Forestal. Santiago, Chile: FIA, Ministerio de Agricultura.
- Fuentes, L. (2019). *Comparación de caracteres asociados a la eficiencia del uso del agua en genotipos locales y modernos de trigo del secano de la Cordillera de la Costa en la zona central de Chile* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Gallegos, V. (2019). *Calidad del pedúnculo de variedades locales de trigo del Valle del Itata para la elaboración de chupallas* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- INE (Instituto nacional de estadísticas). (2017). Censo nacional de población y vivienda 2017. Santiago, Chile: INE.
- Jiménez, F. (2018). El trigo como patrimonio textil. Recuperado de <http://www.masdeco.cl/el-trigo-como-patrimonio-textil/>
- Kukulis, M. y Larraín, J. (2017). *Estrategias de sustentabilidad de los pequeños productores rurales de la comuna de Paredones 1975-2016* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Lacoste, P., Castro, A., Mujica, F. y Lacoste, P. (2017). *Patrimonio y desarrollo territorial. Productos típicos alimentarios y artesanales de la Región de O'Higgins. Identidad, historia y potencial de desarrollo*. Santiago, Chile: Publicaciones del Instituto de Estudios Avanzados Idea, USACH.
- Landa del Río, L. (2011). *En dialogo con la innovación artesanía Chilena contemporánea*. Santiago, Chile: Consejo Nacional de Cultura y las Artes.
- Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Cambridge, UK. and Malden USA: Polity Press.
- Mellado, M. (2007). *El trigo en Chile*. Chillán, Chile: Colección de Libros INIA N°21. Instituto de Investigación Agropecuarias INIA Regional de Investigación Quilmapu.
- Montaldo, P. (2004). *Antecedentes históricos y anecdóticos de la agricultura chilena*. Valdivia. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Sepúlveda, S. (1959). *El trigo chileno en el mercado mundial*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria S.A.
- SIGPA (Sistema de información para la gestión del patrimonio cultural inmaterial). (2015). Colchanderos y colchanderas de Trehuaco. Recuperado de <http://www.sigpa.cl/ficha-cultorcolectivo:colchanderos-y-colchanderas-de-trehuaco.html>
- SIGPA (Sistema de información para la gestión del patrimonio cultural inmaterial). (2018). Trenzado en Rarín. Recuperado de <http://www.sigpa.cl/ficha-colectivo/trenzado-en-rarin>

- SUBDERE. (2017). Plan de Desarrollo para Territorios Rezagados: programa piloto y propuesta de política pública. Santiago de Chile: Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Recuperado de: <http://www.zonasrezagadas.subdere.gov.cl/files/Documento-Pol%C3%ADtica-Publica-Mayo-2017.pdf>
- Silva, P., Acevedo, E. y Rouanet, J.L. (2005). Zonas agroecológicas de producción agrícola. En J.L. Rouanet, E. Acevedo, M. Mera, P. Silva, P. y S. Ferrada (Eds.) *Rotaciones de Cultivos y sus Beneficios para la Agricultura del Sur* (pp. 5-10). Santiago, Chile. Fundación Chile.
- Silva, P., Arce, A., Irribarra, F. y Cortés M. (2016). *Cochanderas del Itata: Tejedoras de la Paja de Trigo*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Silva, P., Cortés, M. y Arce, A. (2017a). Approaching Public Goods: Wheat assemblages and the revalorization of culinary and handicraft practices in Bio-Bio, Chile. En S. Sherwood, A. Arce, M. Paredes (Eds) *Food, Agriculture and Social Change the Vitality of Latin America* (pp. 154-169). London, UK: Routledge Taylor &Francis Group.
- Silva, P., Arce, A., Becerra, M., Carvajal, D. y Gallegos, V. (2017b). *Variedades locales de trigo del Valle del Itata*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Silva, P., Arce, A., Irribarra, F. y Cortés, M. (2018). *Chupallas de Ninhue: Una Denominación de Origen para el Valle del Itata*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Valenzuela, E. (2020). *Vigor inicial, retraslación de carbohidratos y su impacto sobre el rendimiento de genotipos locales y modernos de trigo en condiciones de estrés hídrico terminal* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Zerega, L. (2017). *Relaciones sociales y culturales entre los actores de la cadena de valor de chupallas de Ninhue* (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

La extensión universitaria como herramienta de abordaje del desarrollo sostenible vinculada con las actividades agropecuarias.

Fernanda Vazquez, Alejandra Volpedo, Alejo Pérez.
fvazquez@fvvet.uba.ar

Resumen

Las universidades son centros de formación de recursos humanos, generación y desarrollo de saberes y transmisión de los mismos a la sociedad. Estas actividades deben estar articuladas y complementarse a fin de que constituyan la base para que las nuevas generaciones profundicen los conocimientos en las diversas disciplinas y que dichos saberes puedan, a su vez, mejorar la calidad de vida de la población. Sin embargo, este proceso es largo y continuo; y su desarrollo debe sustentarse en experiencias exitosas que permitan una articulación eficiente entre docencia, investigación y extensión.

Las actividades de extensión comenzaron a incorporarse en las universidades europeas en el siglo XIX y posteriormente en nuestra región. Esta visión de las incumbencias de la universidad fue construida a través de diferentes conceptos metodológicos, diversas visiones y ha atravesado distintos contextos históricos y políticos.

En las últimas décadas, Argentina intensificó las actividades agropecuarias en su territorio, e incluyó nuevas tecnologías. Esta intensificación también trajo aparejado diferentes impactos ambientales. En este sentido la minimización de impactos, así como el desarrollo de buenas prácticas agropecuarias, son ejes claves para fortalecer el sector agropecuario.

En el presente trabajo se evalúa la extensión universitaria como una herramienta de abordaje de problemáticas ambientales tendiente a concientizar a la sociedad civil sobre la importancia de un desarrollo agropecuario sostenible. Para ello, se analizaron los alcances y principales resultados obtenidos a partir de las actividades desarrolladas en el marco de 12 proyectos de extensión universitaria que hemos llevado adelante durante el período 2003-2019, según los modelos propuestos por Pérez de Maza (2016).

Se caracterizaron los proyectos de extensión en relación a: actores sociales involucrados, organizaciones participantes, temas y actividades desarrolladas y financiación. Los proyectos fueron comparados y se analizó el alcance de los mismos en relación a los participantes sectoriales de la comunidad, la transferencia de conocimiento a los gestores y a la comunidad local y el aporte de cada proyecto a la formación académica de los integrantes y participantes de diferentes actividades de extensión, analizando las fortalezas y debilidades de los mismos.

Los resultados obtenidos, evidencian que los proyectos se implementaron desde los tres pilares fundamentales: el académico (docencia), la extensión y la investigación. En el presente trabajo se discute el alcance de las propuestas a nivel local, como así también los beneficios para los alumnos y docentes involucrados, asociados a la formación de grado y postgrado, y se analiza además el vínculo entre la universidad con organismos gubernamentales locales y la sociedad.

Palabras claves: extensión universitaria / sostenible / agropecuaria / herramienta.

Introducción

Las universidades son centros de formación de recursos humanos, generación y desarrollo de saberes y transmisión de los mismos a la sociedad. Estas actividades deben estar articuladas y complementarse a fin de que constituyan la base para que las nuevas generaciones profundicen los conocimientos en las diversas disciplinas y que dichos saberes puedan, a su vez, mejorar la calidad de vida de la población. Sin embargo, este proceso es largo y continuo; y su desarrollo debe basarse en experiencias exitosas que permitan una articulación eficiente entre docencia, investigación y extensión.

Las actividades de extensión comenzaron a incorporarse en las universidades europeas en el siglo XIX (Tapia, 2018) y posteriormente en nuestra región. Esta visión de las incumbencias de la universidad fue construida a través de diferentes conceptos metodológicos, diversas visiones y ha atravesado distintos contextos históricos y políticos (Menéndez, 2004; Serna Alcantará, 2004).

Un hito de la extensión universitaria en Argentina, es la Reforma Universitaria de 1918, que plantea en sus postulados la necesidad de que la comunidad universitaria participe de la solución de los problemas socioeconómicos y políticos del país.

En este contexto, el concepto de extensión universitaria se replantea continuamente y tal como sugieren Pérez de Maza (2016) y Menéndez (2004), la concepción básica y fundamental de la extensión como función central de la Universidad, evoluciona permanentemente hacia un enfoque donde la extensión es una función integral e integradora.

Pérez de Maza (2016), plantea tres modelos de extensión como fenómeno educativo: la bidireccionalidad, la dialogicidad y la integralidad (Fig.1). Dichos modelos han evolucionado en relación a la complejidad de los vínculos entre la universidad y la comunidad.

El modelo bidireccional se basa en la transferencia de conocimiento producido en la universidad, el cual puede ser valorado a través del impacto generado a nivel local.

En el modelo dialoguista, la extensión ocupa un rol central y se caracteriza por el aprendizaje social como parte del quehacer de la docencia y se abordan problemas concretos a través de proyectos de investigación.

El modelo integral aumenta la complejización de la vinculación de la universidad con la sociedad a través del aumento del diálogo, lo que representa un esfuerzo por considerar a la universidad como un sistema abierto, en el que la docencia, la investigación y la extensión están hermanadas horizontalmente sin que se privilegie ninguna y las cuales se retroalimentan (Pérez de Maza, 2011). Este modelo es el más evolucionado hasta el presente y su implementación podría contribuir a realizar cambios actitudinales en la sociedad a mediano y largo plazo.

En este sentido, desde el Instituto de Investigaciones en Producción Animal (INPA-UBA-CONICET), el Centro de Estudios Transdisciplinarios del Agua (CETA-UBA) y la Cátedra de Química Orgánica de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires, se vienen realizando diferentes experiencias en relación al fortalecimiento de los vínculos universidad-sociedad, a través de la concientización pública respecto a las actividades agropecuarias y el ambiente desde hace más de una década.

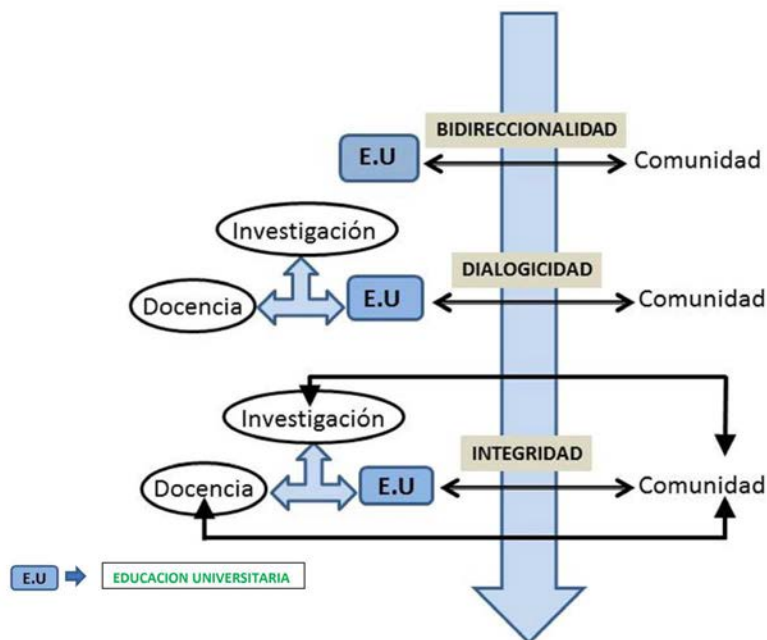


Fig. 1. Esquema de la evolución y la tendencia de la extensión Universitaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires (UBA) a través de los casos de estudio.

En los últimos 20 años los sistemas de producción agropecuaria de Argentina han sufrido diversos grados de intensificación y tecnificación debido principalmente a la creciente demanda de alimentos. Esta situación genera conflictos sociales y ambientales tanto a nivel local como regional, produciendo en algunos casos exclusión social por el éxodo de población rural hacia núcleos urbanos y en otros un deterioro ambiental que muchas veces puede ser irreversible.

La agricultura utiliza una mayor proporción de productos químicos (fertilizantes y plaguicidas) para aumentar sus rendimientos mientras que los sistemas de producción ganadera suplementan la alimentación y también recurren a la utilización de fármacos tanto con fines sanitarios como productivos. Estos compuestos o sus metabolitos llegan al ambiente causando deterioro del agua y del suelo principalmente.

Los conocimientos sobre los procesos que se dan en el ambiente producto del aporte de xenobióticos (compuestos orgánicos e inorgánicos) generados en las producciones agropecuarias y las potenciales medidas de minimización de impactos así como el desarrollo de buenas prácticas agropecuarias, muchas veces son desconocidos para la población. Es por ello que concientizar a la comunidad de esta problemática es fundamental.

En este contexto, en el presente trabajo se evalúa la extensión universitaria como una herramienta de abordaje de problemáticas ambientales tendiente a concientizar a la sociedad civil sobre la importancia de un desarrollo agropecuario sostenible. En este trabajo, se analizaron los alcances y principales resultados obtenidos a partir de las actividades desarrolladas en el marco de 12 proyectos de extensión universitaria que hemos llevado adelante durante el período 2003-2019, según los modelos propuestos por Pérez de Maza (2016).

Todos los proyectos desarrollados presentaron un mismo hilo conductor, el cual está relacionado en generar herramientas para minimizar los impactos ambientales de las diferentes producciones agropecuarias y de la pesca en distintos partidos de la provincia de Buenos Aires, asociados a la Cuenca del Salado (donde se desarrollan actividades agropecuarias de mediana escala, como la cría de ganado bovino y porcino, la producción hortícola y la pesca) y a partidos costeros donde se desarrolla pesca artesanal. En estas zonas de estudio se presenta una mayor vulnerabilidad ambiental por el tipo de ecosistemas que lo caracteriza (Fig.2).

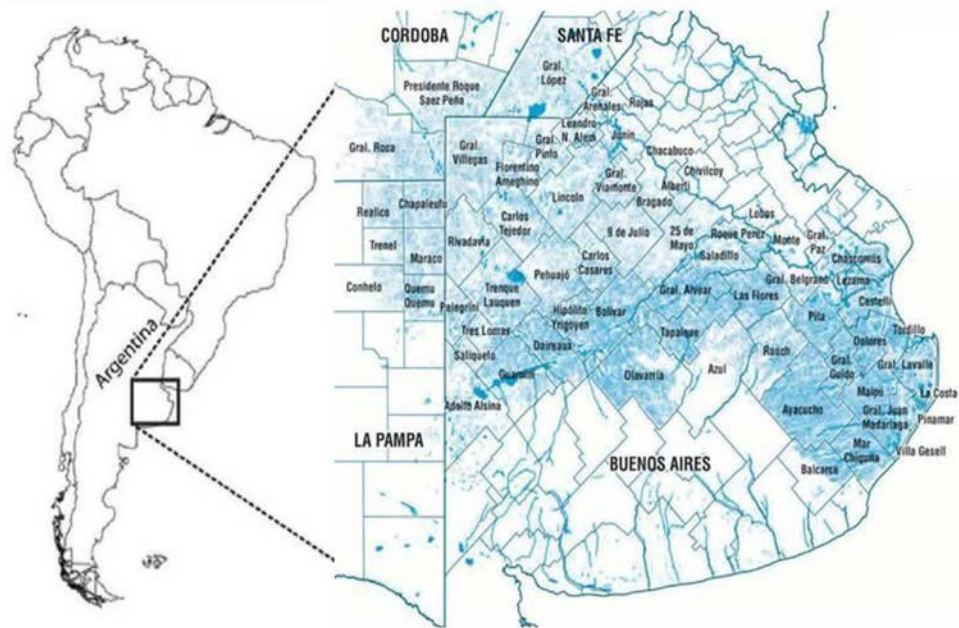


Fig. 2. Mapa de la Provincia de Buenos Aires y los partidos de la Cuenca del Río Salado y los partidos costeros.

Materiales y Métodos

Para poder analizar la evolución y el alcance de los proyectos de extensión hacia la comunidad y los diferentes ámbitos educativos a lo largo de los 16 años de trabajo en la Cátedra de Química Orgánica (FCV-UBA), con el fin de plantear nuevas estrategias de acercamiento entre la Universidad y la comunidad y evaluar la dinámica de transferencia para hacer ajustes y mejoras; se caracterizaron los proyectos de extensión en relación a: actores sociales involucrados, organizaciones participantes, temas, actividades desarrolladas y financiación. Los proyectos fueron comparados y se analizó el alcance de los mismos en relación a los participantes sectoriales de la comunidad, la transferencia de conocimiento a los gestores y a la comunidad local y el aporte de cada proyecto a la formación académica de los integrantes y participantes de diferentes actividades de extensión, analizando las fortalezas y debilidades de los mismos.

Se analizaron los alcances y principales resultados obtenidos a partir de las actividades desarrolladas en el marco de 12 proyectos de extensión universitaria que hemos llevado adelante durante el período 2003-2019, según los modelos propuestos por Pérez de Maza (2016):

Los 12 proyectos analizados en este estudio fueron:

1. “Concienciación pública. Sitio Ramsar Bahía de Samborombón” 2003-2005 (Convención RAMSAR).
2. “Las escuelas agropecuarias y los estudiantes de veterinaria difunden la importancia del agua en los sistemas productivos” 2010-2011.
3. “Desarrollo agropecuario sostenible: alternativas de producción agropecuaria y conservación del ambiente 2009-2011.
4. “Producción pecuaria sostenible en la Cuenca Baja del Salado.” 2012-2013.
5. “Generando sustentabilidad en las producciones animales a pequeña escala” 2015-2016.
6. “Construyendo sustentabilidad” 2015-2016.
7. “Consolidando el futuro de la producción pecuaria sostenible en la región pampeana” 2016-2017.
8. “Tejiendo redes para una producción pesquera sustentable” 2017-2018.
9. “Pescando Ideas” 2017-2018.
10. “Pescando Ideas II” 2018-2019.
11. “Promoviendo la sustentabilidad de la producción ganadera a través de las buenas prácticas agropecuarias” 2018-2019.
12. “Construyendo una producción animal sustentable” 2019-2020.

Resultado y discusión

Los resultados obtenidos (Tabla 1 y Tabla 2), evidencian que los proyectos se implementaron desde los tres pilares fundamentales: el académico (docencia), la extensión y la investigación.

En la Tabla 1, se muestran las principales características de cada proyecto universitario desde el punto de vista de las organizaciones participantes, temas desarrollados en las actividades de concientización con respecto al cuidado del ambiente y las actividades desarrolladas en cada uno. En el período 2003-2019 se implementaron doce proyectos de voluntariado universitario cuyas características principales se presentan en la Tabla 1.

El 60% de los actores sociales involucrados en los proyectos estuvieron asociados a organismos gubernamentales y el 40% a diferentes organismos no gubernamentales, particularmente ONG locales. Un actor presente en todos los proyectos fue la comunidad educativa representada por diferentes escuelas agropecuarias.

La temática de los proyectos si bien tuvo un mismo hilo conductor basado en las actividades agropecuarias en la pesca presentó diferentes matices asociados a las particularidades de cada partido de la Cuenca del Río Salado. El Río Salado es el río más importante de la Provincia de Buenos Aires y recorre una de las zonas agrícola-ganaderas más importantes del país, hasta desembocar en Bahía Samborombón.

Durante los últimos 40 años, se han producido importantes cambios de origen antrópico en las localidades costeras bonaerenses, principalmente aquellos asociados al aporte de efluentes por parte de los sistemas de producción agropecuaria con diferente grado de contaminación, el desarrollo de actividades productivas de manera no sustentable y el aumento exponencial del turismo estival. Por otro lado, estos cambios también se potencian con los cambios ambientales, como el aumento de la erosión costera, el ascenso del nivel del mar, la salinización de los acuíferos, la pérdida de biodiversidad, entre otros. Esta situación afecta en diferente forma e intensidad al ambiente, generando conflictos tanto a nivel local como regional.

En este sentido, la vulnerabilidad del medio ambiente, la pérdida de recursos y la irreversibilidad de muchos procesos ecosistémicos, son hechos muy relevantes que nos obligan a repensar las actividades humanas, particularmente el desarrollo de las producciones animales en forma sustentable.

El crecimiento poblacional y los procesos de intensificación agrícola y ganadera producidos en esta cuenca son fuentes potenciales de aporte de nutrientes y materia orgánica al Río Salado a través de descargas directas o por escorrentías. De esta manera, los sistemas intensivos de producción pueden convertirse en fuentes puntuales de contaminación (Volpedo, Yunes, y Fernández Cirelli, 2005; Fernández Cirelli, Du Motier, y Volpedo, 2006).

El primer proyecto de extensión universitaria analizó aspectos de valoración ecosistémica y servicios ambientales del humedal de Bahía de Samborombón que

es la zona de desembocadura de la Cuenca del Salado en el ambiente marino. En este marco y por el intercambio realizado con los pobladores locales a través de encuestas y entrevistas surgieron las problemáticas que tenían los productores de la región (Auer, Volpedo, y Fernández Cirelli, 2005; Yunes, Volpedo, y Fernández Cirelli, 2005). Dichas problemáticas estaban asociadas generalmente a un deficiente manejo de los establecimientos, como por ejemplo mal manejo de excretas por rotura de la capa sellante de los corrales con maquinaria pesada, o inadecuados comederos para los animales donde el alimento se cae al suelo, o corrales sin pendiente, entre otros. Esto generó la necesidad de orientar a los productores hacia el desarrollo de buenas prácticas productivas; a partir de ello, los siguientes proyectos de extensión se centraron en dicho enfoque. Esta etapa del desarrollo de la extensión realizada se correspondió con el modelo bidireccional, donde a través de la extensión se transfirió el conocimiento generado en la Universidad a la comunidad.

La participación en la mayoría de los proyectos se realizó a través de las direcciones de ambiente y producción de los municipios involucrados, las escuelas medias y agropecuarias como así también productores tanto de forma individual como a través de asociaciones rurales. Esta participación se realizó no solo como receptores de actividades, sino que los mismos se han involucrado en el armado de los proyectos, y en la búsqueda activa de soluciones completas a los problemas detectados, siendo esto un instrumento del modelo de dialogicidad.

El eje principal de los proyectos fue propiciar la transferencia del conocimiento científico a la comunidad local, organizando acciones participativas de capacitación sobre distintos aspectos ambientales de las actividades agropecuarias como los efectos del inadecuado manejo de alimento y de excretas en los sistemas productivos sobre los cuerpos de agua próximos a los establecimientos, deterioro de la calidad de agua de bebida de consumo animal, etc. Se diseñaron actividades con los participantes de la comunidad, vinculadas con la recolección de muestras de agua y la determinación de parámetros fisicoquímicos, especialmente con los docentes y alumnos de las escuelas medias y agropecuarias participantes. Se realizaron talleres relacionados con el análisis e interpretación de resultados de estudios de calidad de agua.

Por otra parte, se colaboró con los gestores locales en la elaboración de políticas públicas asociadas a la minimización de los impactos ambientales producidos por las producciones animales, a la interpretación de normativa municipales y provinciales, y se colaboró con la elaboración de Planes de Manejo de Áreas Protegidas.

Los alumnos de grado y posgrado de FVET- UBA tuvieron la posibilidad, a través de la participación activa en estos proyectos, de colaborar con la resolución de problemas concretos de su incumbencia profesional y además fortalecer sus conocimientos técnicos específicos ya que se dictaron charlas, seminarios y actividades temáticas en el ámbito universitario que apoyaron las acciones de campo realizadas con los productores. Por otro lado, al participar activamente en todas las etapas de los proyectos pudieron profundizar no sólo sus conocimientos sino

también desarrollar actividades de planificación y estimular cambios actitudinales de compromiso social.

Los docentes participantes actualizaron sus conocimientos de las diferentes temáticas, diseñaron y elaboraron materiales didácticos y afianzaron los vínculos con los alumnos con el fin de dar respuesta a las necesidades de los productores y de las instituciones locales como escuelas e intendencias. Esto hizo que además de mejorar su capacitación, también aumentará su percepción sobre el valor social que tiene el compromiso universitario en la resolución de problemas reales de la comunidad y que se fortaleciera el trabajo transdisciplinario en equipo. Por otro lado, las problemáticas presentadas por los productores también influenciaron el desarrollo de nuevas líneas de investigación tendientes a generar respuestas con sólidos fundamentos científicos así como también la incorporación a la *curricula* de grado de asignaturas como “Desarrollo agropecuario y sostenibilidad”, y también en diferentes cursos de posgrado acreditados. Esto es un avance hacia el modelo integral, al que debería tender la extensión en la actualidad.

Las actividades en general se focalizaron en identificar las diferentes limitaciones para el manejo sostenible de los sistemas de producción animal, principalmente producidas por el desconocimiento y la falta de información, en brindar alternativas que minimicen el impacto ambiental y en capacitar a los productores, docentes y estudiantes. En todos los proyectos además de las acciones directas (talleres, Seminarios y Disertaciones), se confeccionó material audiovisual e impreso (libros, folletos, cuadernillos) el cual se repartió a los participantes. En el caso de los docentes, además se diseñaron materiales *ad hoc* que permitieron insertar esta temática en la *curricula* escolar con actividades prácticas, a fin de contribuir al trabajo áulico. Los Proyectos analizados fueron financiados en 50% por el Ministerio de Educación y Extensión (ME), Convención Ramsar y el otro 50 % por la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Universidad de Buenos Aires (UBANEX).

Por otra parte, la Tabla 2, describe el tipo de material didáctico de divulgación generado en cada Proyecto de Voluntariado Universitario como por ejemplo, la participación en congresos de extensión y el armado de publicaciones y difusión de las actividades realizadas en diferentes medios gráficos y radiales.

Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA)

El análisis FODA, sobre las acciones de extensión desarrolladas evidencia que:

- Las **fortalezas** emergentes del desarrollo de los proyectos han sido: la creación de un vínculo de confianza entre la comunidad y los integrantes de los proyectos, la mejora en la capacitación de docentes y alumnos de todos los niveles educativos involucrados en el proyecto y el propiciar autonomía por la comunidad educativa local en el desarrollo de buenas prácticas de manejo agropecuarias en la cuenca hídrica bonaerense más importante. Estos proyectos contribuyen a mejorar en el vínculo sociedad-universidad per-

mitiendo a docentes y estudiantes universitarios valorar los conocimientos generados en la universidad y su aplicación en el terreno, así como a los miembros de las comunidades revalorizar el rol de la universidad en la resolución de problemas concretos. Por otra parte, la universidad, ha sido consultada en numerosas oportunidades, debido al aumento de la confianza entre el vínculo sociedad-universidad y se ha valorado su aporte en la comunidad, revalorizando la función de la universidad pública en las pequeñas poblaciones.

- Las **oportunidades** identificadas, se encuentran relacionadas en primer lugar a la vinculación y el acceso de los estudiantes universitarios a integrarse además de a los proyectos de extensión a los diferentes proyectos de investigación que se llevan a cabo los docentes e investigadores de la cátedra, lo que ha generado un fortalecimiento en las capacidades asociadas a la generación de conocimiento.

Por otro lado, también surgieron soluciones a diferentes problemas concretos de la comunidad en temas asociados al manejo de las producciones agropecuarias y a la conservación del ambiente. Se firmaron convenios y acuerdos con diferentes organismos gubernamentales, y además se asesoró a gestores en la modificación de normativas locales, relacionadas con el cuidado del ambiente en algunos de los partidos estudiados.

- Las **debilidades** identificadas en los proyectos, están asociadas inicialmente con la permanencia a largo plazo de los voluntarios, ya que muchos son estudiantes y debido a que no tienen tiempo disponible su dedicación no es constante en los proyectos. Otra debilidad es la limitada valorización de los trabajos de extensión realizada por los docentes, la cual no se ve reflejada en sus antecedentes académicos, por tal motivo sólo se logra una participación activa y constante de aquellos que tienen un compromiso real con la comunidad. Algunos docentes participan esporádicamente y solo bajo directivas de los estamentos superiores de la cátedra, sin tener una vocación participativa real.

Por otro lado, una debilidad relacionada directamente con los actores de la comunidad que participan en los proyectos se presenta en la concreción de actividades con diferentes escuelas ya que muchas veces en estos establecimientos luego no se continúan desarrollando trabajos y las actividades quedan como desarrollos aislados.

- Las **amenazas**, están relacionadas al financiamiento como una limitante, ya que las acciones emprendidas deben tener continuidad para garantizar cambios actitudinales que se anclen en la sociedad y esto se logra con el desarrollo de mecanismos que permitan financiar a largo plazo estas acciones a fin de que no queden como eventos aislados. Por otro lado también, se analiza como amenaza la posible disminución en la incorporación de nuevos voluntarios y docentes.

Conclusión

En la evolución de la tendencia de la extensión a través de los casos de estudios presentados, podemos observar que va desde el modelo bidireccional al modelo de dialogicidad, desarrollándose acciones tendientes a fortalecer el modelo de integridad (Fig.1)

Durante la evolución y el paso del tiempo y el avance de los proyectos de extensión ejecutados, logramos la generación de sinergias entre la Universidad, las escuelas y la comunidad en una temática sensible que fortalecerá la formación de los estudiantes voluntarios a través de la participación directa en la resolución de problemas reales, permitiendo que los futuros profesionales ligados a la producción animal conozcan y se involucren en los conceptos y planteamientos que exige una gestión sustentable de manera interdisciplinaria.

Por otra parte, los proyectos están vinculados con la docencia, ya que los contenidos de los talleres están incluidos, en asignaturas de grado y cursos de posgrado. Además genera la interacción entre los docentes de diferentes disciplinas, permitiendo ampliar su capacitación en otras áreas y fomentando el trabajo en equipos interdisciplinarios.

Podemos concluir que el desarrollo y ejecución de los proyectos de extensión pueden situarse en el cuadrante IV (Aprendizaje – Servicio solidario); en lo que respecta a las prácticas sociales educativas, donde se ofrece una alta calidad de servicio solidario y un alto grado de integración con los aprendizajes formales, dado que las actividades planteadas tienen simultáneamente objetivos de compromiso social y de aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes oportunidades de poner en juego no solo valores y actitudes solidarias, sino también conocimiento vinculado a su perfil profesional (Fig. 3). Esto puede verse reflejado en los voluntarios, quienes al formarse con los docentes que integran los proyectos, ponen en práctica dichos conocimientos para la elaboración de material didáctico, charlas educativas a alumnos de diferentes niveles como así también charlas a la comunidad. Por otra parte, los voluntarios (alumnos), adquieren la habilidad de comunicación y diseño de estrategias para vincularse con la sociedad, tanto desde el punto de vista académico y de investigación, como así también desde un enfoque social aplicado (Tapia, 2018).

El desarrollo de los proyectos de extensión ha permitido afianzar vínculos entre la universidad y la sociedad pero también entre los alumnos y docentes universitarios participantes de las actividades, fortaleciéndose también otras áreas del quehacer universitario como es la investigación y la docencia.



Fig. 3. Esquema de Aprendizaje-Servicio solidario. Prácticas Sociales Educativas.

Nombre del Proyecto	Período	Organizaciones participantes	Temas desarrollados en las actividades de Concientización	Actividades	Financiación
Concienciación pública. Sitio Ramsar Bahía de Samborombón	2003-2005	Dirección de Áreas Protegidas de la Provincia de Bs As, Asociación de productores rurales, Convención Internacional Ramsar, Pobladores de General Lavalle, General Conesa y Villa Rach.	Servicios ecosistémicos y valoración de humedales en áreas protegidas.	Talleres y seminarios con pobladores y productores agropecuarios. Colecta de muestras del Río Salado , y de pozos y molinos Participación en el Plan de Manejo del Parque Nacional Campos del Tuyú. Publicaciones y posters de extensión. Publicaciones científicas.	Convención RAMSAR

IV CONGRESO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE AUGM

Universidades comprometidas con el futuro de América Latina

Las escuelas agropecuarias y los estudiantes de veterinaria difunden la importancia del agua en los sistemas productivos	2010-2011	Escuela agropecuaria de General Belgrano, Municipalidad de General Belgrano.	Buenas prácticas agropecuarias, parámetros de calidad del agua del Río Salado.	Talleres y seminarios con pobladores y productores agropecuarios y escuelas. Colecta de muestras del Río Salado altura General Belgrano. Publicaciones y posters de extensión. Publicaciones científicas.	Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación)
Desarrollo agropecuario sostenible: alternativas de producción agropecuaria y conservación del ambiente	2009-2011	Escuela agropecuaria de General Belgrano y Roque Pérez, Municipalidad de General Belgrano, Roque Pérez.	Buenas prácticas agropecuarias, parámetros de calidad del agua del Río Salado.	Talleres y seminarios con pobladores y productores agropecuarios y escuelas. Colecta de muestras del Río Salado altura General Belgrano. Publicaciones y posters de extensión. Publicaciones científicas.	Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación)
Producción pecuaria sostenible en la Cuenca Baja del Salado.	2011-2012	Escuelas medias y agropecuaria de General Belgrano, Roque Pérez, Castelli y Lezama Municipalidad de General Belgrano.	Buenas prácticas agropecuarias en diferentes sistemas productivos.	Talleres y seminarios con pobladores y productores agropecuarios y escuelas. Asesoramiento a productores y a los municipios sobre el establecimiento de feedlots Publicaciones y posters de extensión. Publicaciones científicas.	Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación)
Generando sustentabilidad en las producciones animales a pequeña escala	2015-2016	Escuelas medias y agropecuaria de Roque Pérez, Municipalidad de General Belgrano, Productores agropecuarios de Roque Pérez.	Buenas prácticas agropecuarias en diferentes sistemas productivos.	Talleres y seminarios con pobladores y productores agropecuarios y escuelas. Actividades interactivas con alumnos y docentes. Charlas temáticas con alumnos y docentes. Publicaciones y posters de extensión. Publicaciones científicas.	UBANEX 7 ^a convocatoria
Construyendo sustentabilidad	2015-2016	Escuelas medias y agropecuaria de Roque Pérez, Municipalidad de General Belgrano, Productores agropecuarios de Roque Pérez.	Buenas prácticas agropecuarias en diferentes sistemas productivos.	Talleres y seminarios con pobladores y productores agropecuarios y escuelas. Actividades interactivas con alumnos y docentes. Charlas temáticas con alumnos y docentes. Publicaciones, folletos, posters y libros de extensión. Publicaciones científicas.	Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación)

IV CONGRESO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE AUGM

Universidades comprometidas con el futuro de América Latina

Consolidando el futuro de la producción pecuaria sostenible en la región pampeana	2016-2017	Escuelas medias y agropecuaria de Roque Pérez, Productores agropecuarios de Roque Pérez.	Buenas prácticas agropecuarias en diferentes sistemas productivos.	Talleres y seminarios con pobladores y productores agropecuarios y escuelas. Actividades interactivas con alumnos y docentes. Charlas temáticas con alumnos y docentes. Publicaciones, folletos, posters y libros de extensión. Publicaciones científicas.	UBANEX 8ª convocatoria
Tejiendo redes para una producción pesquera sustentable.	2017-2018	Club de Caza, Pesca y Náutica de Villa Gesell E.E.S. N° 4 "Francisco P. Moreno" E.P. N° 11 Comandante Luis Piedra Buena E.P. N° 10 José Hernández E.P. N° 07 San Bernardo E.P. N° 13 Rene Favaloro	Buenas prácticas agropecuarias en diferentes sistemas productivos y generar herramientas para minimizar los impactos ambientales de las diferentes producciones agropecuarias de partidos costeros bonaerenses que presentan mayor vulnerabilidad ambiental por el tipo de ecosistemas que lo caracteriza.	Talleres de divulgación, Relevamiento de las actividades pecuarias sostenibles a pequeños productores Capacitación de voluntarios en la toma de muestras, determinación de parámetros fisicoquímicos y análisis de los resultados, Planteo de alternativas de manejo sustentable, e Transferencia de los resultados mediante charlas y seminarios.	UBANEX 9ª convocatoria
Pescando Ideas	2017-2018	Club de Caza, Pesca y Náutica de Villa Gesell E.E.S. N° 4 "Francisco P. Moreno" E.P. N° 11 Comandante Luis Piedra Buena E.P. N° 10 José Hernández E.P. N° 07 San Bernardo E.P. N° 13 Rene Favaloro	Buenas prácticas agropecuarias en diferentes sistemas productivos y generar herramientas para minimizar los impactos ambientales de las diferentes producciones agropecuarias de partidos costeros bonaerenses que presentan mayor vulnerabilidad ambiental por el tipo de ecosistemas que lo caracteriza.	Talleres de divulgación, Relevamiento de las actividades pecuarias sostenibles a pequeños productores Capacitación de voluntarios en la toma de muestras, determinación de parámetros fisicoquímicos y análisis de los resultados, Planteo de alternativas de manejo sustentable, e Transferencia de los resultados mediante charlas y seminarios. (Ministerio de Educación de parámetros fisicoquímicos y análisis de los resultados, Planteo de alternativas de manejo sustentable, e Transferencia de los resultados mediante charlas y seminarios.	Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación)

IV CONGRESO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE AUGM

Universidades comprometidas con el futuro de América Latina

Pescando Ideas II	2018-2019	Club de Caza, Pesca y Náutica de Villa Gesell E.E.S. N° 4 "Francisco P. Moreno" E.P. N° 11 Comandante Luis Piedra Buena E.P. N° 10 José Hernández E.P. N° 07 San Bernardo E.P. N° 13 Rene Favaloro	Buenas prácticas agropecuarias en diferentes sistemas productivos y generar herramientas para minimizar los impactos ambientales de las diferentes producciones agropecuarias de partidos costeros bonaerenses que presentan mayor vulnerabilidad ambiental por el tipo de ecosistemas que lo caracteriza.	Talleres de divulgación, Relevamiento de las actividades pecuarias sostenibles a pequeños productores Capacitación de voluntarios en la toma de muestras, determinación de parámetros fisicoquímicos y análisis de los resultados, Planteo de alternativas de manejo sustentable, e Transferencia de los resultados mediante charlas y seminarios.	Voluntariado Universitario (Ministerio de Educación)
Promoviendo la sustentabilidad de la producción ganadera a través de las buenas prácticas agropecuarias"	2018-2019	Club de Caza, Pesca y Náutica de Villa Gesell E.E.S. N° 4 "Francisco P. Moreno" E.P. N° 11 Comandante Luis Piedra Buena E.P. N° 10 José Hernández E.P. N° 07 San Bernardo E.P. N° 13 Rene Favaloro	Buenas prácticas agropecuarias en diferentes sistemas productivos y generar herramientas para minimizar los impactos ambientales de las diferentes producciones agropecuarias de partidos costeros bonaerenses que presentan mayor vulnerabilidad ambiental por el tipo de ecosistemas que lo caracteriza.	Realización de seminarios de capacitación de los estudiantes voluntarios a cargo de docentes / investigadores de la Facultad sobre la temática. Coordinación y elaboración de material gráfico, audiovisual y maquetas para los talleres con los actores directamente involucrados. Organización y realización de actividades específicas con la comunidad con amplia participación de los voluntarios, a fin de difundir las BPG. Salida de campo con alumnos y voluntarios para recolección de muestras ambientales de la zona. Determinación y análisis de los resultados obtenidos. Coordinación y elaboración de seminarios internos a realizarse en la facultad por los voluntarios con el propósito de intercambiar experiencias y de exponer los resultados parciales obtenidos por el proyecto. Se analizaran fortalezas y debilidades de las actividades desarrolladas con los productores con el objeto de ajustar metodologías. Actividad 6: Difusión de las BPG en los medios de comunicación y en la comunidad.	UBANEX 10° convocatoria

				<p>Actividad 7: Elaboración de propuestas de nuevas temáticas e inquietudes asociadas al proyecto que sean requeridas por la comunidad y que de esta manera enriquezcan la propuesta.</p> <p>Taller teórico-práctico: Organización y realización de talleres específicos teórico-prácticos con los pescadores artesanales y deportivos y abiertos a toda la comunidad, con amplia participación de los voluntarios.</p> <p>Evaluación de inquietudes: Proponer nuevas temáticas e inquietudes asociadas al proyecto que sean requeridas por los pescadores y la comunidad local y que de esta manera enriquezcan la propuesta.</p> <p>Actividad de cierre-Seminario: Realización de actividad de cierre con los integrantes del proyecto y evaluación de los alcances del mismo. Evaluación de las actividades realizadas con los pescadores durante los talleres, teniendo en cuenta las inquietudes y recomendaciones surgidas.</p>	
Construyendo una producción animal sustentable	2019-2020	<p>Club de Caza, Pesca y Náutica de Villa Gesell</p> <p>E.E.S. N° 4 "Francisco P. Moreno"</p> <p>E.P. N° 11 Comandante Luis Piedra Buena</p> <p>E.P. N° 10 José Hernández</p> <p>E.P. N° 07 San Bernardo</p> <p>E.P. N° 13 Rene Favaloro</p>	<p>Buenas prácticas agropecuarias en diferentes sistemas productivos y generar herramientas para minimizar los impactos ambientales de las diferentes producciones agropecuarias de partidos costeros bonaerenses que presentan mayor vulnerabilidad ambiental por el tipo de ecosistemas que lo caracteriza.</p>	<p>Realización de seminarios de capacitación de los estudiantes voluntarios a cargo de docentes / investigadores de la Facultad sobre la temática.</p> <p>Coordinación y elaboración de material gráfico, audiovisual y maquetas para los talleres con los actores directamente involucrados.</p> <p>Organización y realización de actividades específicas con la comunidad con amplia participación de los voluntarios, a fin de difundir las BPG.</p> <p>Salida de campo con alumnos y voluntarios para recolección de muestras ambientales de la zona. Determinación y análisis de los resultados obtenidos.</p> <p>Coordinación y elaboración de seminarios internos a realizarse en la facultad por los voluntarios con el propósito de intercambiar experiencias y de exponer los resultados parciales obtenidos por el proyecto. Se analizarán fortalezas y debilidades de las actividades desarrolladas con los productores con el objeto de ajustar metodologías.</p>	UBANEX 11° convocatoria

Actividad 6: Difusión de las BPG en los medios de comunicación y en la comunidad.

Elaboración de propuestas de nuevas temáticas e inquietudes asociadas al proyecto que sean requeridas por la comunidad y que de esta manera enriquezcan la propuesta.

Taller teórico-práctico: Organización y realización de talleres específicos teórico-prácticos con los pescadores artesanales y deportivos y abiertos a toda la comunidad, con amplia participación de los voluntarios.

Evaluación de inquietudes: Proponer nuevas temáticas e inquietudes asociadas al proyecto que sean requeridas por los pescadores y la comunidad local y que de esta manera enriquezcan la propuesta.

Actividad de cierre-Seminario: Realización de actividad de cierre con los integrantes del proyecto y evaluación de los alcances del mismo. Evaluación de las actividades realizadas con los pescadores durante los talleres, teniendo en cuenta las inquietudes y recomendaciones surgidas.

Tabla 1. Proyectos de Voluntariado Universitario: Características principales

Nombre del Proyecto	Materiales desarrollados tipo/descripción
Concienciación pública. Sitio Ramsar Bahía de Samborombón	<p>¿Qué es un humedal? (Posters de divulgación)</p> <p>Impactos sobre el humedal de Bahía Samborombón (folletos)</p> <p>Valorización del humedal de Bahía Samborombón (Cuadernillo)</p> <p>Plan de Manejo del Parque Nacional Campos del Tuyu.</p> <p>Publicaciones (Yunes, Volpedo y Fernández Cirelli 2004; 2005; Auer, Volpedo y Fernández Cirelli, 2005; Volpedo, Bianconi, y Fernández Cirelli, 2006).</p>
Las escuelas agropecuarias y los estudiantes de veterinaria difunden la importancia del agua en los sistemas productivos	<p>Efectos de las actividades agropecuarias (Posters de divulgación y folletos)</p> <p>Publicaciones (Fernández Cirelli y otros, 2006; 2007; Volpedo 2007, Volpedo, Schenone y Fernández Cirelli, 2009).</p>

Desarrollo agropecuario sostenible: alternativas de producción agropecuaria y conservación del ambiente	Efectos de las actividades agropecuarias (Posters de divulgación y folletos) Publicaciones (Fernández Cirelli y Volpedo, 2010)
Producción pecuaria sostenible en la Cuenca Baja del Salado.	Efectos de las actividades agropecuarias (Posters de divulgación y folletos) Publicaciones (Fernández Cirelli y Volpedo, 2010; Fernández Cirelli, Pérez Carrera y Volpedo, 2013; Auer, Pérez Carrera y Volpedo, 2013).
Generando sustentabilidad en las producciones animales a pequeña escala	Efectos de las actividades agropecuarias, Producción acuícola (Posters de divulgación y folletos)
Construyendo sustentabilidad” Facultad de Ciencias Veterinarias	Sistemas intensivos ganaderos, Producción acuícola. Peces de importancia deportiva del Río Salado (Posters de divulgación, folletos y cuadernillos)
Consolidando el futuro de la producción pecuaria sostenible en la región pampeana	Agua y ambiente (Posters de divulgación, libro y folletos) Publicaciones (Volpedo, Pérez Carrera y Fernández Cirelli, 2016a; Volpedo, Vazquez y Thompson, 2016b).

Tabla 2. Material impreso generado en los Proyectos de Voluntariado Universitario.

Bibliografía

- Auer, K., Volpedo, A y Fernández Cirelli, A. (2005). “Experiencias de concienciación publica en el humedal de Bahía Samborombón (Argentina)”. En: L. Fernández Reyes y D. Moura (eds), *Humedales de Iberoamerica: Experiencias de Estudio y Gestión* (pp.317-321). Argentina: Red Iberoamericana de Humedales (RIHU), CYTED.
- Auer, A., Pérez Carrera, A., y Volpedo, A. (2013). “Importancia del agua en la producción ganadera”. En: A. Fernández Cirelli, A. Pérez Carrera y A. Volpedo (eds), *El agua en la producción agropecuaria* (pp 145-161). Argentina: FVET-UBA-CONICET.
- Fernández Cirelli, A., Du Motier, C. y Volpedo, A. (2006). “Influencia de las actividades agropecuarias en los procesos de eutrofización en la Cuenca baja del Río Salado (Provincia de Buenos Aires, Argentina)”. En: J. Galizia Tundisi, T. Matsumura Tundisi y C. Sidagis Galli (eds), *Eutrophication in South America: causes, consequences and technologies for managment and control* (pp.17-34). Brasil: Instituto Nacional de Ecología de Sao Carlos.
- Fernández Cirelli, A., Moscuza, H., y Volpedo, A. (2007). “El cambio climático y las actividades agropecuarias en humedales costeros”. En: A. Fernández Cirelli, L. Fernández Reyes y A. Volpedo (eds), *Efecto cambios globales sobre los humedales de Iberoamérica* (pp143-152). Argentina: RED CYTED.

- Fernández Cirelli, A., Pérez Carrera, A., y Volpedo, A. (2013). "La calidad de agua como factor clave en la producción animal". En: A. Fernández Cirelli, A. Pérez Carrera y A. Volpedo (eds), *El agua en la producción agropecuaria* (pp11-38). Argentina: FVET-UBA-CONICET.
- Menéndez, G. (2004). "Desarrollo y Conceptualización de la Extensión Universitaria". Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para el análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria, Santa Fe-Argentina, Universidad Nacional de Litoral.
- Pérez de Maza, T. (2011). "Extensión universitaria: Función Organizadora de un Currículum Abierto". Tesis Doctoral (en línea). Recuperado de <http://www.una.edu.ve/biblio>.
- Pérez de Maza, T. (2016). "Actualización de la extensión universitaria desde una perspectiva compleja. En Revista Extensión en Red, 7, Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>.
- Serna, G. (2004). "Modelos de extensión universitaria en México". En *Revista de la Educación Superior*, XXXIII, 3, pp. 77-103.
- Tapia, (2018). "La pedagogía del aprendizaje-servicio solidario (AYSS)". En: Ediciones CLAYSS. El compromiso social en el currículo de la Educación Superior (pp.19-38). Buenos Aires. Argentina.
- Tapia, (2018). "Los marcos institucionales y modelos de organización de la misión social en las instituciones de Educación Superior (IES): de las inercias del siglo XIXa los desafíos del siglo XXI". En: Ediciones CLAYSS. El compromiso social en el currículo de la Educación Superior (pp.7-18). Buenos Aires. Argentina.
- Volpedo, A., Yunes, T. y Fernández Cirelli, A. (2005). "El humedal mixohalino de Bahía Samborombón: conservación y perspectivas". En: Ediciones Proteger. Hacia un manejo sustentable. *Humedales Fluviales de América del Sur* (pp.89-110). Argentina: UICN.
- Volpedo, A., Bianconi, A., y Fernández Cirelli, A. (2006). "Las funciones en humedales costeros de la misma latitud (26°- 36°S): tres casos de estudio". En: D. Milka Castro y L. Fernández Reyes (eds), *Gestión Sostenible de Humedales*. (pp305-317). Argentina: CYTED y Chile: Programa Internacional de Interculturalidad.
- Volpedo, A. (2007). "El proceso de eutrofización en aguas superficiales". En: M. Míguez, A. Fernández Cirelli, M. Vaccaro y C. du Mortier (eds), *El agua como fuente de vida y desarrollo* (pp 82-119). Argentina: Facultad de Ciencias Veterinarias.
- Volpedo, A., Schenone, N., y Fernández Cirelli, A. (2009). "El proceso de eutrofización en la región pampeana (Argentina)". En: A. Fernández Cirelli y I. Amaral (eds), *Los recursos hídricos en la Región del Mercosur: estudios de caso* (pp.110-126). Brasil: Jaboticabal FUNESP.
- Volpedo, A. y Fernández Cirelli, A. (2010). "Contaminación y eutrofización de cuerpos de agua como consecuencia de las actividades agropecuarias". En: A. Fernández Cirelli, H. Moscuza, A. Pérez Carrera y A. Volpedo (eds), *Aspectos ambientales de las actividades agropecuarias* (pp. 93-117). Argentina: AGROVET.

- Volpedo, A, Pérez Carrera, A, y Fernández Cirelli, A. (2016a). "Importancia del agua en el desarrollo de los sistemas de producción animal". En: A. Fernández Cirelli y A Volpedo (eds), *Calidad de agua para las actividades agropecuarias* (pp.10-48). Argentina: Red de Calidad de Agua para la Producción Agropecuaria.
- Volpedo, A., Vazquez, F. y Thompson, G. (2016b). "La acuicultura a pequeña escala: una opción de desarrollo regional". En: A. Fernández Cirelli y M. Miguez (eds), *Pequeños Productores: Tendencias y Desafíos* (pp. 77-110). Argentina: FVET-UBANEX.
- Yunes, T., Volpedo, A. y Fernández Cirelli, A. (2004). "Valoración económica del humedal mixohalino de Bahía Samborombón". En: V. Sánchez Molina y A. Fernández Cirelli (eds), *El agua en Iberoamérica: Un enfoque integrado para la gestión sustentable del agua. Experiencias de gestión y valoración del agua.* (pp. 251-258). Argentina: CYTED.
- Yunes, T. Volpedo, A. y Fernández Cirelli, A. (2005). "Evaluación de la vulnerabilidad del sitio Ramsar de bahía Samborombon (Argentina)". En: L. Fernández Reyes y D. Moura (eds), *Humedales de Iberoamerica: Experiencias de Estudio y Gestión.* (pp. 304-316). Argentina: Red Iberoamericana de Humedales (RIHU), CYTED.

Las universidades frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los Objetivos del Buen Vivir.

Ester Schiavo, Alejandro Gelfuso, Juan Carlos Travela.

juancarlostavela@hotmail.com

Resumen

Como señala la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), los efectos negativos de las actividades humanas sobre su entorno han alcanzado tal escala que han puesto en peligro la supervivencia de la humanidad (CEPAL, 2016), lo que ha impulsado los esfuerzos de la comunidad internacional en pos de resolver este problema. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es uno de los resultados de dichas iniciativas, donde se plantean 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Sin embargo, desde una perspectiva crítica a los ODS, se considera que llevan implícita una concepción insostenible del desarrollo. Así, surgen los Objetivos del Buen Vivir (OBV), articulados en 3 objetivos generales y 21 específicos, encaminados a la consecución del buen vivir global (Hidalgo-Capitán et al., 2019).

En el señalado contexto se entiende que las universidades, particularmente mediante sus iniciativas de extensión, son ámbitos privilegiados para promover formas innovadoras de desarrollo territorial, social y tecnológico. Desde esta mirada, el presente trabajo tiene como objetivo identificar y analizar experiencias de dichas instituciones que propongan dar respuesta al desarrollo sustentable y al bienestar social, tanto desde la perspectiva de los ODS como de los OBV, pero sin soslayar las divergencias entre ambos.

A tal fin, y a partir de una metodología preponderantemente cualitativa, se seleccionó como referente empírico el Programa

Universitario de Incubación Social en Economía Social y Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Los resultados del trabajo aportan a reflexionar sobre las potencialidades de las instituciones de educación superior como agentes promotores del desarrollo sustentable y el bienestar social, desde ambas perspectivas de análisis.

Palabras clave: Crisis socioambiental global / Estilos de desarrollo / Rol de las universidades.

Introducción

En los últimos dos siglos el planeta se ha alterado de forma dramática, con una intensidad sin precedentes en la historia de la humanidad. Los efectos negativos de las actividades humanas sobre su entorno alcanzaron tal escala que han puesto en peligro la supervivencia, no sólo de la humanidad, sino de múltiples especies (CEPAL, 2016).

En pos de atender este problema, los 195 países miembros de Naciones Unidas aprobaron en 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que cuenta con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en los que se abordan temas tales como la eliminación de la pobreza, la igualdad de género, la transformación de la matriz energética, la creación de empleo, la conservación de la biodiversidad y la calidad institucional, hasta la sostenibilidad de las ciudades, entre otras problemáticas.

Sin embargo, voces críticas sostienen que los ODS, como producto del sistema internacional de Naciones Unidas, no cuestionan elementos fundamentales de las sociedades occidentales, como son la modernidad, el capitalismo y el antropocentrismo, lo que imposibilita mejorar el bienestar de la sociedad y, por el contrario, fomentan modelos de desarrollo insostenibles, ya sea en términos políticos, culturales, socioeconómicos, como socioecológicos. Así, en contraposición a los ODS, surgen los Objetivos del Buen Vivir (OBV), articulados en 3 objetivos generales y 21 específicos, encaminados a la consecución de las tres armonías que, desde esta perspectiva, deberían caracterizar al buen vivir global. Ellas son: la sostenibilidad biocéntrica, la equidad social y la satisfacción personal (Hidalgo-Capitán et al., 2019).

Ante lo cual y en tanto se entiende que el desarrollo sustentable es una construcción social, en cuyo devenir resulta central considerar la dimensión política, pues esa construcción es la resultante de la interacción entre la población participante y los intereses que representan, se destaca el rol de las instituciones de educación superior, que, particularmente mediante sus políticas, proyectos y estrategias de extensión universitaria, se posicionan como ámbitos privilegiados para promover formas innovadoras de desarrollo territorial, social y tecnológico, que pueden contribuir a avanzar tanto en los ODS como en los OBV.

Lo expresado condujo a seleccionar como referente empírico el Programa Universitario de Incubación Social en Economía Social y Solidaria de la Universidad

Nacional de Quilmes (UNQ), con el objetivo de identificar y analizar experiencias relacionadas con las políticas, estrategias e instrumentos de gestión de las instituciones de educación superior, que permitan conocer acerca de sus posibilidades de contribuir a mejorar el desarrollo sustentable y el bienestar social desde las dos miradas propuestas.

Los resultados de este trabajo aportan a reflexionar sobre la Agenda 2030 y los esfuerzos de la comunidad internacional, así como respecto a las potencialidades de los OBV y las posibles formas de encararlos, teniendo en cuenta los intereses que fomentan. Por otra parte, permiten indagar sobre las potencialidades de las iniciativas de extensión universitaria como agentes promotores del bienestar social desde dichas perspectivas de análisis e intervención.

Objetivos

Identificar, analizar y caracterizar experiencias promovidas por instituciones de educación superior, en el campo de la extensión universitaria, particularmente aquéllas relacionadas con las políticas, estrategias e instrumentos de gestión de dichas instituciones, que permitan conocer sobre sus potencialidades de contribuir al desarrollo sustentable y a mejorar el bienestar social, tanto desde la perspectiva de los ODS como de los OBV, sin soslayar las divergencias entre ambos enfoques.

Materiales y métodos

El presente trabajo se basa en fuentes secundarias y se utiliza una metodología preponderantemente cualitativa. Para el análisis de los ODS se desarrolló una metodología con el propósito de focalizar el estudio en 4 grandes dimensiones; 3 de ellas, la económica, la social y la ambiental, destacadas en el documento como las privilegiadas a integrar, concibiéndolas a cada una como interdependiente de los demás; y la restante, la dimensión institucional, propuesta explícitamente como un aporte de esta nueva generación de derechos.

Para el estudio de los OBV, si bien su origen es de larga data pues se remonta a poblaciones originarias de América Latina y el Caribe (ALC), existe escasa información sistematizada y publicada, por lo tanto, fue necesario remitirse a la más reciente, publicada en 2019, que en cierto modo recopila lo producido al momento. En la misma se procedió a analizar las tres dimensiones que allí se proponen: la sostenibilidad biocéntrica, la equidad social y la satisfacción personal

Para el análisis de los ODS y los OBV, en relación con el caso seleccionado como referente empírico, que está compuesto por 6 iniciativas, se desarrolló una metodología orientada a identificar los objetivos de ambos enfoques a los que da respuesta cada iniciativa. De esa manera, se pudo estudiar el modo en el que el Programa Universitario de Incubación Social en Economía Social y Solidaria de la UNQ contribuye al cumplimiento de cada objetivo en particular, así como

conocer el conjunto de actores involucrados en cada caso, tanto como las potencialidades de cada iniciativa.

Resultados y discusión

Apuntes sobre la crisis socioambiental

En los últimos dos siglos el planeta se ha alterado de forma dramática, con una intensidad sin precedentes en la historia de la humanidad. La gravedad alcanzó tal magnitud que la problemática ambiental ha logrado ocupar un lugar central en las agendas de la comunidad internacional. Sin ir más lejos, Naciones Unidas, a través de la CEPAL, afirma que “la humanidad se encuentra ante un punto de no retorno: el impacto ambiental del estilo de desarrollo dominante pone en peligro su supervivencia y la de otras especies” (CEPAL, 2016, p. 53).

A partir de datos publicados por World Wildlife Fund (2018), fuente de numerosos informes de Naciones Unidas, se brinda, a continuación, una descripción de esta crisis que permite comprender en parte la orientación que siguen los ODS, como así también los OBV.

Entre los múltiples datos e indicadores brindados por esta institución, a los fines de este trabajo interesa presentar los relativos a la huella ecológica global, indicador que señala la exigencia que los seres humanos provocan sobre la capacidad de la tierra para suministrar recursos renovables y servicios ecológicos, exigencia que se expandió en un 190% durante los últimos 50 años, que condujo a que dicha capacidad de respuesta comenzara a ser deficitaria desde la década de 1970, momento en el que comienzan a formalizarse las acciones globales por el cuidado del ambiente.

Entre otros aspectos, este indicador demuestra lo insostenible y excluyente del actual modelo de desarrollo, que no puede replicarse en todas las naciones, porque, literalmente, se están extrayendo más recursos por año que los que se pueden regenerar en ese mismo período.

La pérdida de biodiversidad es otro problema de gran magnitud. En la actualidad, sólo se mantiene un 25% de la superficie terrestre libre del impacto de las actividades generadas por los seres humanos, mientras se estima que para 2050 sólo alcance el 10%. En tal sentido, en los últimos 50 años se consumió casi el 20% del Amazonas, se perdió el 87% de los humedales a nivel global y la fragmentación de los bosques alcanzó el 70% de las masas forestales del mundo.

Por otra parte, producto de las emisiones de gases de efecto invernadero, los niveles de dióxido de carbono en la atmósfera han alcanzado el valor más alto en los últimos 800.000 años. En este sentido, el cambio climático provoca numerosos impactos, ya sea en el aumento del nivel del mar y deterioro de las zonas costeras, y en la frecuencia e intensidad de eventos climáticos, como tormentas que afectan a las ciudades y, principalmente, a los sectores más vulnerables, entre otras consecuencias.

Lo reseñado da cuenta de lo que implica la actual crisis socioambiental, que muchas veces se presenta como una caja negra que se acepta, pero no se analiza en detalle, actividad que resulta imprescindible para comprender tanto la urgencia que amerita, como su necesaria inclusión en las agendas nacionales, regionales e internacionales.

El trayecto hacia los ODS. Continuidades y rupturas

Los ODS son un conjunto de 17 objetivos y 169 metas destinadas a resolver los problemas sociales, económicos y ambientales que afecten al mundo entre los años 2015 y 2030, y sustituyen a los anteriores, denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), acordados en 2000.

Como puede observarse en la Resolución 70/1, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015), los ODS podrían considerarse una ampliación y superación de los ODM, dado que tratan de abordar las barreras sistémicas que existen para el desarrollo sostenible, tales como la desigualdad, el consumo no-sostenible, la debilidad institucional y la degradación ambiental, elementos que fueron abordados, sin éxito, por los ODM.

Según la misma fuente, la visión del desarrollo promovida por los ODS está basada principalmente en el concepto de desarrollo sustentable, destacando la necesidad de integrar las dimensiones social, económica y ambiental, poniendo de manifiesto sus vínculos e interdependencias.

Esto significa que una de las novedades, o rupturas, de los ODS es la perspectiva integradora de los objetivos, concibiendo a cada uno como interdependiente de los demás, como garantía de una forma de desarrollo que evite desigualdades a la hora de señalar qué objetivos se priorizan y dónde. También, los ODS buscan promover soluciones integradas con el propósito de evitar que las políticas o proyectos que busquen el cumplimiento de un objetivo tengan consecuencias indeseadas en otras dimensiones.

A modo de ejemplo, el cumplimiento del objetivo de erradicar la pobreza en todas sus formas sólo puede ser logrado si se avanza en el objetivo sobre seguridad alimentaria, en las políticas macroeconómicas ligadas a las metas sobre empleo y trabajo decente; en las políticas de educación y de salud que tiendan hacia una cobertura de calidad a nivel universal, en el progreso del combate contra las desigualdades y contra las consecuencias del cambio climático, y la degradación ambiental, sin dejar de considerar el avance en los objetivos sobre energía y sobre agua.

La visión promovida por esta agenda se basa también en el reconocimiento de derechos económicos, sociales, culturales y ambientales universales, por lo que la inclusión social y económica de toda persona tiene que pasar por la posibilidad de acceder plenamente a estos derechos.

Una posible forma de agrupar los ODS, a fin de analizar empíricamente la interrelación a la que se hizo referencia, puede ser a partir de las tres grandes dimensiones a las que se propone integrar: la económica, la social y la ambiental, a las que se suma la dimensión institucional, que implica una novedad respecto a los ODM.

Numero	ODS
1	Fin de la pobreza
2	Hambre cero
8	Trabajo decente y crecimiento económico
9	Industria, innovación e infraestructura
10	Reducción de las desigualdades

Cuadro 1. Dimensión económica.

Fuente: Elaboración propia.

Una lectura rápida puede indicar que el cumplimiento de los objetivos 8 y 9 depende de modificar el estilo de desarrollo de la región. El 1 y 2, al igual que el 10, se podrían alcanzar aún sosteniendo el actual estilo de desarrollo, pero promoviendo políticas de redistribución de la riqueza, actualmente relegadas en la región por la nueva oleada de gobiernos de derecha.

Numero	ODS
3	Salud y bienestar
4	Educación de calidad
5	Igualdad de Género

Cuadro 2. Dimensión social.

Fuente: Elaboración propia.

En este caso, los objetivos 3 y 4 dependen de la disponibilidad de recursos económicos, pero también, al igual que el 5, de la decisión política de los gobiernos.

Numero	ODS
6	Agua limpia y saneamiento
7	Energía asequible y no contaminante;
11	Ciudades y comunidades sostenibles
12	Producción y consumo responsable
13	Acción por el clima
14	Vida submarina
15	Vida y ecosistemas terrestres

Cuadro 3. Dimensión ambiental.

Fuente: Elaboración propia.

Este agrupamiento por dimensiones también indica que la prioridad la tiene el concepto de desarrollo sustentable y evidencia que la dimensión ambiental contiene la mayor cantidad de ODS.

Lo complejo de esta dimensión radica en que cada uno de sus objetivos depende del estilo de desarrollo actual de la región, pero también de la resignificación del concepto de desarrollo a futuro. Así, el objetivo 6 implica el serio cuestionamiento de la minería a gran escala, mientras que el objetivo 12 implica cuestionar qué métodos se utilizan, qué insumos son incorporados y qué se hace con los residuos que se producen. Los objetivos 7 y parte del 11 implican la inversión de recursos económicos, y los objetivos 14 y 15 invierten el criterio hegemónico, cuyo planteamiento es que, primero, se analizan los resultados económicos de las actividades y, luego, en función de estos resultados, los niveles de contaminación aceptables.

Numero	ODS
16	Paz, justicia e instituciones sólidas
17	Alianzas para lograr objetivos

Cuadro 4. Dimensión institucional.

Fuente: Elaboración propia.

Una de las razones de la emergencia de la dimensión institucional radica en una autocrítica respecto a los poderes facticos que operativizan y conducen los objetivos hacia su cumplimiento efectivo. Esto es, ¿qué estructuras y actores intervienen en la implementación de los ODS?

Ya existe una fuerte aceptación sobre la inoperancia institucional dentro de la ONU, de los 195 gobiernos nacionales que votaron la iniciativa, como también de empresas, gobiernos locales y municipalidades, de juventudes, de la sociedad civil en general, de las organizaciones del denominado Tercer Sector y de los bancos de desarrollo, como de otros organismos financieros.

Ante la diversidad de actores sociales que intervienen, se pueden reconocer al menos dos ámbitos de disputa, que dependen de las decisiones políticas de los poderes políticos y económicos instituidos, y otros que agrupan a todas las organizaciones de la sociedad civil, entre las que se encuentran las universidades.

Dada la envergadura del reto para lograr el cumplimiento de los 17 ODS y el papel crítico que las universidades pueden aportar, se entiende que existe una evidente necesidad de compromiso de dichas instituciones. Las universidades tienen la capacidad institucional de proporcionar soluciones, conocimientos e ideas innovadoras a los ODS, consustanciadas con la tarea de formar a los actuales y futuros ejecutores y responsables de implementarlas. El escenario abierto por la emergencia y el debate a nivel global de los ODS ofrece un marco para mostrar el impacto y la función social de la universidad, como también generar nuevas

fuentes de financiación, fomentando la colaboración con diversas asociaciones externas e internas.

Los OBV como alternativa a los ODS

Como ocurre con otros grandes acuerdos globales, como puede ser el caso de Hábitat III (Schiavo & Gelfuso, 2018), la arquitectura compleja bajo la que se han diseñado los ODS, sus limitaciones técnicas y las diversas voces críticas de la comunidad internacional proyectan ciertas limitaciones para que esta novedosa agenda pueda alcanzar los objetivos previstos de construir un planeta mejor para las generaciones venideras.

Voces críticas sostienen que los ODS, como producto del sistema internacional de Naciones Unidas, no cuestionan elementos fundamentales de las sociedades occidentales, como son la modernidad, el capitalismo y el antropocentrismo, que los imposibilita contribuir a la mejora del bienestar de la sociedad y, por el contrario, fomentan modelos de desarrollo insostenibles, ya sea en términos políticos, culturales y socioeconómicos, como socioecológicos. Entre sus principales falencias se destaca que, implícitamente, el modelo de desarrollo económico que se sostiene no discute la heteronormalidad, la patriarcalidad, la colonialidad del poder, del saber y del ser, la inequidad social producto del capitalismo como el deterioro ambiental antropocéntrico.

Por este motivo, en contraposición a los ODS y asentados en el Buen Vivir, cosmovisión originaria de pueblos andinos en ALC, Hidalgo-Capitán et al. (2019) promueven los OBV como contrapropuesta que permite pensar en un desarrollo ecológica y socialmente viable, articulados en 3 objetivos generales y 21 específicos. Éstos buscan la consecución de las tres armonías que deberían caracterizar el buen vivir global: la sostenibilidad biocéntrica, la equidad social y la satisfacción personal.

El Buen Vivir es una propuesta política de transformación de la sociedad, que busca la realización de la vida en plenitud a partir de la armonía con la propia persona (identidad), con la sociedad (equidad) y con la naturaleza (sostenibilidad).

De esta forma, se plantean 3 objetivos generales: la sostenibilidad biocéntrica, que busca detener la pérdida de biodiversidad (de ecosistemas, de especies, y genética) y acomodar la huella ecológica a la biocapacidad del planeta; la equidad social, que busca reducir los niveles de desigualdad de capacidades y oportunidades de la población mundial entre regiones, territorios rurales y urbanos, etnias, confesiones religiosas, clases sociales, géneros, identidades sexuales y personas; y la satisfacción personal, que busca aumentar los niveles de satisfacción de las personas con su propia vida y reducir la distancia entre el nivel de satisfacción de las personas más satisfechas y las personas menos satisfechas.

Estos objetivos se encuentran interrelacionados, por lo que es imposible, según Hidalgo- Capitan et al. (2019), alcanzar el Buen Vivir si no se cumplen simultáneamente. Para esto, se plantean 21 objetivos específicos.

Sostenibilidad biométrica	Equidad social	Satisfacción personal
1.1. Cuidado de ecosistemas	2.1. Producción local	3.1. Interculturalidad
1.2. Economía sostenible	2.2. Soberanía alimentaria	3.2. Identidades diversas
1.3. Extracción sostenible	2.3. Democracia participativa y pacífica	3.3. Educación contextual
1.4. Transiciones por el clima	2.4. Progresividad fiscal	3.4. Vida sencilla
1.5. Derechos de la naturaleza	2.5. Economías alternativas	3.5. Espiritualidades
1.6. Economía circular	2.6. Regulación de mercados	3.6. Plurinacionalidad
1.7. Hábitats óptimos	2.7. Discriminación positiva	3.7. Salud integral

Cuadro 5. OBV: Objetivos específicos por objetivos generales.

Elaboración propia. Fuente: Hidalgo-Capitán et al. (2019).

En lo que a los ODS respecta, los OBV van más allá y proponen una perspectiva diferente. Por ejemplo, para el Objetivo Hambre Cero, a diferencia de los ODS que plantean producir más alimentos mediante la intensificación del modelo agrícola actual, que va en detrimento de la creación de empleo decente, de la protección de la biodiversidad, de las ciudades sostenibles al producir la expulsión de la población de sus territorios y de la salud de la población (Pessoa, 2019; Fogel Pedroso, 2019; Grass & Hernández, 2016; Magnasco & Di Paola, 2015, Svampa & Viale, 2014; Moltoni, 2012). Los OBV proponen la soberanía alimentaria y la producción local, propuestas que no atentan contra otros objetivos. Esto es sumamente importante, ya que entre algunas de las críticas a los ODS, en relación a su objetivo Hambre Cero, se señala que los mismos no hacen referencia al desperdicio de alimentos que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (s.f.), actualmente alcanza un tercio de los alimentos producidos. El problema radica en que se le asigna al mercado la función de distribuir los alimentos, mientras que desde los OBV lo que se busca, justamente, es regularla.

En relación a la crisis socioambiental que se describe al inicio de este trabajo y que ambas aproximaciones intentan resolver, los OBV poseen otra profundidad al ponerse como objetivos, más allá de los específicos sobre los ecosistemas y

el cambio climático, la extracción sostenible de recursos, la economía circular, la soberanía alimentaria, la producción local, la vida sencilla, los derechos de la naturaleza y la economía sostenible. Ante este punto, la diferencia crucial entre ambas posturas es que mientras los ODS plantean un “crecimiento sostenible”, los OBV buscan el decrecimiento de la economía mundial y la adecuación de la huella ecológica global a la biocapacidad del planeta.

De todas formas, el avance en el cumplimiento de los ODS no implica necesariamente llevar la situación a un peor estadio, sino que puede ser considerado un primer paso para abordar la crisis socioambiental.

A continuación, se presenta el caso seleccionado como referente empírico de este trabajo, con el fin de analizar las potencialidades de las instituciones de educación superior como agentes promotoras del bienestar social desde ambas perspectivas.

El Programa Universitario de Incubación en Economía Social y Solidaria (PUIS) de la Universidad Nacional de Quilmes

La incubación universitaria de proyectos socioeconómicos relacionados con la Economía Social y Solidaria (ESS) toma relevancia promediando la década de los 90. Su mayor desarrollo en ALC se da en Brasil, donde la experiencia de la Universidad Federal de Río de Janeiro es una de las pioneras. Orientadas a impulsar experiencias asociativas en el área territorial de las universidades, las incubadoras están enfocadas en promover prácticas solidarias y autogestivas y fortalecer la gestión de los emprendimientos, como también los aspectos técnicos de la producción. Con el correr de los años estas experiencias han ganado volumen y ya en 2010 existían incubadoras en más de 130 universidades de la región (Muñoz Cancela *et al.*, 2016).

En la UNQ, el Programa Universitario de Incubación Social en Economía Social y Solidaria (PUIS) surge en abril de 2013, con el objetivo de dar mayor efectividad a las propuestas y aportes que la universidad venía haciendo en el ámbito la ESS, y abordar de modo estratégico las demandas de diferentes actores territoriales. De esta forma, nace como una propuesta para incubar procesos generadores de valor socioeconómico e innovación social y tecnológica, en el marco del desarrollo estratégico del sector.

A tal fin, el programa facilita procesos de articulación entre las áreas de Extensión, Docencia e Investigación, procurando mediar un vínculo entre el territorio y la universidad, fomentando la preocupación y acción para producir conocimiento significativo y, al mismo tiempo, formar profesionales con un fuerte compromiso con los procesos de transformación que involucran las diversas problemáticas y necesidades locales (Muñoz Cancela *et al.*, 2016; Daga *et al.*, 2017).

Como sostienen Daga *et al.* (2017), se busca apoyar el desarrollo y fortalecimiento de emprendimientos socioeconómicos asociativos, fomentando procesos de autonomía, sustentabilidad, innovación socio-técnica, participación en circuitos

económicos de mayor valor agregado y, como se mencionó anteriormente, promoviendo el aprendizaje y formación profesional de estudiantes, graduados y graduadas universitarias en prácticas académicas solidarias y actividades de extensión y transferencia de utilidad social.

En otras palabras, las incubadoras son unidades académicas interdisciplinarias, que, mediante dinámicas y principios de la ESS, buscan apuntalar procesos socioeconómicos orientados al mejoramiento de las condiciones del ambiente y de la calidad de vida de las personas y seres vivos en comunidades y territorios concretos.

Para las autoras y autores antes citados, la multiactorialidad que poseen las incubadoras hace posible la hibridación de estrategias y recursos potenciando la ESS, en donde la multiplicidad de miradas, historias, experiencias y significados hacen a la apropiación plural de la potencia productiva.

Desde el PUIS se establecen áreas estratégicas y, a partir de ellas, se realizan convocatorias para la presentación de propuestas de incubadoras. En su primera convocatoria, en 2014, se aprobaron 8 incubadoras, que articulaban 11 federaciones nacionales, 4 redes regionales, más de 30 organizaciones de la ESS, 5 universidades nacionales, 13 proyectos de extensión, 9 espacios de formación y varios proyectos de investigación (Muñoz Cancela *et al.*, 2016).

En 2016 se realizó la segunda convocatoria y se seleccionaron 7 incubadoras: economía, mercado y finanzas, intervención socioambiental, diseño y comunicación; turismo socio-solidario de base comunitaria; empresas sociales, tecnologías sociales y tecnologías para el desarrollo inclusivo sustentable. Las mismas nuclean a 145 participantes de universidades (docentes, estudiantes, graduadas, graduados, personal de administración y servicios de la UNQ y otras universidades), 33 integrantes de organizaciones de la ESS, 6 federaciones y 2 confederaciones de cooperativas. Entre 2013 y 2016 se han aprobado 64 proyectos con financiamiento externo a la universidad y se firmaron 27 convenios con federaciones, asociaciones civiles, municipalidades, cooperativas de trabajo, universidades nacionales y extranjeras, fundaciones e institutos (Daga *et al.*, 2017).

Como señala Pastore (2015), entre las principales dificultades que atraviesa la ESS se pueden mencionar la escasez relacionada a la visibilidad de los emprendimientos y el limitado desarrollo de la identidad simbólica, que se da en un ambiente poco propicio y caracterizado por el marco hegemónico en los modos instituidos de vivir y entender lo económico. Esto tiene como resultado el insuficiente conocimiento y reconocimiento social del sector, y la elevada dispersión de sus acciones. En gran medida, ello se debe a las escasas instancias efectivas de gestión compartida y a su débil sostenibilidad en el tiempo.

En la misma línea, Daga *et al.* (2017) sostienen que los espacios de producción comunicacional se encuentran monopolizados por grandes corporaciones de medios que continúan fomentando la disgregación social, promoviendo valores vinculados al consumismo y el individualismo. La consecuente ausencia de otras voces en la producción comunicacional y de referencias sociales promueve un

“ecosistema” que se opone a la ESS, obstaculizando la cristalización de identidades y sentidos que impulsen el desarrollo del sector. En este marco, las iniciativas del PUIS buscan superar dichas limitaciones.

A continuación, y en el orden en el que se presentan sus objetivos, se describen las principales iniciativas del PUIS que destacan Daga *et al.* (2017) y Recalde *et al.* (2015, 2016), en las que se intenta desarrollar la promoción hacia la comunidad de los emprendimientos de la ESS, su logística y comercialización, la mejora de procesos productivos, la educación de los actores participantes y la divulgación científica sobre la temática.

La propuesta de la incubadora de diseño y comunicación parte de la idea de que, para fortalecer su desarrollo, la ESS precisa de la promoción y fortalecimiento asociativo de los actores locales con mayor poder de incidencia socioeconómica y organizativa en los territorios. De esta forma, se propone contribuir en el proceso de construcción de dispositivos de acompañamiento socio-técnico para el fortalecimiento de la ESS, en el marco referencial de los diseños y la comunicación, consolidando un equipo interdisciplinario y multiactoral.

A partir del trabajo articulado con la incubadora universitaria de Economía, Mercados y Finanzas¹, se avanzó en el desarrollo de dispositivos socio-técnicos de comercialización para los productos de organizaciones cooperativas.

Aquí se presentan las distintas iniciativas del PUIS que se encuentran vigentes:

- La estrategia de Mercado Territorial – Línea agricultura familiar vincula productoras y productores agroecológicos (o en transición a la agroecología) con consumidoras y consumidores organizados en nodos territoriales. De esta forma, se logró organizar la demanda para mejorar la planificación de la producción, la construcción socioeconómica de canales apropiados de distribución y la comercialización solidaria. Así, el precio de los productos se constituyó a partir del diálogo entre quienes consumen y producen, teniendo en cuenta los diferentes costos y la generación de un excedente que permita la sustentabilidad de la propuesta (Recalde *et al.*, 2016).
- El Almacén Autogestivo es un espacio de comercialización permanente de alimentos cooperativos, que se desarrolla en el campus de la UNQ. Para comenzar, se buscó el acercamiento del personal asalariado de la misma universidad, donde se realizó un registro de 122 personas interesadas en demandar los productos del almacén. De ellos, el 50% correspondía al personal de la universidad, mientras que los restantes fueron 43% estudiantes y 6% visitantes, es decir, integrantes de la comunidad y 1% indeterminado. El mismo se inauguró el 30 de octubre de 2014 y funciona de lunes a viernes de 10hs a 19hs. En sus primeros meses de funcionamiento logró un monto de ventas que alcanzó los \$145.753 (Recalde *et al.*, 2015).

1 Hay 7 incubadoras que trabajan vinculadas entre sí en el programa que se viene analizando. La mencionada es una de ellas.

- La Tienda Colectiva es un espacio de comercialización quincenal de productos de la ESS en la UNQ y la Central Cooperativa, un espacio de comercialización, depósito y logística en el Mercado Central de Buenos Aires, que permite ganar escala y productividad en los procesos de compra, venta y circulación de productos.
- Se destaca el trabajo junto a la fábrica metalúrgica recuperada Cooperativa 7 de Septiembre. Allí se desarrolló, por un lado, el diseño de un electrodoméstico, específicamente una licuadora y, a su vez, se trabajó conceptualmente en pos de que la cooperativa gane autonomía decisional en el proceso de producción, de fortalecer el proceso de construcción identitaria de la empresa asociativa, de construir una red de proveedores cooperativos y de generar canales de comercialización.
- A partir de la Confederación Nacional de Cooperativas de Trabajo se apoyó el desarrollo de Recursos Cooperativos. Fue una iniciativa que impulsó la generación de materiales de formación para integrantes de cooperativas de trabajo a través de una multiplataforma desde y para trabajadores cooperativistas en todo el país, con eje en tutoriales audiovisuales.
- Se lanzó la campaña “Ponele un 10 a la Economía Social y Solidaria” en conjunto con equipos universitarios de todo el país que trabajan en la temática, como estrategia para visibilizar la multiplicidad de problemáticas sociales que se trabajan en clave de socioeconomía (Daga et al., 2017).

Por otra parte, junto con la incubadora de Turismo socio solidario de base comunitaria se desarrolló la marca Ruta de la Miel del Delta, que cual nuclea productores locales de Zárate y Campana en articulación con diferentes agencias estatales, con el objetivo de consolidar la construcción identitaria común para un grupo diverso de experiencias y, así, asociarlas en una estrategia de comercialización solidaria en clave de desarrollo territorial.

Las universidades frente a los ODS y los OBV

Tanto los ODS como los OBV requieren ser abordados desde distintos niveles y, en ciertos casos, dependen de acuerdos no sólo a nivel nacional, sino también internacional. Es claro que no para todos los ODS o los OBV las universidades cuentan con las herramientas y la potestad para realizar el conjunto de las transformaciones requeridas, dado que se tratan de problemas a resolver por varios actores que necesitan trabajar conjuntamente.

El referente empírico presentado en este trabajo es un programa de extensión universitaria que intenta impulsar las experiencias de la ESS. Por este motivo, como puede observarse en los Cuadros 6 y 7, contribuye a los ODS 1, fin de la pobreza; 2, hambre cero; 10, reducción de las desigualdades y de los OBV; 2.1, producción local; 2.2, soberanía alimentaria; 2.5, economías alternativas; 3.3; la educación contextual, que es significativa. Esto se explica por la génesis histórica de estas experiencias que nacen mayoritariamente como respuesta a una parte vul-

nerable de la población, que busca resolver su falta de empleo y el mejoramiento de su condición socioeconómica. A medida que se fortalecen estas experiencias se contribuye a reducir el hambre, el nivel de pobreza y la desigualdad social, y se avanza en la promoción de la producción local, las economías alternativas, la economía sostenible, la economía circular y la educación contextual.

A su vez, estas experiencias plantean sentidos opuestos a los hegemónicos dentro del capitalismo, contribuyendo, por ejemplo, con otros OBV que buscan la regulación de los mercados y la desconcentración económica, el mejoramiento de las oportunidades y capacidades de los grupos sociales menos favorecidos mediante el debilitamiento de la concepción “la persona más fuerte sobrevive”, predominante en las economías de libre mercado y la promoción de una vida sencilla, que no ata el bienestar al consumo superfluo, sino a otras dimensiones de la vida social. Para dicha mirada, lo señalado resulta sumamente importante, ya que permite avanzar en la consecución de las tres armonías que abarca el Buen Vivir.

Por otro lado, respecto al ODS 9. Industria, innovación e infraestructura, las iniciativas del PUIS son un aporte positivo diferencial, ya que la innovación para mejorar la infraestructura y la competitividad industrial para algunas de las experiencias que se mencionaron son un elemento central del programa.

Específicamente, el Proyecto de agricultura familiar está íntimamente ligado a: 2.1, la producción local; 2.2, la soberanía alimentaria; 2.5, las economías alternativas; 1.1, el cuidado de los ecosistemas; 1.2, la economía sostenible; y 3.7, la salud integral, todos objetivos específicos de los OBV. Esto se debe a que el modelo agropecuario basado en el latifundio, el monocultivo, la biotecnología y la expulsión de mano de obra se transforma en otro diametralmente opuesto, basado en menores extensiones de tierra, cultivos complementarios, independencia de paquetes tecnológicos e inclusión de trabajo local. La agricultura familiar emplea personas que no pueden ser reemplazados por un “dron” que es manejado a miles de metros de distancia, como sí lo hace el modelo agropecuario actual. A su vez, la misma no utiliza agroquímicos, dependientes del petróleo, nocivos para el suelo, la biodiversidad y la salud de la población, lo que permite avanzar en la sostenibilidad en el tiempo de las actividades económicas, el cuidado de los ecosistemas, la salud de la población y la mitigación al cambio climático.

En este sentido, mientras para los ODS la promoción de la agroecología no es de relativa importancia, para los OBV es una propuesta realmente potente, ya que permite avanzar en la resolución de varios de los problemas socioambientales que se presentaron al inicio de este trabajo.

También el Almacén Autogestivo, la Tienda Colectiva y la Central Cooperativa hacen a la producción local, la soberanía alimentaria y las economías alternativas, en tanto buscan fortalecer y amplificar estos emprendimientos de la ESS.

Por último, el OBV 3.3, educación contextual, es abordado por los proyectos Recursos Cooperativos y Ponele un 10 a la economía social y solidaria. Recursos cooperativos es una propuesta pensada en función de las necesidades específi-

cas de los cooperativistas y Ponele un 10 a la Economía Social y Solidaria busca la divulgación científica de los avances en la ESS, contribuyendo a formar profesionales comprometidos con el mejoramiento de su territorio.

Iniciativas	ODS
- Mercado territorial – Línea agricultura familiar	1. Fin de la pobreza 2. Hambre cero
- Almacén autogestivo	10. Reducción de las desigualdades
- Tienda colectiva	
- Cooperativa 7 de septiembre	1. Fin de la pobreza 2. Hambre cero 10. Reducción de las desigualdades 8. Trabajo decente y crecimiento económico 9. Industria, innovación e infraestructura
- Recursos cooperativos	8. Trabajo decente y crecimiento económico
- Ponele un 10 a la economía social y solidaria	4. Educación de calidad

Cuadro 6. Iniciativas por ODS.

Fuente: Elaboración propia.

Iniciativas	OBV
- Almacén Autogestivo	2.1. Producción local
- Tienda colectiva	2.2 Soberanía alimentaria 2.5 Economías alternativas
- Recursos cooperativos	3.3 Educación contextual
- Ponele un 10 en economía solidaria	
- Cooperativa 7 de septiembre	2.1. Producción local
- Mercado territorial – Línea agricultura familiar	2.1. Producción local 2.2 Soberanía alimentaria 2.5 Economías alternativas 1.1 Cuidado de ecosistemas 1.2 Economía sostenible 3.7 Salud integral

Cuadro 7. Iniciativas por OBV.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

En el desarrollo de este trabajo se han cuestionado algunas de las incongruencias y limitaciones que poseen los ODS para avanzar hacia la consecución del bienestar global, a partir de la perspectiva desarrollada por los OBV, que, desde la óptica del presente estudio, es superadora en múltiples aspectos.

En este sentido, entre algunas de sus diferencias, para los OBV la huella ecológica es un elemento central en la discusión, lo que lleva a plantear necesariamente el decrecimiento económico global y la necesidad de resignificar el estilo de desarrollo. Por el contrario, los ODS continúan planteando que la economía necesita crecer constantemente en el tiempo; en otras palabras, abogan por mantener uno los principios económicos causantes de la crisis socioambiental que proponen resolver.

A su vez, mientras los OBV plantean los derechos de la naturaleza, la necesidad de limitar la extracción de elementos naturales y de regular el mercado, que implica una activa intervención de los estados para resguardar las condiciones ambientales, los ODS mantienen la mirada utilitarista de la naturaleza, plantean las buenas prácticas de extracción respecto al mercado, tan sólo señalan mejorar su funcionamiento, pero persisten en ubicarlo como principal institución capaz de regular todas las dimensiones de la vida humana.

Los ODS no cuestionan elementos fundamentales de las sociedades modernas, como son el capitalismo y el antropocentrismo. Se proponen contribuir a través de financiaciones para combatir la pobreza extrema, por ejemplo, sin hacer referencia a las necesarias modificaciones de políticas comerciales y de desarrollo que benefician a los países con menos recursos y mayor cantidad de población en situación de vulnerabilidad. Incluso, en algunos casos, continúan con la retórica neoliberal del derrame, afirmando que sólo el desarrollo del sector privado puede terminar con la pobreza. Esto conlleva a un nuevo contrasentido, el doble discurso de algunos países que firman su acuerdo con los ODS, y conduce a un nuevo elemento de crítica de las agendas globales, que no es otro que el problema de los compromisos no vinculantes.

No obstante, habiendo tanto por hacer para comenzar a paliar la actual crisis global, el avance en el cumplimiento de los ODS se puede valorar como un primer estadio para avanzar en los OBV, si se lo piensa a mediano y largo plazo.

En dicho contexto, desde las universidades, como se ha puesto de manifiesto en este trabajo, se pueden realizar aportes significativos para avanzar en la consecución tanto de los ODS como de los OBV.

En efecto, lo expuesto da cuenta que el Programa Universitario de Incubación Social en Economía Social y Solidaria es una iniciativa que contribuye a avanzar no solamente en el cumplimiento de los ODS y los OBV, mejorando concretamente el hábitat y las condiciones de vida de las distintas personas y colectivos a quienes están orientadas sus acciones, sino que también posee un fuerte compromiso institucional de la UNQ y de las personas participantes en todas

sus iniciativas y niveles de desarrollo, que presentan grandes perspectivas de consolidación y crecimiento.

Bibliografía

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Horizontes 2030. La Igualdad en el centro del Desarrollo Sostenible*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40159/4/S1600653_es.pdf
- Cancela Muñoz, C., Dalponte, M. & Rosas, G. (2016). Incubadora de Tecnologías Sociales: el trabajo sobre tecnologías de comercialización. En Herrero, D. y Dalmolín, B. (Comp.), *Diálogos extensionistas en el Mercosur: conferencias y debates de las V Jornadas de Extensión del Mercosur*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. http://www.extension.unicen.edu.ar/jem/Libro_JEM_2016.pdf
- Daga, A., Errecalde, S., Fernández, G. & Marchand, N. (2017). Incubando procesos en clave de economía social y solidaria. Propuesta del programa universitario en incubación social de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Hábitat Inclusivo*, 10. <http://www.habitatinclusivo.com.ar/revista/incubando-procesos-en-clave-de-economia-social-y-solidadaria/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (s. f.). *Plataforma técnica sobre la medición y la reducción de las pérdidas y el desperdicio de alimentos*. Consultado el 24 de noviembre de 2020. <http://www.fao.org/platform-food-loss-waste/es/>
- Fogel Pedroso, R. (2019). Desarraigo sin proletarización en el agro paraguayo. *Íconos. Revista de Cs. Sociales*, 63. <https://doi.org/10.17141/iconos.63.2019.3423>
- Gras, C. y Hernández, V. (2016). *Radiografía del nuevo campo argentino*. Siglo XXI.
- Hidalgo-Capitán, A., García-Álvarez, S., Cubillo-Guevara, A. & Medina-Carranco, N. (2019). Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8 (1), 6-57. [10.26754/ojs_ried/ijds.354](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.354)
- Magnasco, E. & Di Paola, M. (2015). Agroquímicos en Argentina ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos? En *Informe Ambiental Anual 2015*. Fundación Ambiente y Recursos Naturales. https://farn.org.ar/wp-content/uploads/2020/06/2015_IAF.pdf
- Moltoni, L. (2012). Evolución del mercado de herbicidas en Argentina. *Revista Economía y Desarrollo Agroindustrial*, 1 (2). https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-inta-_economia_y_desarrollo_agroind-_boletin1-2.pdf
- Naciones Unidas. (2015, 21 de octubre). *Resolución 70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Pessoa, K. (2019). De la soya hacia la agroecología: agriculturas en disputa. *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, 25, 29-53. <https://doi.org/10.17141/letrasverdes.25.2019.3373>

- Recalde, E., Chiroque Solano, H. & Guerriere, M. (2015). El “Almacén Autogestivo” de la Universidad Nacional de Quilmes. Desafíos en la gestión universitaria en la construcción de mercados de la Economía Social y Solidaria. *Revista +E*, 5, 182-187.
- Recalde, E., Chiroque Solano, H. & Guerriere, M. (2016). Aportes a la construcción de estrategias territoriales: el rol de la extensión y la incubación de procesos desde la universidad. En Herrero, D. & Dalmolín, B. (Comp.), *Diálogos extensionistas en el Mercosur: conferencias y debates de las V Jornadas de Extensión del Mercosur*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. http://www.extension.unicen.edu.ar/jem/Libro_JEM_2016.pdf
- Schiavo, E. & Gelfuso, A. (2018). Urbanismo de mercado. Las ciudades latinoamericanas y el neoliberalismo realmente existente. *Revista Cadernos Metrópole*, 20 (42), 423-442. <https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/2236-9996.2018-4206/2636>
- Svampa, M. & Viale, E. (2014). *Maldesarrollo: La Argentina del extractivismo y el despojo*. Editorial Katz.
- World Wildlife Fund. (2018). *Informe planeta vivo 2018: Apuntando más alto*. http://awsassets.wwf.es/downloads/informe_planeta_vivo_2018.pdf?_ga=2.201553169.1897883925.1569357224-2147441466.1565626280

Financiamiento

Este trabajo se enmarca en el proyecto PUNQ 2019 “Formas innovadoras de desarrollo territorial e iniciativas innovadoras destacadas para el avance en el cumplimiento de los ODS”, avalado y financiado por la Universidad Nacional de Quilmes.

Patrimonio industrial minero desde y hacia la comunidad: trabajo multidisciplinario en curso en San José de Maipo, Chile.

Alejandro Sánchez Valenzuela, Catalina Moya Catalán, Tania Bunster Saldaña.

alejandro.sanchez.v@usach.cl

Resumen

La comuna de San José de Maipo posee una historia minera, tal que pobló sectores cordilleranos y aportó al desarrollo local. El estado actual de la minería metálica es el que se encuentra paralizado. Ello ha dejado vestigios de la minería, incluyendo sus campamentos. Por otro lado, la comuna ha volcado su desarrollo al turismo, aprovechando sus paisajes. En este marco, los ex-mineros y/o sus familiares han visto el ejercicio de “turismo minero” como una alternativa económica. Además, en 2018, el alcalde firmó un decreto que permite a la comuna una consideración de facto como “Geoparque”, para poder ser postulado a la Red Mundial de Geoparques de la UNESCO.

Desde 2017, la Usach ha abordado el “patrimonio industrial minero” con el objetivo de dar herramientas para el ejercicio de desarrollo sustentable dentro del territorio geoparque, resaltando el valor patrimonial de sitios mineros que puedan ser usados como destino turístico. Para ello, se enlaza el desarrollo sustentable post-minería con el potencial uso del patrimonio ligado a ésta, con un enfoque multidisciplinario. Se ha realizado este trabajo con un pie en la academia y con otro en la comunidad local, tanto como metodología de trabajo como fuente de información. Durante 2019 se está trabajando en conjunto con la comunidad para conocer y compartir cómo se valora el patrimonio minero desde distintos puntos de vista.

Este enfoque ha permitido recoger un discurso de modos de vida derivados de la minería, que evidencian la relación entre naturaleza e industrialización, y la necesidad de valorar y preservar el patrimonio para sustentarlos. El modo de trabajar con la comunidad ha resultado en un reconocimiento positivo hacia la universidad.

Palabras clave: Patrimonio cultural / San José de Maipo / Minería / Geoparque.

I. Contexto de este trabajo: Minería y la comuna de San José de Maipo

La minería es una industria de por sí impactante de su entorno, tanto por generar movimiento ‘industrializador’ y desarrollo económico, como por sus impactos ambientales. En particular, la minería en lugares alejados genera otro impacto: el social, dado que históricamente esos lugares han sido trabajados mediante el sistema de campamentos mineros tipo “company town”, es decir, como poblados para suplir todas las necesidades de los trabajadores y sus familias. Por ello, estos campamentos contaban con establecimientos educacionales, áreas de recreación, servicios de salud y religioso. La vida en esos lugares, durante el tiempo en que la minería está activa, genera arraigo en sus habitantes, de modo que mientras más tiempo está activo el campamento, mayor es el arraigo de las familias.

En Chile este tipo de asentamientos ha sido común dada la presencia de yacimientos minerales en la cordillera de Los Andes, en lugares boscosos o en pleno desierto. Tras el cierre de las faenas mineras, algunos de estos poblados pierden el sustento por el que se crearon, quedando un lugar con restos industriales, impacto ambiental y una población que debe reacomodar su modo de vida y fuente de ingresos, o migrar. Es el caso de las salitreras, en el desierto del norte; el campamento Sewell, de la mina El Teniente; Lota, en la costa de la Región del Bío-Bío; o El Volcán, en la Región Metropolitana, que se aborda en este trabajo.

Desde 2011 –y modificado en 2015–, en Chile las faenas mineras deben presentar un plan de cierre que se preocupe de resguardar la estabilidad física y química del territorio donde trabajan, por lo que se debe minimizar el impacto ambiental (Ministerio Minería, 2015). Sin embargo, en los planes de cierre no se exigen consideraciones sociales: qué pasará con los trabajadores de las faenas tras el cierre no es abordado por ley. Este tema es particularmente sensible en faenas donde se trabaja con la modalidad de campamentos mineros, como el descrito antes.

En este artículo se muestran avances de un trabajo del Departamento de Ingeniería en Minas de la Universidad de Santiago de Chile en San José de Maipo, sector cordillerano de la Región Metropolitana. En esta comuna, en época de la colonia, la minería de plata propició fuertemente su poblamiento desde fines del s. XVII, aunque hay vestigios de asentamientos prehispánicos que ya practicaban minería en la zona. Con ello, la comuna tiene más de 200 años de historia ligada a la minería, donde se han generado trazados de caminos, vías férreas y poblados. El cese de parte importante de esa minería ha generado un fuerte impacto en los habitantes de campamentos mineros. Por otro lado, hoy esta comuna está em-

pujando el proyecto Geoparque Cajón del Maipo (en adelante Geoparque), aprovechando sus paisajes naturales, su diversidad geológica y su vocación turística. Es en ese contexto que desde la Usach se ha apuntado a trabajar el *patrimonio industrial minero* de la comuna, en el contexto del proyecto Geoparque, ya que éste resulta particularmente interesante para posibilitar el desarrollo sustentable de la comuna. Esto se aborda en conjunto con la diversidad de actores que tienen relación tanto con minería como con el Geoparque. Se presentan, a continuación, detalles de antecedentes al trabajo de parte de la universidad; cómo éste se ha abordado con la diversidad de organizaciones de la comuna y, en particular, los avances de un proyecto en curso al 2019.

1. Minería en San José de Maipo

San José de Maipo posee una historia de minería documentada, que se remonta desde la colonia (c. 1692), con extracción de minerales principalmente de plata desde el yacimiento polimetálico San Pedro Nolasco (Vicuña-Mackenna, 1882). Más adelante, se vinculan faenas de minería de cobre, cal, yeso y áridos. Esta práctica pobló sectores cordilleranos y aportó al desarrollo local, generando un entramado cultural, social, arquitectónico e industrial único (Folchi, 1996). Prueba de ello es que San José de Maipo se fundó durante la colonia con motivo de tener control sobre la minería irregular que se realizaba en la cordillera y, así, poder recaudar impuestos para la corona española. Aunque evidencias arqueológicas muestran que en la época precolombina ya se extraía cobre en manos de las culturas chiquillanes y aconcagua, pertenecientes a la zona central de Chile; éstos usaron la forma más primitiva de proceso mineral, a través de piedra tacita y manos de moler (Cornejo, 2004). Con el avance del imperio Inca, estas culturas fueron adoptando las características (creencias, organizaciones y costumbres) de sus invasores, por lo que fueron gradualmente adquiriendo rituales y organizaciones impuestas por el Tawantinsuyo. Con la colonización española, el desarrollo de esas culturas tuvo un abrupto final, haciéndoles adoptar las características propias de la “civilización judeocristiana”. Desde ese momento la diversidad de pueblos originarios se homogeneizó como cultura occidental (Cornejo, 2004). Eso paralizó las faenas tal y como existían hasta el momento (Cornejo, 2004), y dio pie a la prospección minera descrita antes.

Los yacimientos de plata y cobre se encuentran principalmente entre San Alfonso y Baños Morales (entorno de El Volcán y Las Melosas, en la Figura 1). A fines del s. XIX se estableció El Volcán como campamento minero, por la explotación industrial (período 1882-1924) de diversos yacimientos, que llevó al empresario Gregorio Donoso, dueño de la Compañía Minera del Maipo, a instalar una planta de beneficio de sulfuros de cobre (Folchi, 1996). Aún más arriba, tras la llegada del ferrocarril a El Volcán (1915), comienza a explotarse yeso por la Cía. Industrial El Volcán, que además explotó cal. Esta compañía también tuvo su planta en El Volcán, convirtiéndose en un campamento minero tanto para trabajadores del cobre como del yeso.

Ubicación de la Comuna de San José de Maipo en el contexto Sudamericano.

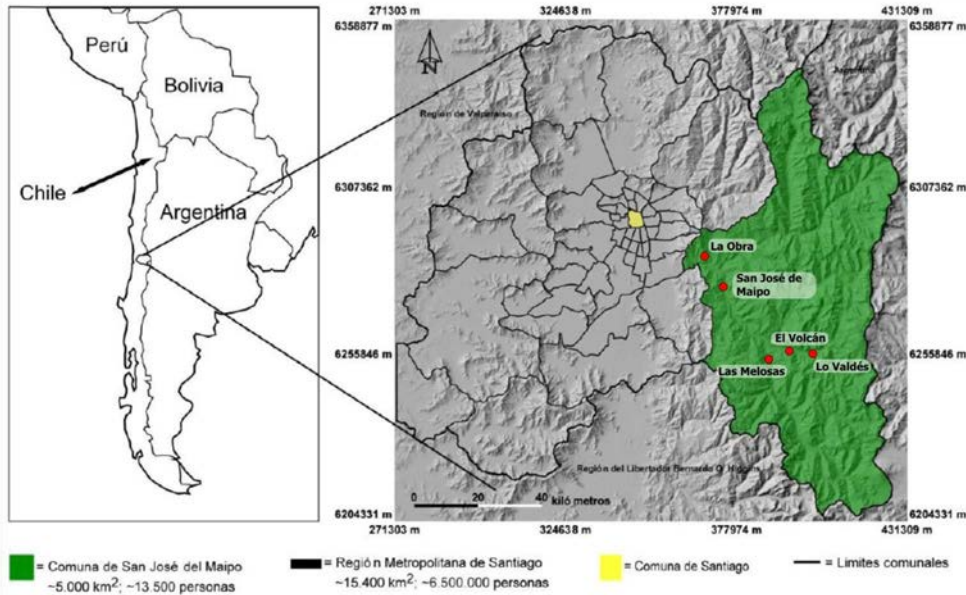


Figura 1. Mapa de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. En verde se destaca la comuna de San José de Maipo, y en ella están algunos de los lugares de importancia minera. Editado de Benado, 2013..

En el sector de Las Melosas se instaló otro campamento minero, donde también hubo una planta de beneficio de cobre. Así, la actividad minera durante los siglos XIX y comienzos del XX fue poblando el valle e industrializándolo a medida que iba cambiando la tecnología (primero, transporte de mineral sólo por burros; luego, andariveles y trenes). El Cajón del Maipo es un lugar donde la industria minera ha visto saltos tecnológicos, donde se trató la mayor cantidad de cobre del país y donde hoy sólo se explota yeso y calizas de modo industrializado, ya que la minería metálica decayó en la primera mitad del s. XX.

2. Fin de minería metálica y problemas asociados

Durante el s. XX, por causas como el decaimiento de la economía global, el terremoto y/o por malas administraciones o mala minería, cesa la explotación de los yacimientos metálicos (Sánchez *et al.*, 2018). Más recientemente se suman restricciones legales que impiden ejercer minería en amplios paños de territorio de la comuna (Ministerio Minería, 2006). Mucho antes, las minas de plata de San Pedro Nolasco, hacia 1842, ya habían decaído fuertemente en producción y después de 1850 no pudieron competir con la producción de las minas del norte del país (Domeyko, 1876), por lo que paulatinamente fueron abandonadas. En cuanto a las minas de cobre, en los años 40 (s. XX) Las Melosas fue abandonado

por los inversionistas alemanes que allí operaban. Por otro lado, el terremoto de 1958 causó daños a las plantas y en parte a las minas, que los inversionistas de El Volcán no pudieron recuperar. Con ello comenzó a decaer la industria y, por ende, la economía en Las Melosas y El Volcán. En consecuencia, el Estado compró parte de esas minas para favorecer su explotación por la pequeña minería, situación que se mantuvo hasta 1976, cuando cerró la planta. Luego, se mantuvieron labores de pirquineros en esas minas hasta que un decreto de ley lo prohibió (Ministerio Minería, 2006). Actualmente, sólo hay pirquineros que extraen mineral de modo artesanal. Así, en 2019 don Francisco Astorga es reconocido por ser un pirquinero que se mantiene vigente en la minería metálica (Día del minero en El Volcán, 2019).

Por otra parte, la minería del yeso se mantiene vigente, aunque, tras el terremoto de 1958, la planta se cambió de El Volcán a Puente Alto (comuna al poniente de San José de Maipo). Esa misma compañía dejó de explotar cal porque se encareció la producción (Orellana, 2018).

Todo ello ha derivado en que los campamentos mineros, antiguos polos de desarrollo, gradualmente se hayan visto despoblados, con la principal industria cerrada, con la propiedad de los edificios en las compañías mineras y con pocas motivaciones, más que el arraigo de las familias de permanecer en el lugar (Aguayo, 2008; Valenzuela, 2011).

Otra consecuencia que ha dejado el cese de la minería ha sido que los mineros se han visto obligados a emigrar para trabajar en minería y/o a idear planes de reconversión de actividad económica para no emigrar o volver a su comuna. Los mineros de la minería metálica se encuentran agrupados en la Asociación Gremial de Mineros de San José de Maipo (Asomin), quienes, desde 2017, se encuentran empujando un proyecto de reconversión económica hacia el turismo minero.

3. Desarrollo actual de la comuna y proyecto Geoparque

San José de Maipo tiene su foco de desarrollo en el turismo, donde se ha planteado la imagen objetivo “San José de Maipo, una comuna turística: Con una base productiva fuerte y sustentable para sus habitantes. Que sepa aprovechar su ubicación estratégica dentro de la Región Metropolitana, como también, de sus recursos naturales, paisajísticos y patrimoniales” (I. M. San José de Maipo, 2010). Esto, dados sus atractivos naturales y que la comuna, desde 2001, está bajo la denominación legal de Zona de Interés Turístico (Sernatur, 2001). En este sentido, la comuna es el principal destino turístico de la Región Metropolitana, con c. 5 millones de potenciales visitantes, decenas de universidades y centenas de colegios que pueden ir con cursos, ya sea por recreación o educación. Sin haber cifras de control se estima que, mensualmente, son miles de turistas los que visitan la comuna y, anualmente, del orden de cientos de miles (Vergara, 2019).

Por otro lado, desde 2013 se ha evaluado la posibilidad de que San José de Maipo pueda pasar a formar parte de la Red Mundial de Geoparques de la Unesco, pues

utiliza su patrimonio geológico en conexión con todos los demás aspectos del patrimonio natural y cultural del área para aumentar la conciencia y la comprensión de las principales cuestiones que enfrenta la sociedad, como el aprovechamiento sostenible de los recursos de la Tierra, la mitigación de los efectos del cambio climático y la reducción del impacto de los desastres naturales (Unesco, 2014, subrayados de este trabajo). Los conceptos de patrimonio cultural y natural se refieren, en el primer caso, a obras, construcciones o sitios humanos; mientras que, en el segundo, a monumentos naturales (físicos o biológicos), formaciones geológicas o paisajísticas, o lugares naturales delimitados, en cualquier caso considerados valiosos (artículos 1 y 2 de Unesco, 1972). El aprovechamiento sostenible de los recursos hace referencia a “satisfacer las necesidades del presente sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (ONU, 1987), concepto de desarrollo sustentable que la ONU viene fomentando en los estados partícipes desde la Cumbre de Río (ONU, 1992).

Sin embargo, la evaluación de 2013 de la comuna para postularlo como Geoparque de Unesco no fue positiva, dado el desconocimiento del patrimonio de los habitantes locales, pese a que sí hay sitios de patrimonio geológico importantes (Benado, 2013). Pese a ello, durante 2017 la Sociedad Geológica de Chile resurgió el proyecto Geoparque, firmando un convenio con la I. Municipalidad de San José de Maipo. En 2018, durante la celebración de los 226 años de su fundación (julio, 2018), el alcalde firmó un decreto que denomina a la comuna como “Capital Geológica de Chile”, considerándola de facto como Geoparque y promoviendo el desarrollo sustentable al utilizar principalmente su patrimonio natural (Moya, 2018). Este proyecto ha sido llevado a cabo como compromiso del municipio y ha sido fuertemente apoyado por actores e instituciones locales, como un parque ecológico (Likandes) y un equipo de profesionales de la comuna, que se ha dedicado a trabajar en este proyecto, enfocado en solventar el déficit reconocido por Benado (2013). Los avances se han traducido en la publicación reciente de un inventario de sitios (Vergara *et al.*, 2019), que ha sido dado a conocer a nivel nacional (Matus, 2019; García & Bravo, 2019) e innumerables instancias de educación al interior de la comuna.

4. Antecedentes trabajo desde la universidad y objetivos

Desde 2017, en el Departamento de Ingeniería en Minas de la Usach se ha buscado trabajar conjugadamente los conceptos de patrimonio geológico y de patrimonio industrial minero, correspondientes a las clasificaciones de patrimonio natural y cultural, respectivamente, según Unesco (1972). Esto, mediante estudios geológicos específicos en sectores relacionados con la minería y estudiando el potencial de los restos de la minería para ser incorporado al proyecto Geoparque, que a esa fecha estaba reimpulsando la Sociedad Geológica de Chile. Esto se ha hecho, primero, mediante trabajos de títulos y, luego, a través de proyectos internos de la universidad. De este modo, el equipo de trabajo ha sido encabezado por un geólogo (A. Sánchez), la memorista pionera en el tema para optar al título de ingeniera civil en minas (T. Bunster) y, desde 2018, participa también una periodista (C. Moya).

Para estudiar el patrimonio industrial se ideó un trabajo a mediano plazo, con etapas que posibiliten la incorporación del patrimonio minero al proyecto Geoparque. Las etapas planificadas en 2017 eran: 1) generar una metodología para cuantificar el valor patrimonial –conceptualizando los conceptos patrimoniales– de sitios mineros en el contexto de Geoparque; 2) usar la metodología y reconocer lugares con valor destacado; y 3) validar esos lugares y su valor con actores relevantes en la comuna. Transversal a todas las etapas, se consideraba postular a fondos para financiar el trabajo y paralelamente publicar en simposios o congresos lo que se estaba haciendo. A ese momento se tenía contacto con los presidentes de la Asomin y de la Sociedad Geológica de Chile.

Para comenzar con esos pasos se planificó una reunión con la Sociedad Geológica de Chile y la Asomin, buscando el acercamiento de concepciones de Geoparque a los mineros y de las necesidades y visiones de éstos a los impulsores del Geoparque, además de buscar apoyo en postulaciones a fondos. Con estos lineamientos se trabajó el plan descrito, lo que llevó a conocer la firma de colaboración entre la Sociedad Geológica, la I. M. de San José de Maipo y el equipo de profesionales encargado por el municipio para levantar el proyecto. Consecuentemente a todo lo anterior, la Usach empezó a ser invitada a distintas actividades en la comuna, ya sea organizadas por la Asomin o por el equipo del Geoparque. Esto se tradujo en un trabajo territorial mucho más fuerte que el planificado en un inicio.

De este modo, el trabajo desde la universidad ha empleado el concepto de patrimonio en un sentido amplio, en que se valora lo que recibimos del pasado, vivimos en el presente y queremos transmitir a las generaciones futuras (Unesco, 1972) para favorecer el desarrollo sustentable de la comunidad de San José de Maipo, aprovechando que el interés de quienes quieren realizar turismo minero (Asomin), de los vecinos del campamento minero El Volcán y de los gestores del Geoparque converge en ambos conceptos: patrimonio y sustentabilidad.

5. Metodología

Conociendo el contexto de la comuna, desde el equipo de trabajo se plantea un trabajo bidireccional, siendo la parte desde la universidad de carácter multidisciplinario, donde no sólo se complementen tareas disciplinares, sino que, además, el trabajo del equipo es colaborativo. De este modo, se postuló a un proyecto en 2019, con el objetivo de dar a conocer el trabajo de Bunster (2017) para que se generaran instancias participativas en que la comunidad local fuera protagonista y el concepto de patrimonio pudiera ser abordado desde distintos puntos de vista.

En definitiva, la estrategia para abordar desde la universidad ha consistido en plantear un eje temático –Patrimonio/historia minera– en torno al cual los distintos actores, tanto comunidad como academia, podamos aportar nuestras visiones y conocimientos. De este modo, la planificación se enfoca en congregarse a los actores y generar las instancias para que cada actor pueda compartir su conocimiento con el resto. Así, se diseñó una serie de actividades con fondos de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio para 2019, bajo el título “Conociendo y vinculando el patrimonio industrial minero desde y hacia la comunidad”. Más

detalles sobre la estrategia se encuentran en el apartado siguiente, mientras que las actividades planificadas en este proyecto se presentan a continuación:

1. Convocatoria de actores locales relevantes (Asomin, Geoparque, Municipalidad, Unión Comunal y Junta de Vecinos de El Volcán) para socializar el proyecto y planificación de actividades.
2. Jornada en El Volcán, con taller didáctico sobre patrimonio; visita guiada a sitios patrimoniales y conversatorio temático.
3. Gira tecnológica a Lota con representantes de las organizaciones participantes y la recepción de actores locales que trabajan con patrimonio: Mesa Ciudadana de Patrimonio, Cultura y Turismo de Lota y Proyecto Geoparque Minero Litoral del Bío-Bío.
4. Cierre de actividades en El Volcán.
5. Divulgación del proyecto.

II. Trabajo desde múltiples disciplinas apoyando la sustentabilidad del territorio

Para enfrentar las actividades planificadas, el equipo de trabajo ha tenido los siguientes principios (se subrayan conceptos claves):

1. Visión del conocimiento y rol de la Universidad

Como representantes de la universidad al ejecutar el proyecto, el equipo de trabajo se transforma en “la” universidad y, por ende, en una institución que goza de prestigio *a priori* y que da cierta “autoridad” al discurso.

No obstante, se plantea que el conocimiento que pueda entregarse desde la universidad representa una visión de las cosas –visión desde la academia–, que es igual de valioso que el conocimiento que posee la comunidad local, representada por las organizaciones de base. Considerando lo anterior, la universidad se convierte en un ente articulador y validador de las distintas visiones sobre el patrimonio cultural ligado a la minería.

2. Modo de abordar las actividades

Con el apoyo de la Oficina de Cultura de la Municipalidad de San José de Maipo se comenzó a convocar a actores relevantes en el tema, siendo el municipio uno de los actores. Participaron en todo el proceso, además de la municipalidad, representantes del Geoparque, de la Asociación de Mineros y de la Junta de Vecinos de El Volcán. Esta primera instancia sirvió para dar a conocer el proyecto y, de modo conjunto, darles forma a las actividades planteadas en I.5, considerando lugares, fechas y modo de realizarlas.

La jornada del taller en El Volcán se planificó urdiendo los distintos enfoques del equipo: desde una disciplina científica, otra de ingeniería y otra de comunicacio-

nes. Se elaboró material y se ideó la jornada utilizando el cruce de esos enfoques. Ello resultó en que, sin entrar en tecnicismos, se hablaría de patrimonio minero (secciones escogidas de material recopilado y generado) y se preguntaría sobre las visiones de él a los asistentes.

Además, tanto para la jornada de taller como para la gira tecnológica a Lota, se consideró que, en la práctica, el protagonismo se vaya alternando según las actividades propuestas. De este modo, la Asociación de Mineros y el Geoparque se encargarían de la visita guiada en la jornada del taller; los vecinos de El Volcán complementarían con la historia que ellos conocen; y el equipo Usach presentaría sobre minería precolombina en el territorio y sobre el trabajo realizado en trabajos de título. Además, habría una actividad en que los participantes cuentan su experiencia o visión del patrimonio. Por otra parte, en Lota, la Mesa Ciudadana sería anfitriona, por lo que se le pidió que organizara las actividades para dar a conocer cómo trabaja con su patrimonio y que articulara visitas y conversatorios con otros actores relevantes para conocer su visión, como el proyecto Geoparque Minero Litoral del Bío-Bío, destinos turísticos de Lota Sorprendente a cargo de la Fundación Baldomero Lillo, entre otros. Finalmente, el cierre de actividades del proyecto sería enmarcado dentro de la celebración del día del minero, que tradicionalmente celebran los vecinos de El Volcán. Desde la Usach sólo se pidió un espacio para una exposición fotográfica, mostrar un video, entregar copias de tesis a bibliotecas de organizaciones participantes y redondear con palabras; la organización de ese espacio sería gestionada por los organizadores tradicionales de la celebración: los mismos vecinos.

3. Intención tras los temas tratados

Aunque el protagonismo de las actividades se traspasa a las organizaciones de base, la selección de temas a tratar es intencionada a lo largo de todo el proceso, con el concepto patrimonio como eje y con la sustentabilidad del territorio como intención de su uso. Con ello se busca que los participantes generen una mirada propia de los conceptos para trabajarlos empoderadamente, ya sea para recreación, educación y/o ingresos económicos.

III. Análisis de la experiencia

1. Importancia de la institucionalidad

La realización de actividades en el territorio es, para los habitantes, significativo, toda vez que sienten que “tienen cierta importancia”. Y esto parece que se aprecia más cuando se hace desde una universidad. En concreto, que “ésta” vaya al pueblo a hablar y recabar información de patrimonio significa, a ojos locales, que algo importante debe haber, considerando que la universidad deja “algo de cultura” en el territorio. Prueba de la importancia que le da la comunidad a la universidad es la mención que se hace al equipo del proyecto como “la Usach” (Figura. 2).

Durante el desarrollo del trabajo también se han notado distintas visiones de los habitantes hacia la universidad, considerándola como una institución capaz de resolver sus más variados problemas o como un ente serio con quien aliarse o apoyarse para determinados fines.

Con esas consideraciones, el rol de la universidad es de un facilitador de las actividades, ya que, además de financiar el proyecto, cuenta con una política de vinculación con el medio, favoreciendo el soporte de la unidad en que está alojado el proyecto (Departamento de Ingeniería en Minas) y permitiendo que la iniciativa tenga un carácter institucional. Es ese soporte lo que finalmente se ve desde la comunidad e, incluso, es reconocido en un acto público, como la celebración del día del minero (Figura 3).

Por otro lado, el rol de la universidad se ve empañado por las trabas de financiamiento, donde lo engorroso del proceso de pagos ha dificultado el trabajo y, durante su desarrollo, desalienta la participación de organizaciones 'contratadas' por el proyecto, generando malos precedentes para futuros nexos con estas organizaciones. Especialmente para los contratados que no pertenecen a la comunidad de la universidad y han tenido que conseguir recursos mientras esperan que la universidad pague.



Figura 2. Invitación de la Municipalidad y de Fundación de Desarrollo Sostenible Cajón del Maipo al día del Minero en El Volcán, vía facebook del diario local.

Fuente: <https://www.facebook.com/DiarioNCM/posts/2315905328671941/>

2. Distintas visiones de una relación “bidireccional”

Pese a que el trabajo del proyecto es puntual, dada la relación con distintos actores de la comuna por aproximadamente 2 años, se han reconocido distintas expectativas respecto al tipo de relación de ambas partes: la academia y la comunidad. Una visión es la de la universidad como una especie de ‘padrino’, que puede estar siempre presente apoyando en problemas de diversa índole. Tal visión la apreciamos de parte de la Junta de Vecinos. Otra es la de universidad como un ente técnico, capaz de ofrecer soluciones a situaciones puntuales, ya sea mediante la unidad académica a cargo del proyecto o a través de sus alumnos. La Asomín muestra esa visión.

Desde Geoparque y el municipio se aprecia una visión de la universidad como una entidad colaboradora, capaz de hacerse cargo de alguna responsabilidad en el proyecto Geoparque. Esta visión es también compartida desde la universidad y se ha comenzado a elaborar un ‘convenio marco’ entre la universidad y la municipalidad para apoyar específicamente a Geoparque, además de aprovechar el convenio en otras áreas que puedan servir a la comuna.



Figura 3. Celebración día del minero. Al centro el alcalde de la comuna rodeado de concejales. De la Universidad de Santiago de Chile están con galardón de la Municipalidad: el Subdirector Docente del Departamento de Ingeniería en Minas y el responsable del proyecto.

Fuente: <https://twitter.com/MuniSJdeMaipo>

Desde el equipo de trabajo vemos la bidireccionalidad como un modo necesario de construir y consolidar el conocimiento que puede afectar a los actores locales, siendo la universidad el ente que articula las instancias para que este conocimiento emane y se pueda trabajar.

3. Percepción del impacto

La articulación de actividades en torno al patrimonio minero de El Volcán ha impactado positivamente a la localidad y a organizaciones que trabajan con ese foco. Esto, en el primer caso, dado que se releva la importancia de los sitios ligados a la minería, visibilizándolos ante autoridades comunales con mayor fuerza. En el segundo caso, las organizaciones perciben un apoyo que facilita sus fines propios, como el ejercicio del turismo minero.

En ambos casos, la comunidad se siente valorada y otorga un nuevo valor a su patrimonio. Eso deriva en el interés de aprender más para utilizar ese conocimiento en beneficio propio y reactivar económicamente el pueblo. Eso es tan así, que se oponen enérgicamente a la demolición de un silo –que es prácticamente un símbolo de la localidad–, solicitan talleres o cursos y han visto el ejemplo de reconversión de Lota como algo practicable.

Por último, durante el día del minero, la experiencia aprendida en Lota fue mencionada recurrentemente en los distintos discursos, incluso en el de la máxima autoridad comunal.

Por lo tanto, el rol de la universidad como ente articulador y validador del conocimiento se ha apreciado como muy efectivo, dado que la comunidad ha cambiado en algún grado su propia percepción sobre el patrimonio a un sentido más amplio y con nuevas perspectivas.

Consideraciones finales

Un concepto con tan múltiples acepciones como ‘patrimonio cultural’ está siendo abordado en una comuna cuyo eje declarado de desarrollo está en el turismo, principalmente basado en su belleza natural, y donde se está potenciando el turismo en base a su geodiversidad, que para la Unesco (1972) es también patrimonio natural.

La visión cruzada desde distintas disciplinas en este trabajo destaca al patrimonio cultural como un derivado del natural. La industria minera y el paisaje cultural asociado (obras humanas afectando el territorio) en el Cajón del Maipo se han generado porque los recursos geológicos –yacimientos minerales, patrimonio natural– lo han permitido. El abrazo de esta visión en el desarrollo del proyecto se ha hecho de modo tácito, buscando no desconocer el nexo entre el desarrollo que generó la minería –o industria, en general– en la comuna y sus recursos naturales. De ese modo, la definición de patrimonio cultural que se adoptó en Chile durante comienzos del s. XXI parece más adecuada, donde patrimonio cultural

corresponde a un conjunto determinado de bienes tangibles, intangibles y naturales que forman parte de prácticas sociales, a los que se les atribuye valores a ser transmitidos y resignificados de una época a otra o de una generación a las siguientes (Dibam, 2005).

Con esta concepción se ha buscado recoger un discurso de los modos de vida derivados de la explotación de yacimientos minerales, tanto de habitantes de El Volcán como socios de la Asomin o sus familiares. La relación entre naturaleza e industrialización es patente en ese discurso, relevando la figura de los arrieros como grandes conocedores de la cordillera; antes de que hubiera tecnologías de transporte fueron los responsables del traslado de mineral por la cordillera y valle abajo. El discurso también destaca la necesidad de poner en valor y preservar el patrimonio derivado de la industria, para sustentar los modos de vida. Esto último, dado al arraigo que ellos sienten de su territorio y de la conciencia que tienen de que su pasado minero fue importante para que la comuna sea hoy como es.

En definitiva, el enfoque desde múltiples disciplinas, en el marco del proyecto presentado, ha facilitado comprender e idear el camino a seguir –tanto en la academia, como con la comunidad local– para que el desarrollo sustentable de esta parte de la población sea posible y con una base sólida en el uso de su patrimonio cultural.

Finalmente, la comunidad ha recibido de muy buena manera el proyecto, pues se da importancia a su territorio y, quizá tanto o más, porque ha sido participante activo en las distintas instancias del proyecto.

Agradecimientos

Agradecemos a los habitantes de San José de Maipo que han confiado en el trabajo de la Usach y prestado todo su apoyo. En particular, a Arístides Acevedo (Asomin), Francisco Bustos (Junta de Vecinos El Volcán), Waldo Quiroz y Valentina Cruz (Sociedad de Turismo Minero), Ketty Vasquez (Ilustre Municipalidad de San José de Maipo) y Marcos Contreras, Cristobal Estay y Camilo Vergara (Fundación Desarrollo Sostenible-Proyecto Geoparque Cajón del Maipo). Agradecemos, también, a la Mesa Ciudadana de Lota por su recibimiento, gestiones y atenciones, especialmente a Elizabeth Aguilera y Melissa Espinoza. También a Xavier Ferrando (proyecto Geoparque Litoral del Bío-Bío) y José Cabello (Sociedad Geológica de Chile). Agradecemos a Anthony Prior (Fundeso Geoparque) por ayudar, entusiastamente, a articular todas las actividades desarrolladas durante 2019 en el Cajón del Maipo. Por último, las actividades desarrolladas durante 2019 tuvieron financiamiento de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad de Santiago de Chile, mediante el Fondo Vime No.12, 2019, y el Departamento de Ingeniería en Minas ha facilitado el transporte en innumerables viajes a San José.

Referencias citadas

- Aguayo, N. (2008). Vivir y soñar en un pueblo prestado, El Volcán: La cultura de enclave en un ex-campamento minero. Informe de Seminario de grado para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile, 66 pp.
- Benado, J. (2013). Patrimonio geológico del proyecto geoparque Cajón del Maipo (Región Metropolitana - Chile). Tesis para optar al grado de Magister en Patrimonio Geológico y Geoconservación, Universidade do Minho, Portugal. 143 pp.
- Bunster, T. (2017). Propuesta metodológica para cuantificar el valor patrimonial desde el punto de vista del desarrollo minero en el Cajón del Maipo. Tesis para optar al título de ingeniera civil en minas, Universidad de Santiago de Chile, 63 pp.
- Cornejo, L. (2004). Del Maipo al Cachapoal: diversidad en las estrategias de ocupación del espacio cordillerano en Chile central. Boletín de la Sociedad Chilena de Arqueología, No. 37, p. 75-85.
- Dibam (2005). Memoria, cultura y creación. Lineamientos políticos. Dirección de Bibliotecas, Archivos, y Museos, Documento, Santiago. Consultado en línea: https://www.patrimoniocultural.gob.cl/614/w3-article-5355.html?_noredirect=1
- Domeyko, I. (1876). Ensayo sobre los depósitos metalíferos de Chile, con relación a su jeología i configuración exterior. Imprenta Nacional, Santiago, 140 pp.
- Folchi, M. (1996). El Volcán 1841-1976: historia de un enclave minero en perspectiva económica-ecológica. Tesis para optar al grado de Licenciado en Humanidades con mención en Historia, Universidad de Chile, 144 pp.
- García, R, & Bravo, J. (2019). San José de Maipo, capital geológica de Chile. El Mercurio, 11 agosto, 2019. En línea: <http://infografias.elmercurio.com/20190811-VCT-sanjosedemaipo/>
- I.M. San José de Maipo (2010). Plan de Desarrollo Comunal, Tomo II: Imagen objetivo, Plan de Acción, Sistema evaluación, 210 pp.
- Matus, J. (2019). El camino del Cajón del Maipo para convertirse en geoparque de la Unesco. Las Últimas Noticias, 1 septiembre 2019, p.2.
- Ministerio Minería (2006). Decreto 78: Declara zona de interés científico para efectos mineros. Diario Oficial, 21 marzo, 2006.
- Ministerio Minería (2015). Ley 20.818: Modifica la ley n° 20.551 que regula el cierre de faenas e instalaciones mineras e introduce otras modificaciones legales. Diario Oficial, 14 marzo, 2015.
- Moya, C. (2018). San José de Maipo se prepara para llegar a ser declarado Geoparque Mundial por la UNESCO. El Desconcierto, 21 septiembre, 2018, en línea: <https://www.eldesconcierto.cl/2018/09/21/san-jose-de-maipo-se-prepara-para-llegar-a-ser-declarado-geoparque-mundial-por-la-unesco/>
- Orellana, H. (2018). Comunicación personal. Encargado planta de yeso, Cía Industrial Volcán.

- ONU (1987). Our Common Future, Chapter 2: Towards Sustainable Development. Report of the World Commission on Environment and Development. En línea: <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm#I>
- ONU (1992). Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Conferencia de las Naciones Unidas. Río de Janeiro, 1992. En línea: <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- Sánchez, A., Bunster, T. y Peña, F. (2018). Del geopatrimonio al turismo minero, trabajo en progreso en el Cajón del Maipo. Actas XV Congreso Geológico Chileno, p. 158-161.
- Sernatur (2001). Resolución 1138 Exenta: Declara zona de interés turístico nacional a comuna de San José de Maipo. Diario Oficial, 21 noviembre, 2001.
- Unesco (1972). Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural. Paris, noviembre 1972, 10pp
- Unesco (2014). Directrices operativas para los geoparques mundiales de la Unesco. En línea: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/IGGP_UGG_Statutes_Guidelines_ES.pdf
- Valenzuela, G. (2011). La reinención de El Volcán: Su pasado minero y actuales estrategias de desarrollo local. Tesis para optar al título de Antropóloga Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 197 pp.
- Vergara, C. (2019). Comunicación personal. Director Fundación Desarrollo Sostenible Cajón del Maipo.
- Vergara, C., Estay, C, Contreras, M., Prior, A., Godoy, V. y Zapata, J. (2019). Geodiversidad, patrimonio geológico y geositios del Cajón del Maipo. Fundeso, 163 pp.
- Vicuña-Mackenna, B. (1882). El Libro de la plata. Imprenta Cervantes, Santiago, 719 pp.

Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo: un aporte a la construcción de redes de colaboración para el desarrollo territorial.

Raquel Airaudó, Sara Lauria, Nadir Saade, Federico Schlie.
fschlie@rectorado.unl.edu.ar

Resumen

Las asimetrías en el nivel de desarrollo de las localidades y el escaso dinamismo de su entramado socio-productivo son características comunes en la mayoría de las regiones de los países en vías de desarrollo. Estas situaciones que dificultan el desarrollo de nuestros territorios son comunes también a la región centro-norte de la provincia de Santa Fe (Argentina), zona de influencia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). La legitimidad de la universidad como actor convocante, objetivo e imparcial, características comúnmente asociadas a las casas de altos estudios; la colocan en una posición privilegiada como conductora de procesos de construcción de lógicas de colaboración territorial que fomenten el desarrollo territorial. Es por esto que la estrategia adoptada por la UNL para atender a estas falencias territoriales se apoyará en la implementación de Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo (UTID), en un conjunto de ciudades de la región, operadas por funcionarios de los gobiernos locales, a partir de acuerdos celebrados entre sus Gobiernos y la UNL. Estas delegaciones operarán como una “antena” tecnológica local de la estructura de Vinculación de la UNL, relacionando al Gobierno Local y los actores de su sistema de innovación territorial, con los diversos componentes del sistema regional de innovación. Con ello, se aspira a fortalecer las capacidades de los gobiernos locales en la dinamización del desarrollo de sus territorios de influencia, ya que los mismos

no sólo son los principales concededores de la situación actual del territorio, sus problemáticas, su estructura social y las bases de sustentación económica del territorio, sino que son los principales responsables en la definición de estrategias de intervención y políticas de desarrollo territorial. En este marco, la generación de ciudades con capacidad de promover y gestionar procesos innovadores en la producción de bienes y servicios económicos libres en sus microrregiones resulta esencial para su desarrollo, para la mejora de la competitividad de su entramado productivo y para lograr un desarrollo equitativo y sustentable.

Palabras clave: desarrollo / innovación / universidad /colaboración / redes.

Introducción

Las asimetrías en el nivel de desarrollo territorial entre las regiones centro-norte y sur de la Provincia de Santa Fe, se reproducen a nivel intrarregional, especialmente en la Región Centro Norte (RCNSF), en la cual se centra el desarrollo del proyecto. La misma está conformada por 12 (doce) de los 19 (diecinueve) departamentos de la Provincia de Santa Fe: 9 de Julio, Castellanos, Garay, Gral. Obligado, La Capital, Las Colonias, San Cristóbal, San Javier, San Jerónimo, San Justo, San Martín y Vera. La misma tiene una superficie de 90.240 km² y cuenta con una población de 1.400.000 de habitantes (el 43% de la provincia), distribuidos en un sistema urbano compuesto por 246 localidades (24 Municipios, 137 comunas y 85 micro localidades rurales).

Una de las asimetrías destacadas se observa al analizar la densidad poblacional: entre los 12 departamentos que conforman la RCNSF se encuentran valores de densidad máximos de 171 hab/km² y mínimos de 1,8 hab/km².

En términos económicos también se verifican fuertes desequilibrios en la capacidad de generación de valor agregado per cápita, observándose que solo 4 (cuatro) de los 12 (doce) departamentos superan la media de dicha región, encontrándose valores máximos y mínimos de dicho indicador con una relación de 9 a 1. En el caso de comparar el máximo valor de dicho indicador a nivel provincial (Dpto. San Lorenzo), con el de menor guarismo (Dpto. Garay), la relación de los mismos en oportunidad del CNE 2004, era de 37 a 1. Las causas de dicha asimetría son múltiples, tanto de origen exógeno como endógeno; dentro de estas últimas, las diferencias en el entorno natural, de la infraestructura de comunicación de todo tipo, de las características y capacidades del capital social, y la diferente intensidad de la presencia que tiene la esfera pública (estatal y no estatal) a lo largo de dicho territorio, son factores de alta incidencia en las asimetrías observadas.

Esta situación, sumada a las transformaciones producidas a partir del cambio tecnológico verificado en el proceso de producción agrícola en las últimas décadas, llevó a la región a asumir nuevas formas de expresión en su configuración territorial, afectando negativamente la capacidad de generar valor a nivel local y la estructura de su mercado laboral principalmente.

De las investigaciones realizadas, surge la convicción de que a medida que se penetra en el espacio del interior rural, se verifica una incapacidad estructural creciente de la esfera pública tanto para reconocer procesos y necesidades socioeconómicos a nivel de microescala, como en la capacidad de contemplar la viabilidad social de sus políticas públicas. Esto se suma al déficit de llegada efectiva a dichos espacios, tanto de las políticas, como de los instrumentos que las mismas implementan. Incapacidad que se extiende a la de generar políticas focalizadas que se adecuen espacialmente a las culturas y necesidades de los diversos territorios, en especial también a las diferentes capacidades institucionales de los gobiernos locales, en todos los aspectos, pero en particular, en la promoción integral de su desarrollo y en la gestión adecuada del conocimiento, que relacione la oferta tecnológica y de oportunidades con el territorio. Estas diferencias de capacidades a nivel de gobiernos locales hacen aún más necesaria la articulación de políticas a nivel supralocal como instrumento que permita aumentar las capacidades más allá de las capacidades y limitaciones particulares de cada jurisdicción.

Asimismo, se observa en el territorio una bajo nivel de cooperación entre los gobiernos locales en cuanto al intercambio de experiencias exitosas e iniciativas conjuntas para el diseño y ejecución de planes de desarrollo para subregiones, hecho que se encuentra ligado coyunturalmente con la institucionalización de las denominadas “áreas metropolitanas” dentro de la legislación provincial, en tanto buscan constituirse en espacios de articulación que atenúen estas deficiencias.

La UNL no escapa a esta problemática y presenta deficiencias en cuanto a su nivel y modelo de cooperación con el interior profundo de su región de influencia, debido a que pese a que fuera del eje Santa Fe-Esperanza (donde se encuentran asentadas sus 10 Unidades Académicas o Facultades) ha avanzado en acciones a partir de la puesta en marcha de los Centros Universitarios Reconquista-Avellaneda, Gálvez y Rafaela-Sunchales, no cuenta con otros mecanismos ni estructuras de vinculación permanente con el entramado socio-productivo. Y a su vez, aún con estos tres Centros Universitarios, la relación con la UNL se mantiene fuertemente centrada solo en acciones de formación de Recursos Humanos, siendo aún baja (en términos relativos), su interacción en el campo de la investigación orientada, de la extensión y de la vinculación tecnológica.

Esta situación, la que sin duda se profundiza con el resto de las ciudades de la región, está explicada por las distancias que se mantienen con las ciudades del interior regional y por los déficits en los sistemas de comunicación disponibles, todo lo cual limita significativamente la capacidad de interacción y cooperación, tanto con los gobiernos locales como con los actores de dicho territorio.

Es precisamente con el propósito de contribuir a la reversión de dichas condiciones, que la UNL se ha planteado desde hace años fortalecer su presencia, vinculación y cooperación con la región de su ámbito territorial de referencia, como la forma de potenciar su capacidad de contribución al desarrollo integral de la región.

Esta política institucional se ve reflejada en su nuevo Estatuto sancionado en el año 2012. El cual, en relación al propósito de incrementar el patrimonio cultural, educativo, social y económico de la región y el país, señala: “La Universidad propenderá a la generación de procesos de vinculación perdurables, transfiriendo conocimientos científicos tecnológicos, aportando propuestas innovadoras y propiciando la generación e incubación de emprendimientos de la economía social, de base científico tecnológicos, sociales, productivos y de base cultural...”. Esta enunciación explícita una larga trayectoria y convicción ya que, desde su origen, la UNL se ha caracterizado por el compromiso institucional que ha asumido con su entorno socioeconómico al servicio del cual ha puesto su capacidad científico-tecnológica.

La práctica institucional de la UNL, desde sus inicios hace ya un siglo, pero fundamentalmente desde la recuperación de la autonomía de su gobierno, estuvo orientada a cooperar con el desarrollo e incremento de las capacidades de los gobiernos locales (GL) de la región. Para lo cual, si bien la universidad ha podido concretar una innumerable cantidad de experiencias y prácticas en el marco de la vinculación tecnológica con dichas esferas estatales, alentando procesos de apropiación del conocimiento por parte de la sociedad civil, de empresas, organizaciones y de las diversas jurisdicciones del Estado, promoviendo así innovaciones que tuviesen como propósito el desarrollo territorial y las mejoras en los niveles de vida, de inclusión y equidad socio-territorial; su capacidad de contribución efectiva se mantuvo limitada por las causas expuestas.

Como antecedentes del trabajo llevados a cabo con GL de la región, es importante destacar la labor realizada que tuvo como resultado la edición de un documento que refleja su oferta científico-tecnológica, preparada especialmente orientada al sector gubernamental, la que estuvo concebida y dirigida fundamentalmente a destacar las capacidades en materia de mejoras en la gestión local y en las estructuras de gobernanza, al fortalecimiento y competitividad de su estructura productiva, al desarrollo social de su población y al mantenimiento y mejora de la calidad ambiental de sus territorios.

Simultáneamente a dichos esfuerzos, desde la formalización de su estructura de vinculación tecnológica, hace ya más de dos décadas, se ha potenciado su capacidad de relacionamiento con el medio, el cual ha dado origen a un sinnúmero de convenios de cooperación y de servicios con los tres niveles jurisdiccionales del Estado, con miras a formular y gestionar proyectos de inversión o desarrollo en la región de referencia. Muchos de estos convenios estuvieron específicamente formalizados con gobiernos locales, cubriendo un amplio espectro disciplinar de cooperación, que alcanza a temáticas como: desarrollo y planeamiento urbano, desarrollo de infraestructura pública, gestión ambiental, salud pública, gestión de calidad, tecnologías de la comunicación, desarrollo institucional, gestión de riesgo, planificación estratégica, capacitación de recursos humanos, gestión de financiamiento ante organismos nacionales e internacionales, entre muchos otros campos. Mientras que, en el campo de cooperación e interacción con empresas, su historial de vinculación es sensiblemente mayor, si bien como se ha

señalado, se ha mantenido fuertemente focalizado en su ámbito territorial de influencia inmediata.

A su vez, la UNL se caracteriza por la prestación de servicios en la formación de emprendedores, de formación de formadores en emprendedorismo y al apoyo a esta actividad en general, propendiendo a la transferencia del conocimiento y formación de recursos humanos en esta área, a través del dictado de cursos y capacitaciones en diferentes localidades del interior, a través de la Cátedra de Emprendedores en el marco del programa Ciudades para Emprender, a la cooperación con otras 16 instituciones públicas y privadas de la región, en la organización y gestión del Foro de Capital para la Innovación promoviendo un espacio de encuentro entre emprendedores e inversores de la RCNSF.

Por otra parte, y con miras a generar un mayor fortalecimiento del sistema de innovación regional y brindar condiciones adecuadas para la generación de nuevos emprendimientos la UNL, en conjunto con diversos municipios ha celebrado convenios para la creación de Incubadoras de Empresas con diferentes orientaciones productivas (de base tecnológica, productiva, cultural y social), con las cuales brindan un espacio colaborativo y de innovación con infraestructura adecuada para la creación de emprendimientos.

Del mismo modo, en los últimos años de recorrido e historia de la UNL, cabe destacar la experiencia y la práctica emergente en materia de gestión tecnológica, a partir del desarrollo y gestión de parques tecnológicos con relevancia a nivel nacional, los cuales buscan ensamblar al sector científico-tecnológico con el Estado y asociaciones empresarias; a la participación en la constitución de polos tecnológicos en diversas localidades, los cuales propenden al posicionamiento de la región en actividades de vinculación tecnológica, aspirando al afianzamiento de vínculos interinstitucionales que fortalezcan el desarrollo económico-social, diversificando el tejido socio-productivo, sus capacidades de innovación, la generación de empleos de calidad y la presencia de empresas de la región en el mercado internacional

Como resultado de esta trayectoria, la UNL recibió en cuatro oportunidades el Premio Balseiro que otorga el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y el Foro de Ciencia y Tecnología para la Producción, como también el premio “INNOVAR” en la categoría Vinculación y transferencia tecnológica (2010). Y a la especial capacidad de formación de RRHH, reconocida por la CONEAU al ser la única universidad en el país cuya carrera de posgrado en gestión y vinculación tecnológica obtuvo en su acreditación la categoría “A”.

Con la misma lógica de fortalecer el vínculo con los actores relevantes del territorio se realizaron cuatro “mesas de diálogo” en diferentes puntos del territorio, coincidentes con las áreas de influencia de los centros universitarios. Estas mesas constituyeron espacios en donde la universidad reunió diferentes actores relevantes del medio socio-productivo para avanzar sobre un diagnóstico de las falencias de sus territorios para llegar de común acuerdo a las directrices por donde deben encaminarse las propuestas de desarrollo territorial elaboradas desde el territorio y por los propios actores locales. De esta manera se reunieron

en los cuatro encuentros más de cien participantes de cuarenta localidades, generando sinergias positivas y propuestas de fortalecimiento territorial.

En esta línea, son destacables los resultados obtenidos en el programa de capacitación MUNIGESTIÓN destinado a gobiernos locales; un programa innovador iniciado en 1998 conjuntamente con la Universidad Nacional del Nordeste y continuado desde 2014 hasta la actualidad con la Universidad Nacional de Rosario. Este programa actualmente llevado adelante de manera coordinada por las dos únicas universidades nacionales de la provincia de Santa Fe tiene como objetivo profesionalizar la planta municipal y el personal político a través de cursos y paneles con profesores y expertos destacados. De esta manera se han brindado a lo largo de todo el programa capacitaciones en torno a temáticas como la administración financiera municipal, ceremonial y protocolo, coaching, comunicación, modernización del estado, técnica legislativa, gestión cultural y artística, entre otros. Las temáticas abordadas responden a necesidades reales de los gobiernos locales, en algunos casos puntuales y específicas de una localidad en función de una situación o coyuntura particular, y en el resto de los casos son transversales a las problemáticas comunes de los gobiernos locales. Este trabajo articulado entre el ámbito académico y los estados locales se materializa en un total de 68 localidades adheridas al programa con 75 convenios vigentes a la actualidad con municipios, comunas y concejos deliberantes.

Es en este compromiso que se asume el desafío de poner el conocimiento y la educación al servicio de las comunidades y la creación de políticas públicas que atiendan las particularidades de las regiones; generando sinergias positivas de manera de aunar esfuerzos en el desarrollo económico, social, cultural y sustentable.

La estrategia adoptada para atender a la problemática planteada se apoyó en la implementación de Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo (UTID) en un conjunto de ciudades de la región, operadas por funcionarios de los gobiernos locales a partir de acuerdos celebrados entre sus Gobiernos y la UNL. Constituyendo el presente proyecto la 1er. etapa de la estrategia institucional definida por la Universidad, de “fortalecimiento del sistema de Vinculación Tecnológica con el ámbito territorial de referencia”.

Los acuerdos suscriptos con los Gobiernos Locales involucrados, cubren tanto los propósitos específicos de la iniciativa, las acciones comprometidas, los aspectos operativos de la labor, el monitoreo del proyecto, la evaluación ex-post de la práctica y los recursos (humanos y materiales) que cada parte compromete, incluyendo y destacando los que serán financiados con recursos provenientes del financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU).

Estas delegaciones operan como una antena tecnológica local de la estructura de la UNL, relacionando al Gobierno Local y los actores de su sistema de innovación territorial, con los diversos componentes del sistema regional de innovación.

Con ello, se logró fortalecer las capacidades de los GL en la dinamización del desarrollo de sus territorios de influencia, ya que los mismos no sólo son los prin-

principales concededores de la situación actual del territorio, sus problemáticas, su estructura social y las bases de sustentación económica del territorio, sino que son los principales responsables en la definición de estrategias de intervención y políticas de desarrollo territorial.

En este marco, la generación de ciudades con capacidad de promover y gestionar procesos innovadores en la producción de bienes y servicios económicos libres en sus microrregiones, resulta esencial para su desarrollo, para la mejora de la competitividad de su entramado productivo y para lograr un desarrollo equitativo y sustentable

El trabajo conjunto entre la UNL y los actores locales incluidos en el Proyecto, permitió descentralizar la gestión tecnológica, adecuándose a las diferentes necesidades de cada microrregión, ampliando las capacidades de intervención en el territorio de una manera más eficiente y con la participación directa de los actores involucrados en los procesos de desarrollo locales.

Objetivos

- Dinamizar el desarrollo de la Región Centro-Norte de la provincia de Santa Fe y mitigar las asimetrías socio-territoriales a partir del fortalecimiento de los procesos de innovación, vinculación, cooperación y/o transferencia tecnológica, entre los diversos actores del Sistema de Innovación Regional, la Universidad Nacional del Litoral y los Gobiernos Locales (GL) del ámbito territorial de referencia.
- Crear las condiciones operativas (contractuales, humanas y materiales) del Sistema de Vinculación y Gestión Tecnológica Territorial de la Universidad Nacional del Litoral, en acuerdo con los gobiernos locales.
- Alentar y facilitar los procesos de desarrollo multidimensional en los ámbitos territoriales involucrados (actividad económica, empleo, inclusión social, gobernanza, calidad ambiental).
- Promover y fortalecer los procesos de apropiación social del conocimiento.

Materiales y Métodos

Como se señaló, la propuesta está concebida en sucesivas etapas, y en la primera de ellas se formalizaron sendos convenios con las localidades avalantes del proyecto: Avellaneda, Esperanza, Gálvez, Reconquista, San Carlos Centro, San Justo, Santa Fe, Sunchales, Tostado, Vera y Villa Ocampo.



Imagen 1. Firma de convenios.

Imagen 2. Firma de convenios con intendentes municipales.



Se optimizó la conectividad entre la UNL y los Gobiernos locales, dotando a las Unidades Territoriales de Innovación y Desarrollo (11 unidades en total) de un equipamiento específico, el cual completará los sistemas de comunicación de teleconferencia garantizando la operación del sistema de vinculación asegurando los ámbitos de contacto audiovisual tanto del responsable de la UTID local como de grupos reducidos de emprendedores o actores locales del Sistema de Innovación, con especialistas de las UNL. El equipamiento entregado a los municipios consistió en: 1 Smart TV 49”, 1 notebook, 1 equipo LogiTech de videoconferencia,

1 mesa de trabajo, 6 sillas, un armario con llave, material de identificación de la UTID y 1 pizarra. Este equipamiento fue adquirido con el financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación de la Nación, instalado por la UNL en colaboración con los municipios y, una vez finalizado el proyecto, será donado a estos últimos.



Imagen 3. Equipamiento tecnológico de las UTID.

Para operativizar las UTID, se trabajó en articulación con los gobiernos locales, socios estratégicos del proyecto, definiendo un lugar físico que se responda a las características del mismo dentro de las posibilidades existentes, de manera de generar, desde el inicio, las condiciones más favorables para el alcance de los objetivos propuestos y la consolidación del funcionamiento de estas unidades territoriales en el tiempo, aún luego de finalizados los plazos formales del proyecto.

Es así que en su mayoría fueron instaladas en edificios que tienen estrecha relación con el sector productivo en general, como es el caso de las UTID de Avellaneda (Secretaría de Producción y Desarrollo - Parque Industrial Avellaneda) y Reconquista (Secretaría de Desarrollo Económico y Productivo); y al emprendedorismo en particular como lo son las UTID de Villa Ocampo (Asociación para el Desarrollo Villa Ocampo), San Justo (Club de Emprendedores), Santa Fe (Santa Fe Activa: espacio destinado al apoyo y fomento del emprendedorismo local), San Carlos Centro (SUM del Jardín Botánico Municipal: lugar en donde concentran las actividades destinadas al emprendedorismo local), Esperanza (Polo Tecnológico Esperanza), Sunchales (Casa del Emprendedor - Área de Promoción Industrial) y Gálvez (Oficina de Empleo). En el caso de la UTID de la localidad de Vera se instaló en el Centro de Servicios Públicos del Municipio debido a la limitante de disponibilidad de espacios físico con conectividad adecuados para el proyecto.



Imagen 4. UTID modelo (localidad de San Justo).

La segunda etapa del proyecto comenzó con la designación del responsable operativo de las UTID que se realizó en base a propuesta de los municipios, orientándose a personal de los mismos priorizando perfiles jóvenes relacionados al emprendedurismo, preferentemente graduados de la UNL. Estos responsables operativos participaron de un ciclo de capacitación dictado por la UNL y compuesto de cinco módulos, el primero de introducción y el último de conclusión fueron de carácter presenciales, y el resto virtuales utilizando el equipamiento tecnológico aportado por el proyecto.

A continuación, se detalla el contenido abordado:

- Módulo 1: Presentación. Estrategia de Inserción al territorio, fundamentos. Objetivos. Alcance. Explicación del Sistema universitario y de las secretarías de la universidad, principalmente de las responsables del proyecto (Secretaría de Fortalecimiento Territorial y de Vinculación y Transferencia Tecnológica). Funcionamiento y roles. Importancia de la participación de los gobiernos locales. Funciones. Responsabilidades de las partes. Plan de acción. Convenio. Utilización del equipamiento tecnológico.

Taller integrador/ trabajo en equipo.

- Módulo 2: Rol de la Universidad en el desarrollo territorial, acompañamiento de los gobiernos locales. La estructura de la UNL y en temáticas de Vinculación y Transferencia Tecnológica. Dirección de Vinculación Tecnológica.

ca, capacidades. Capacidades de la Dirección de Transferencia Tecnológica CETRI – Litoral. Desarrollo, Innovación y Gestión del conocimiento. Ciencia, tecnología e innovación, tipos de conocimiento y tipos de innovación. Los sistemas nacionales y regiones de innovación.

Políticas públicas y desarrollo territorial; la esfera local y el desarrollo

La relación entre el conocimiento, su aplicación o apropiación y el desarrollo. Relevamiento de demandas.

- Módulo 3: Principales actividades estratégicas factibles de desarrollar por una organización de Desarrollo Territorial con el propósito de fortalecer las bases de sustentación económica del territorio y promover procesos de inclusión social: Desarrollo emprendedor, líneas de financiamiento, servicios a terceros, propiedad Intelectual, vigilancia y propiedad intelectual, Programa UNL Bio, marketing tecnológico, desarrollo e incubación de empresas, profesionalización del sector productivo.

Desarrollo de Matriz FODA del territorio de cada UTID. Conceptos teóricos

Práctica: Diagnostico – Construir matriz FODA

- Módulo 4: Puesta en común FODA de cada UTID. Estructura organizativa y funcionamiento de la UTID: modalidad de comunicación, frecuencia, informes a entregar, relaciones. Relación entre UTID y con otras unidades del Territorio. Mecanismo de articulación con áreas internas de la UNL.
- Módulo 5: Mesas de trabajo, propuestas para la elaboración de un plan de acción, donde se establezca el objetivo propio y regional de cada UTID a 24 meses, sobre la base del trabajo de análisis realizado por cada una. Posibilidades locales. Diseño de funcionamiento de la oficina. Socios estratégicos. Conformación de una mesa subregional de gestión de la red de vinculación creada

La capacitación a los responsables de las UTID resultó fundamental en tanto son quienes deben tener un rol activo en cuanto a detectar las necesidades de los grupos emprendedores, instituciones, asociaciones y demás actores del entramado socio productivo, para canalizarlos a través de las unidades territoriales logrando dar curso a soluciones conjuntas con la universidad.



Imagen 5. Instancia presencial del ciclo de capacitación para responsables.

Las estructuras locales de gestión se institucionalizaron agrupando las UTID en torno a los Centros Universitarios en función de las zonas de influencia. Estas “mesas de gestión” agrupan a representantes de los municipios y la universidad, buscando generar un espacio de diagramación de las políticas y acciones a llevar a cabo en conjunto con los demás actores relevantes del medio. Estos espacios son fundamentales en tanto las decisiones sean consensuadas y mutuamente diagramadas, para propender a la apropiación de las mismas, lo que facilitará que los mismos actores locales las lleven adelante en tanto son quienes conocen las necesidades y problemáticas de la región en la que se encuentran. Este aspecto de toma de decisiones es fundamental en el armado del entramado de relacionamiento y funcionamiento de las UTID, ya que cimienta una lógica participativa que rompe con la lógica de “torre de marfil” en donde se solía colocar a la esfera del conocimiento, permitiendo lograr propuestas de solución “a medida” de las realidades locales y social y políticamente aceptadas por los actores locales. Esto hace más probable por un lado que las propuestas sean acordes y acertadas, y por el otro que las mismas sean efectivamente llevadas a cabo localmente.

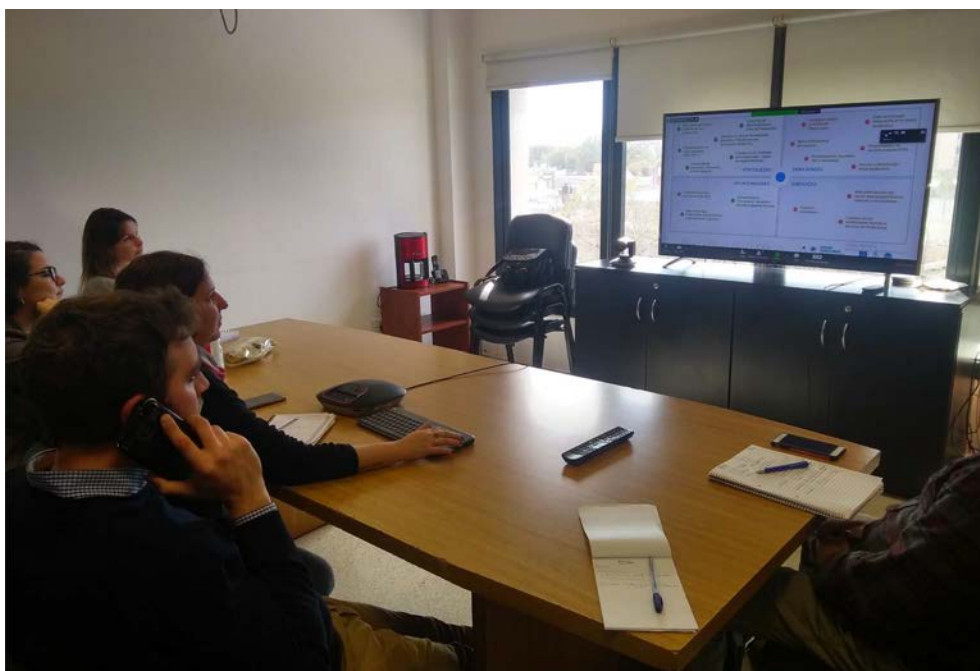


Imagen 6. Instancia virtual del ciclo de capacitación para responsables.

Es de destacar la articulación entre este proyecto y las “Mesas de Diálogo” desarrolladas anteriormente. Ambas iniciativas llevadas delante de manera simultáneamente permitieron una retroalimentación positiva en tanto se logró un mapeo de las falencias y necesidades del territorio, como así también de las aspiraciones de quienes conducen los procesos de desarrollo y de la sociedad civil. Esta sinergia positiva permitió por un lado acelerar en parte el proceso de mapeo de dichas necesidades como así también realizar un diagnóstico más completo, ya que las instancias de mesas de diálogo incluyeron localidades y actores no contemplados en el proyecto de las UTID, elevando la escala de localidad a subregión en este mapeo inicial.

Resultados y Discusión

Como resultado del proyecto se logró crear una red de colaboración entre los municipios participantes del mismo y la universidad, que genera sinergias territoriales positivas, aportando a la dinamización de los procesos de desarrollo de la región centro-norte de la provincia de Santa Fe. Esto se refleja en un mayor grado de autonomía para conducir procesos de desarrollo local por parte de los municipios que cuentan, ahora, con mayores herramientas para empoderar a los actores locales (emprendedores, asociaciones, instituciones, empresas, entre otros) del entramado socio-cultural.

De esta manera se logró:

- Celebrar 11 (once) convenios de colaboración con municipios de la región centro-norte de la provincia de Santa Fe.
- Instalar 11 (once) espacios físicos equipados para uso específico del proyecto, en dependencias municipales y en colaboración con los gobiernos locales de la región de referencia de la UNL.
- Capacitar 11 (once) responsables de la operatividad de las UTID.
- Construir, en conjunto con los responsables de las UTID, un análisis FODA de cada subregión de influencia de cada localidad que forma parte del proyecto.
- Institucionalizar una red de gestión territorial como espacio de intercambio y toma de decisiones, con participación de actores estratégicos de cada subregión/localidad.
- Comenzar un proceso de asesoramiento para un proyecto productivo de automatización de cultivos hidropónicos con una empresa y el municipio de la localidad de San Carlos Centro.
- Comenzar un proceso de asesoramiento sobre propiedad intelectual y el armado de capacitaciones en dicha temática para el municipio de San Justo.
- Acortar los tiempos de respuesta a demandas concretas por una mayor agilidad del proceso de asesoramiento dado por la mayor rapidez de las comunicaciones por videoconferencia versus reuniones presenciales con municipios y actores de todo el territorio provincial.

Si bien esta modalidad de trabajo colaborativo contraria a la denominada “torre de marfil”, por su carácter de novedosa puede presentar inconvenientes en tanto que la dinámica de trabajo debe ser consensuada y ensayada por los actores en la medida en que se transitan los senderos propuestos; resulta tanto más efectiva en términos de apropiación por parte de los actores locales de las políticas de desarrollo ideadas y de generación de resultados potentes de sinergias positivas.

Es por esto que de manera inicial ya se evidencian resultados importantes y concretos que se consolidarán a medida que se avance en el proceso de articulación con los municipios y actores estratégicos del territorio con la universidad. En este sentido resultará fundamental el rol de esta última en la conducción del proceso logrando poner el foco en lo supralocal, la consolidación de agendas de trabajo más allá de los calendarios electorales y la articulación como mecanismo fundamental de gestión de políticas de desarrollo.

Conclusiones

Las falencias en los modelos de gestión del desarrollo de los territorios adoptados por los gobiernos locales, provinciales, nacionales y las instituciones, asociaciones y demás actores relevantes del medio, responden a debilidades estructurales fundamentales. La universidad pública tiene el deber de contribuir en la construcción de nuevos modelos de colaboración superadores que atiendan a los tiempos y necesidades de nuestras localidades, situándose como un actor más que pone su capacidad instalada a disposición para la elaboración conjunta de políticas públicas.

En este sentido es fundamental dotar a los gobiernos locales, principales concedores de las realidades y necesidades locales, de herramientas que los empoderen frente a estas situaciones de asimetrías socio-territoriales. Las UTID y el vínculo que éstas permiten con la universidad y demás actores brindan una oportunidad fundamental para lograr ese empoderamiento. Adicionalmente conformar mecanismos que permiten llegar de manera directa al territorio y sus actores con acciones y políticas que la universidad ya está desarrollando, independientemente del proyecto y como parte de su agenda, y que de otra manera no hubiera encontrado los canales adecuados para llegar a distintos rincones del territorio provincial.

Como resultado de estos procesos de articulación surgen demandas concretas y temáticas específicas de formación de determinados sectores de la sociedad. La presencia de la universidad como actor convocante hace natural la aparición de estas demandas y permite poner la educación y el conocimiento al servicio del desarrollo territorial social.

En cuanto al rol de la universidad como actor convocante y articulador, en todas las instancias surge, por parte de los actores locales, la universidad como el actor más adecuado para conducir este proceso en tanto se le atribuye la capacidad de aportar objetividad y una mirada sin conflictos de intereses. Esta legitimidad con que gozan las instituciones educativas pone a la universidad en una posición ideal para encarar estos procesos de construcción de ámbitos de encuentro, intercambio horizontal y concertación de intereses entre actores.

Bibliografía

- Porras, J.A. (2006). Universidad y desarrollo local: aprendizajes y desafíos. Buenos Aires. Prometeo Libros. 364 p.
- Báscolo, P.J.; Castagna, A.I.; Secreto, M.F. y Véntola, V.A. (2014). Desequilibrios territoriales en la provincia de Santa Fe: Evolución e impactos de los procesos económicos de los últimos años. Facultad de Ciencias Económicas - Universidad Nacional de Rosario. Proyección 17 - ISSN: 1852 - 0006. 25 pp.
- Quetglas, F. (2008). Qué es el desarrollo local. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual

Financiamiento

El proyecto recibió financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación de la Nación por un monto total de \$1.998.000,00 en la convocatoria a proyectos de extensión “Universidad y Desarrollo Local 2017”.

Como contraparte la UNL aportó \$1.965.000,00 según se detalla en el siguiente cuadro:

	Descripción del gasto	Unidad de medida	Cantidad	Costo Unitario	Costo total	Aporte Solicitado a la SPU	Aporte de la Universidad
Inc. 1 - Gasto en Personal							
Sueldos	Coordinación y Equipo Técnico UNL (proporcional de afectación al proyecto)				\$1.620.000,00		\$1.620.000,00
Horas extras							
Otro tipo de adicional salarial	Adicional a personal	Bec. Inst.	3*18 meses	6.000	\$ 324.000,00	\$324.000,00	
Subtotal Inc. 1					\$1.944.000,00	\$324.000,00	\$1.620.000,00
Inc. 2 - Bienes de Consumo							
Insumos (detallar)	Varios	Glob AGTT	18 meses	5000	\$ 90.000,00	\$45.000,00	\$45.000,00
Combustible	Traslado al territorio con y sin vehículo institucional		10	3500	\$ 35.000,00	\$35.000,00	
Otros (detallar)							
Subtotal Inc. 2					\$125.000,00	\$80.000,00	\$45.000,00
Inc. 3 - Servicios no personales							
Servicios de capacitación							
Servicios de asistencia técnica	Diseño de piezas de difusión y material de estudio		12	1.500	\$ 18.000,00	\$18.000,00	

Informes técnicos, estudios							
Servicios de catering	Comida cursantes presenciales	15 cursantes * 5 días * 2	150	300	\$ 45.000,00	\$45.000,00	
Servicios de imprenta	Impresión de piezas de difusión y de material de estudio		Global		\$ 26.000,00	\$26.000,00	
Pasajes (detallar aparte)	Traslado a Santa Fe y regreso cursantes		800	15	\$ 12.000,00	\$12.000,00	
Viáticos (cobertura de movilidad)	Traslado a Santa Fe (cursantes)		Global		\$ 5.000,00	\$5.000,00	
Otros (detallar)	Filmación y edición cursos on/line		10	8.000	\$ 80.000,00	\$80.000,00	
Otros (detallar)	Hotelería		10*4 noches	900	\$ 36.000,00	\$36.000,00	
Subtotal Inc. 3					\$ 222.000,00	\$222.000,00	\$0
Inc. 4 - Bienes de uso							
Equipamiento, máquinas y herramientas	Equipamiento de informática y videoconferencia	Unidad	11		\$72.000,00	\$792.000,00	\$792.000,00
Equipo de oficina y muebles	Equipamiento de la AGTT				\$ 45.000,00		\$45.000,00
Libros, revistas y otros coleccionables							
Subtotal Inc. 4					\$ 837.000,00	\$792.000,00	\$45.000,00
Inc. 5 - Transferencias							
Becas	Docentes y tutores para producción y dictados de cursos	horas	840	\$ 500	\$ 420.000,00	\$420.000,00	
Pasantías	Becas a estudiantes				\$ 160.000,00	\$160.000,00	
Ayuda económica							
Otras (detallar)							

Subtotal Inc. 5			\$ 580.000,00	\$580.000,00	\$0
Gastos destinados a infraestructura					
Insumos y materiales	Adecuación del AGTT	Global	\$ 255.000,00		\$255.000,00
Maquinarias y equipos					
Mano de obra					
Subtotal Infraestructura			\$ 255.000,00	\$0	\$255.000,00
TOTAL GENERAL			\$ 3.963.000,00		\$1.965.000,00
				\$1.998.000,00	

Los Municipios participantes del proyecto tuvieron a su cargo la obligación de aportar un lugar físico acorde para la instalación de las UTID y un miembro del mismo para operar como responsable operacional de las salas.

Vinculación para el desarrollo rural: rescatando la viticultura campesina en la Región de O'Higgins¹.

Sofía Boza, Orlando Macari, Tomás Muñoz, Jenny Parraguez,
Ignacio Morales.

sofiaboza@gmail.com

Resumen

La presente ponencia presenta el proyecto del Fondo de Innovación para la Competitividad del Gobierno Regional de O'Higgins "Transferencia de Modelo Comercial a Viñateros Campesinos", iniciado en marzo de 2019; así como también hace referencia al proyecto financiado por la Fundación para la Innovación Agraria "Valorización del chacolí: en el corazón de la identidad doñihua-na", ambos ejecutados en el Departamento de Gestión e Innovación Rural de la Facultad de Ciencias Agronómicas de la Universidad de Chile. Estos proyectos son un ejemplo de investigación aplicada y extensión en el área agronómica, con el objetivo de, mediante acciones que abordan muy diversas aristas, mejorar el acceso a mercados de los/as productores/as campesinos/as que sustentan el patrimonio vitícola de la Región de O'Higgins.

Introducción

En la Región de O'Higgins, desde tiempos de la Colonia, la vid encontró un nicho ecológico particularmente adecuado, principalmente en los valles de Colchagua y Cachapoal. Las haciendas

1 La presente ponencia se enmarca dentro del proyecto del Fondo de Innovación para la Competitividad del Gobierno Regional de O'Higgins "Transferencia de Modelo Comercial a Viñateros Campesinos".

hispano-criollas, dedicaron gran parte de sus esfuerzos al cultivo de viñas y la elaboración de vino, chacolí, chicha y aguardiente, surgiendo así una dinámica vitivinicultura regional. Este período empieza a declinar a mediados del siglo XIX. Las grandes viñas de la zona adoptaron el paradigma francés y empezaron a producir vinos “afrancesados”, mientras que los pequeños/as productores/as mantuvieron el interés por las variedades criollas y más tradicionales (País, Moscatel de Alejandría, Mollar, entre otras) (Lacoste et al., 2017).

El paradigma francés se impuso, y las cepas, vinos, chichas y aguardientes criollos fueron producidos por un grupo cada vez menor de viticultores/as, esencialmente campesinos/as. No obstante, dada su historia y tradición este tipo de brebajes encajan con lo que se denomina como “vinos patrimoniales”. Es decir:

“aquél que emerge como resultado de una herencia vitivinícola en un territorio determinado, dando a su vez origen a una modelización fácilmente reconocible de un *Paisaje Cultural del Vino*, caracterizado por un conjunto de bienes tanto materiales como inmateriales, donde es el conjunto mayoritario de la sociedad que los origina y conserva, la que reconoce en dicho patrimonio una excepcional relevancia tanto estética, como a su vez simbólica e histórica” (Universidad de Talca, 2017: 15).

Para considerar un producto vitícola como patrimonial debe tener una estrecha relación con su territorio, donde el conocimiento vinculado a su elaboración haya pasado de generación en generación como herencia. Lacoste et al. (2017), tras una intensa revisión de numerosos antecedentes históricos referentes a la Región de O’Higgins, señalan como sus productos vitícolas patrimoniales específicamente tres: Chacolí de Doñihue, Chicha de La Estrella y Chicha de Nancagua (además de aguardientes y mistelas).

En todos los casos mencionados, se trata de productos vitícolas en manos de agricultores/as campesinos/as. La agricultura familiar campesina (AFC), tanto en Chile como a nivel mundial, es un sector especialmente vulnerable. Sin embargo, es una forma de producción y de vida con un peso relevante en América Latina, correspondiendo a unidades que utilizan esencialmente mano de obra familiar y donde la mayoría de la renta del hogar proviene de la actividad agrícola. Según CEPAL et al. (2013), en América Latina y el Caribe el sector de la AFC totaliza cerca de 17 millones de unidades productivas, que agrupan una población de 60 millones de personas. La AFC representa, por tanto, cerca del 75% del total de las unidades productivas de la región y en algunos países supera el 90%. El acceso a canales comerciales que generen un nivel de rentabilidad que potencie la existencia de una “generación de recambio” es un reto para gran parte de la AFC; categoría bajo la cual coexisten productores/as con muy diferente nivel de inserción en mercados, llegando a ser nulo para la AFC “de subsistencia” (Graeub et al, 2016). Los progresos en términos de productividad han tenido mayor eco

en la agricultura industrial, desplazando a la AFC (Diamond & Barham, 2012). La diferenciación se plantea como una alternativa; es decir, que los consumidores/as perciban que los productos procedentes de la AFC tienen atributos distintivos que motiven su compra.

El origen local y la tradición pueden ser clave en el caso de los productos vitícolas patrimoniales. Distintos estudios han demostrado que el origen local de los alimentos es asociado por los consumidores/as a frescura, seguridad, contribución a la economía local (Roininen et al., 2006; Chambers et al., 2007), cuidado del medioambiente, mejor sabor y mayor beneficio para la salud (Adams & Adams, 2011). Por otro lado, los/as consumidores/as asocian cualidades positivas a los alimentos tradicionales, como el origen natural de los ingredientes y la familiaridad (Pieniak et al, 2009; Wang et al, 2015). Guerrero et al. (2010; 2012) evidenciaron la existencia incluso de vínculos emocionales entre consumidores/as y productos tradicionales.

No obstante, hay aspectos de base que resolver antes de poder optar a un sello de origen o cualquier otra fórmula de promoción del patrimonio agrícola, sobre todo cuando nos referimos a la AFC. Además de las dificultades en el acceso a mercados, ésta se ve afectada por muchos otros limitantes. Echeverría et al. (2012) demostraron que en Chile los agricultores/as orientados/as al mercado nacional tienen un notorio atraso en uso de tecnologías, acceso a financiamiento e incluso a programas públicos. En este sentido, Ríos y Torres (2014) afirman que la agricultura chilena se caracteriza por una marcada dualidad entre una minoría de empresas medianas y grandes exportadoras y una mayoría de micro y pequeños productores/as orientados/as al mercado local. De manera específica, en la zona central de Chile la agricultura familiar campesina se caracteriza por un elevado promedio de edad, bajo nivel educacional, poco acceso a equipos, uso marginal de tecnologías de la información y las comunicaciones, así como muy escasas capacidades en temas de gestión y comercialización (Boza et al., 2015). Por tanto, cualquier estrategia de comercialización que involucre a productores/as campesinos/as a ser implementada debe comenzar con la co generación de medios y capacidades técnicas, de gestión y organizacionales. Todo ello enfocado a obtener un producto con valor agregado, que sea atractivo para los/as consumidores/as, pero además que suponga una actividad que sea sustentable en el tiempo y atraiga a nuevas generaciones quienes continúen con la tradición.

La presente ponencia presenta el proyecto del Fondo de Innovación para la Competitividad del Gobierno Regional de O'Higgins "Transferencia de Modelo Comercial a Viñateros Campesinos", iniciado en marzo de 2019; así como también hace referencia al proyecto financiado por la Fundación para la Innovación Agraria "Valorización del chacolí: en el corazón de la identidad doñihuana", ambos ejecutados en el Departamento de Gestión e Innovación Rural de la Facultad de Ciencias Agronómicas de la Universidad de Chile. Estos proyectos son un ejemplo de investigación aplicada y extensión, con el objetivo de, mediante acciones que abordan muy diversas aristas, mejorar el acceso a mercados de los/as pro-

ductores/as campesinos/as que sustentan el patrimonio vitícola de la Región de O'Higgins, para valorizarlo y lograr su sustentabilidad.

Antecedentes generales del área de intervención y de los/as beneficiarios/as

La agricultura es una de las principales actividades económicas de la Región de O'Higgins, suponiendo casi el 20% de su Producto Interno Bruto. Así mismo, una quinta parte de la fuerza laboral de O'Higgins se dedica al sector agrícola (Yáñez, 2018). La Región de O'Higgins concentra un importante contingente de pequeños/as productores/as (INDAP, 2019). Estos/as agricultores/as tienen una edad promedio superior a los 50 años, bajo nivel educacional, baja superficie disponible, poco uso de modelos alternativos de producción, así como de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (excepto teléfonos celulares), al igual que poca propensión a asociarse, a comercializar formalmente o a llevar registros económicos (Boza et al., 2019).

En el caso de las intervenciones que son descritas en la presente ponencia, éstas se desarrollaron teniendo como beneficiarios/as pequeños/as agricultores/as de tres comunas específicas de la Región: Doñihue, La Estrella y Nancagua; las cuales se describirán de forma breve a continuación.

- Doñihue: Comuna perteneciente a la provincia del Cachapoal, ubicada en las coordenadas 34°14'00"S 70°58'00"O. Conforme al Censo de 2017, la comuna tiene un total de 20.887 habitantes. De ellos, un 22,87% tiene 55 años de edad o más. La localidad de Lo Miranda, contenida en la comuna de Doñihue, es una de las más antiguas de Chile; fundada en la segunda mitad del siglo XVI. El comercio es la principal actividad económica de la comuna, seguida por la agricultura y la agroindustria. Debido a su cercanía con Nancagua, muchos de sus habitantes trabajan allá.
- La Estrella: Comuna perteneciente a la provincia de Cardenal Caro, ubicada en las coordenadas 34°12'00"S 71°40'00"O. Conforme al Censo de 2017, tiene un total de 3.041 habitantes; un 33,3% de ellos con 55 años o más.
- Nancagua: Comuna perteneciente a la provincia de Colchagua, ubicada en las coordenadas 34°40'00"S 71°13'00"O. Conforme al Censo de 2017, su población total es de 17.833 habitantes; de los cuales un 23,9% tiene 55 o más años. La agricultura es la principal actividad económica de la comuna, especialmente en lo relacionado con la producción de vino.

Con respecto a los/as beneficiarios/as que hasta ahora han estado implicados/as en las intervenciones, la mayor parte se encuentra en la tercera edad, siendo un 54% de ellos/as mayores de 65 años, con un promedio de edad de 66 años. El productor de mayor edad alcanza los 81 años, mientras el menor tiene 49 años. Por otro lado, si se analiza el sexo de los productores, un 25% corresponde a mujeres y un 75% a hombres, con un promedio de edad de 63 años en el caso de las mu-

jeros y de 67 en el caso de los hombres. La mayoría de los/as productores/as vive con su grupo familiar en el predio que, en mayor o menor medida, le ayuda con las tareas relacionadas con la viña. En promedio, el número de integrantes del grupo familiar es de 3 personas contando a los/as productores/as, siendo lo más frecuente que compartan residencia con pareja e hijos. En general, se observa una estructura etaria envejecida, siendo el promedio de edad de los/as integrantes del grupo familiar de 47 años sin contar a los/as productores/as, y aumenta a 53 años si se tiene en cuenta al grupo familiar completo. Los ingresos del grupo familiar son en promedio \$337.385.

Desde el punto productivo, las viñas tienen una superficie de 5.808 m² en promedio. Sin embargo, son muy variadas entre los/as productores/as. De esta manera, el productor más grande tiene 30.000 m², mientras que el más pequeño cuenta con 100m² de viña, en donde cosechan una gran variedad de cepas, siendo estas principalmente criollas y españolas. Si se observan los kilogramos de uva producida, el promedio es de 4.651. Esta producción se distribuye en las distintas cepas presentes en las viñas, siendo las más importantes la uva País, con 60.910 kilogramos, seguida de Orocampo con 8.100 kilogramos, Torontel con 3.600 kilogramos, y finalmente Moscatel con 1.200 kilogramos cosechados. De manera análoga a lo que ocurre con la superficie, la producción de uva de los/as viñateros/as también es muy variada, obteniendo el más grande una cosecha 16.000 kilogramos, mientras el más pequeño cosecha 400 kilogramos.

Los/as productores/as elaboran distintos productos derivados de la vid: aguariente, arrope, chacolí, chicha, chicha cocida, vinagre, vino y vino añejo. En términos generales se estima que la producción en litros de líquido corresponde a la mitad de los kilogramos cosechados de uva, sin embargo, en el caso de los/as productores/as beneficiarios/as, el volumen final de litros producidos aumenta por la compra de uva. Los/as productores/as elaboran un total de 67.960 litros. Destaca la chicha, cuya producción alcanza un total de 49.170 litros, muy por encima del siguiente producto, el chacolí, con 10.790 litros. Cada productor/a elabora un promedio de 2.534 litros, elaborando el mayor un total de 8.800 litros, mientras el menor elabora 50.

Más de la mitad de las viñas están conducidas mediante Parrón Español; le siguen aquellas sin sistema de conducción con un 31% y finalmente las viñas organizadas en Espaldera, con un 17%. Un gran porcentaje de viñas no reciben riego (Rulo). Esto debido a la escasa disponibilidad de agua, especialmente en la comuna de La Estrella, donde la totalidad de los/as productores/as producen en seco. Le sigue el riego por tendido con un 32% de las viñas. Los/as productores/as manejan de formas muy variadas sus vides, siendo la poda la única labor que es realizada por la totalidad de los/as productores/as. Un 54% de los/as productores/as no realiza ningún manejo de plagas. En el caso de las enfermedades un 36% no realiza ningún tipo de manejo; el porcentaje restante realiza principalmente aplicaciones de fungicidas. El suelo de los viñedos recibe mayor atención, ya que solo un 18% de los/as productores/as declara no realizar ningún tipo de manejo. Finalmente, en el ámbito de la fertilización, un 39% de los/as agricultores/as de-

clara no realizar ningún tipo de manejo. El 61% restante realiza fertilización por aplicación directa en el suelo.

En general, y aunque se produjeron mejoras en el caso particular de los productores de chacolí gracias al proyecto FIA “Valorización del chacolí: en el corazón de la identidad doñihuana”, en la temporada 2019, aún un 63% de las ventas son a granel, sobre todo en el caso de la chicha, lo que deriva en precios de venta bajos. Aún el principal canal de venta es el propio predio, aunque están tomando relevancia las ferias y fiestas costumbristas, así como los restaurantes. La escasa formalización, asociatividad y capacidades de gestión, han influido así mismo en mantener un modelo comercial que genera bajos ingresos unitarios.

Resultados obtenidos en la intervención a los/as Chacolice-ros/as de Doñihue

En el contexto del Proyecto FIA “Valorización del chacolí: en el corazón de la identidad doñihuana”, se inició un trabajo en conjunto con 9 productores/as de chacolí, a través de acompañamiento y asesoría en las labores en la viña y en bodega de 2016 a 2018. Esto dio como resultado una mejora en la calidad del chacolí, en cuanto a parámetros químicos, respecto del producto analizado a principios del proyecto, lo que significa un avance hacia el logro a futuro de un producto comercializable en el mercado formal.

Uno de los parámetros más relevantes que observó una mejora fue la acidez volátil. En el año 2016, cuando aún no existía intervención en el producto, los chacolís muestreados arrojaban valores promedio entre 0,9 – 5,5 gr/lt de ácido acético presente, tal que al año 2017, posterior al trabajo de asesoría en bodega, se redujeron estos valores a volátiles que varían entre 0,2 – 2,7 gr/lt. En este proceso, resultó imprescindible complementar las estrategias de dosificación de insumos con mejoras en la higiene durante todo el proceso de elaboración y guarda, con la ayuda de equipos de limpieza a presión adquiridos por el proyecto, como máquinas hidro lavadoras que permitieron eliminar más exhaustivamente las partículas y microorganismos contaminantes. En otro de los parámetros a mencionar, el nivel de dulzor o materias reductoras presentes en el chacolí, destaca que varios/as productores/as han preferido mantenerlo naturalmente elevado.

Durante el proyecto, se gestionó la participación de los productores/as beneficiarios/as en distintas ferias y actividades. Entre ellas destaca la Fiesta del Chacolí, festividad realizada en Doñihue desde el 1975 (Lacoste et al., 2015), en la misma fecha del aniversario de la creación de la Comuna de Doñihue. En esta festividad, en cuyo origen se celebraba al chacolí como representante de la tradición doñihuana, en los últimos 20 años este último se había encontrado prácticamente ausente, transformándose finalmente en una festividad carente de su sentido único. Como parte del proyecto “Valorización del chacolí: en el corazón de la identidad doñihuana”, se logró la presencia de un espacio preferencial para la venta de chacolí por parte de sus productores/as, posterior a un proceso de conversaciones con la autoridad comunal, que, a partir de evidenciar las mejoras en

el producto y la existencia de exponentes de buen nivel, decidió devolver el protagonismo de este producto a la fiesta. Otros ejemplos de fiestas y ferias donde participaron los/as chacoliceros/as son la “Fiesta de la Chicha y el Chanco” en lo Miranda los años 2018 y 2019, la Expo Feria Patrimonial “Museo Vivo” en 2017 y 2018, además de la “Expo Rural de Paine” del año 2019.

El proceso de tecnologización de algunas labores en la vinificación significó un avance importante del proyecto, donde el mayor impacto en dicho sentido fue la adquisición de una máquina moledora-despalilladora, durante la vendimia del año 2017, que encarnó una reducción en el trabajo de despalillado significativo, sin comprometer la calidad ni el carácter artesanal del producto. Otro avance en esta misma materia fue la adquisición de un filtro de placas durante la vendimia del año 2018, cuya utilización permitió la obtención de un producto con un aspecto en botella limpio y de un color intenso, junto con la reducción de la borra en botella, susceptible de generar malos sabores y aromas al fermentado si no es eliminada previo al embotellado. De esta forma, este y otros equipos adquiridos durante el proyecto permitieron ayudar a obtener un producto de excelente presentación, conservando el carácter artesanal y su carga patrimonial, sin duda como las principales cualidades del chacolí.

Estas mejoras estuvieron emparejadas a un proceso de concientización, en cuanto a aspectos de higiene y del proceso de vinificación que se propuso a los/as productores/as durante el proyecto. En este sentido, destaca la decisión de la mayoría de eliminar maderas viejas en el proceso de fermentación, abriéndose así a la posibilidad de usar plástico sanitario y acero inoxidable para ello, junto con considerar el recambio de las viejas barricas por maderas más nuevas. El resultado de este proceso fue un producto para el cual se adquirieron botellas de 750 ml transparentes para su embotellado, formato que en un principio generó cierto escepticismo por parte de los/as productores/as, acostumbrados/as a otros modos de venta.

En ello, previo al inicio del proyecto, los/as productores/as vendían a granel casi exclusivamente, con un precio entre los \$1.000 y \$1.500 por litro de chacolí. La comercialización se realizaba al detalle y no se ofrecían descuentos por volumen (al por mayor). El principal canal de comercialización lo constituía la venta local, en el lugar de producción. La cobertura de clientes era local, correspondiente a habitantes del sector. El único tipo de publicidad asociada concernía a distintos carteles informales indicando los puntos de venta. Solamente un productor ofrecía una fracción de sus productos embotellados, utilizando etiqueta con una marca informal asociada; la cual corresponde a una etiqueta de texto plano sin elementos gráficos ni de diseño. El resto de los/as productores/as, en tanto, no comercializaban sus productos utilizando marca, *merchandising* o algún otro elemento diferenciador de ningún tipo. Ninguno/a de los/as productores/as contaba con elementos publicitarios en redes sociales, ni de manera particular, ni asociativa.

Con la adquisición de botellas, corchos, y el diseño de etiqueta y contraetiqueta, estas últimas generadas en conjunto con los/as productores/as, se logró un precio de venta de \$3.000 por cada botella en la Fiesta del Chacolí de 2017, ex-

perencia que sentaría un precedente en este sentido para todas las actividades de comercialización futuras durante el proyecto, caso de la Fiesta de la Chicha y el Chancho de lo Miranda 2018 y la Fiesta del Chacolí realizada el mismo año. Esto generó una gran satisfacción entre los/as productores/as al evidenciar la venta de todo el stock de chacolí embotellado, motivándolos a evaluar el embotellado de toda su producción para la temporada 2018, además de impulsarles a aumentar el precio de venta incluso en formato a granel. Una experiencia que también generó un hito dentro del Proyecto fue la participación en la Expo Feria Patrimonial “Museo Vivo”, realizada en Rancagua los días 21 y 22 de octubre de 2017, donde se logró vender prácticamente todo el stock de botellas de chacolí a un precio de \$4.000 cada una.

Durante el proyecto, se realizaron talleres dirigidos a los/as productores/as beneficiarios/as en distintos ámbitos, entre ellos aspectos técnicos de manejos de las vides y de prácticas en bodega para la vinificación. En este sentido, se generó un “Manual de Buenas Prácticas Agrícolas y elaboración de Chacolí” resultado de la culminación de 2 años de asesoría a los/as productores/as, que abarca temáticas que van desde la poda de las vides, hasta la limpieza y desinfección de equipos en bodega. Paralelamente, se llevaron a cabo talleres dirigidos al fortalecimiento en temas de marketing, que permitieron recabar la información necesaria para el diseño y elección del material promocional, como etiquetas, contraetiquetas y logo. Finalmente, se realizaron actividades dirigidas a instruir sobre las formas de organización existentes a nivel comunitario, las cuales fueron solicitadas por los/as mismos/as productores/as beneficiarios/as.

En ello, un hito de gran importancia dentro del Proyecto, no considerado en la planificación inicial, fue la formación de la “Asociación Gremial de Chacoliceros de Doñihue” el día 10 de agosto de 2018, con la firma de 28 socios/as, entre productores/as y sus familiares más relacionados con la actividad productiva del chacolí. Esto significó la generación de un vínculo entre los/as productores/as, y entre estos/as con sus núcleos familiares, todos en torno a la elaboración del chacolí, potenciando eventualmente la continuidad de esta tradición campesina en las futuras generaciones.

Intervención actual y objetivos a futuro

El Proyecto del Fondo de Innovación para la Competitividad “Transferencia de modelo comercial a viñateros campesinos”, adjudicado por el Gobierno Regional de O’Higgins se inicia en marzo de 2019. La propuesta es a continuar y profundizar el trabajo realizado con el proyecto “Valorización del chacolí: en el corazón de la identidad doñihuana”, así como implementar un modelo de trabajo paralelo en el caso de la chicha que se produce en las localidades de La Estrella y Nancagua, en base a lo aprendido. Además, se incorpora a los/as productores/as de aguardiente de Doñihue, como otro producto emblemático de la Comuna y la Región.

En primer lugar y desde el punto de vista de la innovación de procesos, se espera obtener productos que cumplan con todos los estándares y normativas necesarias para su comercialización en el mercado formal. Para esto se apunta a innovar en el proceso productivo vitivinícola, introduciendo nuevas técnicas y equipos en las distintas etapas, desde el manejo en campo de la vid, hasta los procesos de vinificación en bodega, todo esto respetando los conocimientos, usos y saberes ancestrales que les confieren un carácter artesanal y patrimonial a estos productos. Se espera lograr que todos/as los/as productores/as se encuentren capacitados en el trabajo enológico de campo y bodega al finalizar el período, con la utilización de los diferentes equipos que serán adquiridos y entregados: refractómetros, densímetros, termómetros y balanzas. Para cada grupo, se construirá, habilitará y equipará una sala de procesos piloto que cumpla con la normativa vigente para la producción de vinos y otras bebidas fermentadas, y se capacitará en la correcta utilización de los equipos e insumos enológicos en bodega. Esta sala contará con estanque siempre lleno, prensa, despalladora, filtro de placas, encorchadora y llenadora, además de una sala de ventas. Finalmente, los productos seleccionados se analizarán en laboratorio para verificar que se encuentran en condiciones óptimas y que cumplan todos los estándares y normativas para ser comercializados en el mercado formal.

En segundo lugar, se espera innovar en los métodos de comercialización de los productos beneficiarios. Se implementará una nueva estrategia de mercado centrada en lo tradicional, artesanal y patrimonial de estos. Se espera innovar en el empaque y los elementos promocionales, logrando que los productos se comercialicen en botellas vineras con su respectivo corcho, etiqueta y contraetiqueta. Además, a través del trabajo productivo se espera mejorar también el color y reducir la turbidez de los productos, mejorando ostensiblemente su presentación de cara a la venta. Por otro lado, a través del trabajo en terreno de identificación de *terroir* y cepas, se espera avanzar en la gestión para la obtención de Sellos de Origen, lo que ayudará a potenciar la estrategia de comercialización puesto que resalta los atributos de interés de los productos. Se espera lograr la participación permanente de los/as productores/as en nuevas plazas, como ferias de productos patrimoniales y campesinos, y restaurantes de carácter criollo. Por último, se trabajará en el fortalecimiento organizacional de los grupos de productores/as beneficiarios/as con miras a lograr la autogestión de estos en la última etapa y una vez terminado el proyecto. Se apuntará a integrar a nuevos miembros en los grupos, especialmente jóvenes, para fortalecer las capacidades y permitir la continuidad de la actividad. Se evaluará la formación de personas jurídicas que permitan a los/as productores/as agilizar y mejorar sus capacidades organizacionales para apoyar la comercialización de sus productos.

Comentarios finales

El campo chileno alberga importantes “tesoros” que se manifiestan en productos patrimoniales de larga data, con raigambre en las costumbres y la cultura campesina. Éstos en su mayoría se encuentran en manos de la pequeña agricultura,

la cual está sujeta a numerosas vulnerabilidades, sobre todo en su capacidad para innovar y por ende para mejorar su situación. En consecuencia, existe un gran riesgo de que las nuevas generaciones no quieran continuar con las actividades patrimoniales, y muchas de éstas se pierdan.

No obstante, más allá de su mantenimiento por lo que representan, las producciones patrimoniales pueden ser polos de desarrollo territorial, dado que la identidad es un activo. Los/as agricultores/as conservan saberes que se basan en el funcionamiento del ecosistema agrícola con el que interactúan, por lo que son menos agresivos/as con el mismo, lo cual es muy necesario dados los grandes desafíos medioambientales que atravesamos. Pero claramente, para que este tipo de actividades perviva no podemos apoyarnos en la generosidad de sus “curadores/as”, sino que se debe generar un ingreso digno y atractivo.

Los proyectos que hemos desarrollado suponen una propuesta para revalorizar el patrimonio agrícola de la Región de O’Higgins – concretamente su viticultura – con el fin de mejorar los ingresos de los/as productores/as e indirectamente las posibilidades económicas de sus comunas.

De la caracterización desarrollada en la presente ponencia es evidente que el espacio de mejora tanto productivo, como comercial y organizacional es alto. Sin embargo, nuestro trabajo ha sido y es en todo caso de co-creación; pues la experiencia nos ha mostrado que es casi inútil ofrecerles a los/as productores/as mejoras de forma unilateral sin antes haber logrado que estén convencidos/as de que podrán funcionar y que son adaptables a su realidad, puesto que de lo contrario son muy reticentes. Así mismo, en estos casos la co creación es necesaria, dado que hay que aprender también de los/as productores/as y conseguir que, a pesar de los cambios, la esencia de su producto no se pierda para no poner en riesgo su patrimonialidad.

En nuestras intervenciones le hemos dado mucho énfasis a la comercialización, dado que ésta es la manera de mejorar el ingreso y, además, uno de los puntos donde los/as productores/as tienen una situación más débil. La organización es esencial para poder mejorar. La creación de una imagen común, que les facilite hacerse conocidos/as conjuntamente, ha sido clave en nuestras intervenciones hasta ahora.

Finalmente, es relevante mencionar la necesidad de realizar un trabajo que sea multi disciplinar, puesto que son muchas y muy diversas las aristas que hay que trabajar en el rescate de productos patrimoniales; las cuales van desde los aspectos técnicos a la relevación de antecedentes históricos, entre muchos otros.

Bibliografía

- Adams, D.C. & Adams, A.E. (2011). De-placing local at the farmers' market: consumer conceptions of local foods. *Journal of Rural Social Sciences*, 26, 74–100.
- Boza, S., Cortés, M. & Guzmán, F. (2015). Caracterización de pequeños empresarios agrícolas beneficiarios de programas de desarrollo local en la Región Metropolitana, Chile. *Revista IDESIA*, 33, 135-142.
- Boza, S., Cortés, M., Prieto, T. & Muñoz, T. (2019). Vegetable growing in central Chile: Characterization and attitudes of small farmers. *Chilean Journal of Agricultural and Animal Sciences*, 35(1), 57-67.
- CEPAL, FAO & IICA (2013). Perspectivas de la agricultura y del desarrollo rural en las Américas: una mirada hacia América Latina y el Caribe, 2014. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37136-perspectivas-la-agricultura-desarrollo-rural-americas-mirada-america-latina>.
- Diamond, A. & Barham, J. (2012). Moving Food Along the Value Chain: Innovations in Regional Food Distribution. USDA Agricultural Marketing Service. Recuperado de <https://www.ams.usda.gov/sites/default/files/media/MovingFoodAlongValueChain.pdf>
- Echeverría, R., Moreira, V., Barrena, J. & Gopinath, M. (2012). A characterization of Chilean farmers based on their market-production orientation. *Ciencia e Investigación Agraria*, 39, 255-264.
- Graeub, B.E., Chappell, M.J., Wittman, H., Ledermann, S., Kerr, R.B. & Gemmill-Herren, B. (2016). The State of Family Farms in the World. *World Development*, 87, 1–15.
- Guerrero, L., Claret, A., Verbeke, W., Enderli, G., Zakowska-Biemans, S., Vanhonacker, F., Issanchou, S., Sajdakowska, M., Granli, B.S., Scalvedi, L., Contel, M., Hersleth, M. (2010). Perception of traditional food products in six European regions using free word association. *Food Quality and Preference*, 21, 225–233.
- Guerrero, L., Claret, A., Verbeke, W., Vanhonacker, F., Enderli, G., Sulmont-Rossé, C., Hersleth, M. & Guàrdia, M.D. (2012). Cross-cultural conceptualization of the words Traditional and Innovation in a food context by means of sorting task and hedonic evaluation. *Food Quality and Preference*, 25, 69–78.
- INDAP (2019). INDAP en cifras 2018. Recuperado de <https://www.indap.gob.cl/biblioteca/documentos-indap/!k/indap-en-cifras-a-diciembre-2018>.
- Lacoste, P., Castro, A., Mujica, F., & Adunka, M. (2017). *Patrimonio y desarrollo territorial: Productos típicos alimentarios y artesanales de la Región de O'Higgins. Identidad, historia y potencial de desarrollo*. Fondo de Innovación para la Competitividad del Gobierno Regional de O'Higgins.
- Pieniak, Z., Verbeke, W., Vanhonacker, F., Guerrero, L., & Hersleth, M. (2009). Association between traditional food consumption and motives for food choice in six European countries. *Appetite*, 53, 101–108.
- Rios, S., & G. Torres. (2014). El sector agropecuario en la región de Los Lagos y el paradigma “Chile potencia alimentaria”: desafíos para la política agraria nacional. *Mundo Agrario*, 15.

Roininen, K., Arvola, A., & Lähteenmäki, L. (2006). Exploring consumers' perceptions of local food with two different qualitative techniques: Laddering and word association. *Food Quality and Preference*, 17, 20–30.

Universidad de Talca (2017). *Alternativas de vinificación para la pequeña vitivinicultura de la Región de O'Higgins*. Gobierno Regional Región de O'Higgins.

Wang, O., De Steur, H., Gellynck, X., & Verbeke, W. (2015). Motives for consumer choice of traditional food and European food in mainland China. *Appetite*, 87, 143–151.

Eje 3.

Desarrollo sustentable, Estado y sociedad.

3.5

Proyectos comunitarios; Trabajo y Nuevas formas de economía; Vínculo con sector productivo y servicios.

Acercamiento de la juventud rural a nuevas Geotecnologías y a la educación superior: visor GeoINTA.

Daniel Ferro, Sebastián Basteiro, Guillermo Millán, Luciano Larrieu, Florencia Bongiorno.

daniel.ferro@agro.unlp.edu.ar

Resumen

Gran parte de la juventud rural en Buenos Aires, Argentina, se encuentra alejada de ámbitos académicos, que conlleva la desestimación de su formación superior y el desconocimiento de nuevas herramientas informáticas emergentes. En una sociedad cada vez más integrada con la tecnología, el visor GeoINTA es un sistema de geo-información en red, de libre acceso en internet, que incluye un inventario de datos, cartografía, bases de datos georreferenciados y datos satelitales y aerofotográficos en constante actualización, y relacionados con los recursos naturales, ambientales y agropecuarios de Argentina. Este sistema posee una elevada potencialidad por no encontrarse difundido en la comunidad rural, a pesar de su gratuidad y su información disponible, la cual es sumamente valiosa para el diagnóstico y la toma de decisiones en diferentes situaciones problema actuales y futuras. El visor GeoINTA, entonces, podría actuar como un nexo efectivo entre la juventud rural, inmersa en el sistema tecnológico actual, y la información emergente relacionada con temáticas agropecuarias. El objetivo de este trabajo fue acercar estas nuevas herramientas tecnológicas a estudiantes de escuelas secundarias rurales, que colaboren en el diagnóstico y toma de decisiones productivas a los fines de mejorar la calidad de vida de las poblaciones rurales actuales y futuras; mediar conocimientos entre diferentes actores de la sociedad, relacionados al ámbito productivo rural, favoreciendo el manejo sustentable

de los recursos naturales; fomentar el estudio superior de la juventud rural en facultades públicas nacionales e incentivar la participación de estudiantes de grado en actividades de extensión que complementen su formación profesional. Así, docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la UNLP visitaron escuelas agrarias de nivel secundario ubicadas en zonas rurales cercanas a la Facultad. Estudiantes de los últimos años de las escuelas agrarias, junto a sus docentes, participaron de actividades taller en aula/gabinete para identificar los lugares aledaños de la escuela con el uso del visor GeoINTA y, luego, a campo, para reconocer los diferentes suelos encontrados y observados con la herramienta. Se socializaron diferentes saberes previos; se interpretaron y analizaron, mediante óptica sistémica, diferentes imágenes satelitales de los suelos circundantes a la escuela con capacidad crítica; por último, se reconocieron las actividades productivas realizadas en la zona, abordando sus problemáticas y discutiendo posibles prácticas de manejo que contemplen el uso racional de los recursos. Las encuestas resultaron satisfactorias, evidenciando la importancia del proyecto. Se percibió el interés de la comunidad educativa con respecto a las temáticas abordadas, en base a las diferentes actitudes participativas de sus miembros y las propuestas presentadas por ellos para futuros encuentros. Además, se identificaron como actividades superadoras a futuro la convocatoria para la participación conjunta de instituciones sociales y educativas cercanas a las escuelas, y la realización de prácticas con los estudiantes de las escuelas en laboratorios y establecimientos experimentales pertenecientes a la FCAyF. Esta actividad permitió conocer la realidad y reducir las brechas existentes entre la Facultad y el ámbito social local, lo cual se espera que permita un mayor crecimiento social.

Palabras clave: Escuelas agrotécnicas / La Plata / cartas de suelo / Estudio superior / geo-información.

Introducción

El diagnóstico previo a la presentación del proyecto indicó que la juventud rural en Argentina se caracteriza por destinar parte de su vida diaria al trabajo en actividades relacionadas con el sector productivo, ya sea para la generación de bienes y servicios para su consumo, para la reducción de costos productivos en la mano de obra en la producción familiar o la necesidad de generación de dinero para cubrir sus propios gastos, entre otras. Lo antedicho reduce el tiempo destinado al estudio y formación, que, en algunas ocasiones, se encuentra desestimado por los grupos familiares (Sala, 2008; Jorrat, 2018), aun cuando muchos acuden a lugares de capacitación relacionados con la educación media y técnica. Estos espacios son de carácter público en la mayor parte de los casos y hasta algunos de ellos son orientados en actividades relacionadas con el sector agroproductivo, como son los Centros de Educación de Producción Técnica (CEPT), Escuelas de Educación Agropecuaria, Escuelas Agrotécnicas Salesianas, entre otras (Braslavsky, 1985; García de Fanelli & Jacinto, 2010).

Los jóvenes que asisten a estas escuelas, a pesar de encontrarse en espacios rurales, tienen acceso a la tecnología que hoy se encuentra inmersa en la sociedad. La totalidad de las/os estudiantes poseen un teléfono celular y, en su mayoría, tienen acceso a computadoras con conexión a internet (Brown & Burley, 1996). Incluso, aquéllo/as que no tienen acceso diario a internet alguna vez han tenido posibilidad de manipular una computadora, manifestando su capacidad para el uso de diferentes dispositivos tecnológicos. Entre las herramientas que se detectaron que utilizan los jóvenes se encuentra el Google Maps®, aplicación que incorpora un sistema de geoposicionamiento satelital (GPS) para la ubicación geográfica del dispositivo.

El visor GeoINTA es un sistema de información gratuito creado por profesionales del INTA, que permite consultar mapas, sus bases de datos asociadas, imágenes y fotomosaicos de manera simple, utilizando Internet (Cruzate et al., 2010). Este visor combina herramientas de visualización web con bases de datos de recursos naturales, productivos y riesgo agropecuario, permitiendo la consulta por coordenadas geográficas y la combinación de diferentes mapas, generando análisis por capas. Además, cuenta con un excelente visor capaz de observar los diferentes proyectos que se están llevando a cabo, subir imágenes y crear mapas temáticos (Lillesand & Kiefer, 1994). Es una herramienta gratuita de gran utilidad en el desarrollo de la labor de profesionales, productores y técnicos agropecuarios (Navone et al., 1995; Mehl & Mies, 1997). Debido a su interfaz amigable, permite ser utilizada por diferentes actores del ámbito rural con mínima capacitación, sin embargo, se observó que sólo suele ser aprovechada por profesionales (Heywood et al., 1990; Jensen, 2001).

En función de la realidad sociocultural y educativa de los jóvenes, combinado a las capacidades que poseen para la utilización de la tecnología propia o a la cual tienen acceso, se visualizó la posibilidad de agrupar ambas características en favor de generar una temática compartida entre el espacio académico superior y el ámbito escolar secundario agropecuario, empleando como hilo conductor el uso de tecnologías disponibles y accesibles, utilizadas como herramientas para la generación de criterios de decisión en el ámbito productivo, en base a la conservación de los recursos naturales, entre ellos, fundamentalmente el suelo (Curti et al., 2005; Dorronsoro, 2008).

Se generó entonces la posibilidad de acercar el visor GeoINTA a los jóvenes y sus docentes, utilizando la variedad de aplicaciones a que da lugar y la relación de lo observado en el aula/gabinete con lo que se encuentra al transitar el terreno en estudio (Brown & Burley, 1996).

Por otro lado, la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) realiza convocatorias para la aprobación y, en parte el financiamiento, de proyectos de extensión que posean como Unidad Académica alguna institución perteneciente a la UNLP. En el marco de la convocatoria ordinaria 2018 se presentó el proyecto “Acercamiento de la juventud rural a nuevas Geotecnologías”. Éste se inscribe en el ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, articulando con diferentes áreas del sistema productivo como lo fuera el

manejo y conservación de suelos, topografía, mecanización agrícola y forestal, y los distintos tipos de producciones agropecuarias con énfasis en aquéllas que se desarrollan de modo extensivo como, por ejemplo, la producción de cultivos de granos para cosecha. Los destinatarios principales fueron alumnos de los últimos años de escuelas agrotécnicas ubicadas en la periferia de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Se realizaron encuestas, previas y posteriores a la actividad realizada, para conocer la realidad de cada escuela visitada y la de sus alumnos. El proyecto presentado fue aprobado y financiado, contando además con la posibilidad de becar a un/a estudiante de grado para colaborar con el plan de trabajo propuesto, además de aportar a la formación de recursos humanos, tanto en la temática en particular como en la experiencia de las tareas de extensión universitaria, para su futuro desarrollo profesional.

Al mismo tiempo, desde la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), en particular, y desde la UNLP, en general, se trabaja para el acercamiento de los jóvenes a los estudios superiores (Curti *et al.*, 2005; Sala, 2008; García de Fanelli & Jacinto, 2010). En función de esto, como objetivo subyacente del proyecto se trabajó en prácticas de acercamiento e incentivo para la continuidad de los jóvenes en su formación académica.

El desarrollo del proyecto se plantea con un enfoque sistémico, identificando contextos productivos que justifican la implementación de las diferentes herramientas de imágenes satelitales, analizando y discutiendo las distintas alternativas posibles, su fundamento teórico, sus implicancias técnicas, sociales, económicas y operativas (Jorrat, 2018).

Objetivos

General

Acercar conocimientos relacionados al ámbito productivo rural, que permitan colaborar con el manejo sustentable de los recursos naturales y mostrar herramientas novedosas para ponerlas a disposición de los jóvenes del ámbito rural, que colaboren en el diagnóstico y toma de decisiones productivas a los fines de mejorar la calidad de vida de las poblaciones rurales actuales y futuras.

Específicos

- Desarrollar, desde una óptica sistémica, una capacidad crítica de análisis de las imágenes satelitales en conjunto con los diferentes suelos y diversas situaciones problemáticas, fundada en sólidas bases teóricas.
- Desarrollar actitudes para el trabajo grupal y la resolución compartida de problemas.
- Lograr una comprensión detallada respecto del medio rural en el cual se desarrollan sus actividades.

- Acercar a los jóvenes a las distintas opciones de continuidad formativa que brinda la universidad pública.

Materiales y Métodos

El grupo de trabajo está conformado por docentes y estudiantes de la FCyF. La efectiva ejecución de este proyecto se determinó en base a la voluntad de participación en la convocatoria realizada con anterioridad a la presentación del proyecto formal. La característica principal del grupo de trabajo es que los docentes participantes pertenecen a diferentes cursos de la Facultad, a su vez nucleados dentro del Centro de Investigación para la Sustentabilidad de Suelos Agropecuarios y Forestales (CISSAF) y quienes ya poseen experiencia de trabajo conjunto en el área de extensión, docencia e investigación. Lo antedicho pone de manifiesto una consolidación previa del grupo y de conocimientos mutuos sobre la manera de trabajar de los integrantes y, fundamentalmente, de la visión compartida de grupo. Este equipo sigue creciendo, ya que se han sumado nuevos participantes, enriqueciendo estas nuevas experiencias. Además, se contó con la participación de estudiantes de las carreras de Ingeniería Agronómica, quienes también se encontraban realizando tareas previas de colaboración con diferentes docentes. Entre los participantes se encuentran docentes de los cursos de Mecanización Forestal, Manejo y Conservación de Suelos, Genética, Morfología Vegetal, Edafología y Topografía. El grupo se conforma de un total de doce (12) participantes de las diferentes áreas, siendo nueve (9) docentes y tres (3) estudiantes, incluyendo a la becaria.

Previo a la presentación del proyecto se realizó un acercamiento a distintas entidades educativas cercanas a nuestra facultad, donde se propuso coordinar un encuentro con la autoridad responsable de cada escuela para comentarles sobre la posibilidad de realización del proyecto y sobre las temáticas a abordar, para visualizar si el trabajo propuesto le podría resultar de interés a la escuela. De tal modo, se concretaron acuerdos de trabajo conjunto con las escuelas de educación agropecuaria (EEA = Escuela de Educación Agraria; EESA = Escuela de Enseñanza Secundaria Agropecuaria), que debajo se detallan:

- EEA N° 1 “Dr. Alejandro Korn”. Ruta Provincial 36, km 49,5, San Ponciano, La Plata, Buenos Aires.
- EESA N° 1. Ruta Provincial 53, km 13 s/n, Florencio Varela, Buenos Aires.
- EEA N° 1 de Pereyra Iraola. Camino Evita, paraje Santa Rosa, Pereyra, Buenos Aires.
- EESA N° 1 “General Lucio Mansilla”. Ruta Provincial 54, km 13. General Mansilla, Magdalena, Buenos Aires.

La difusión en las instituciones se desarrolló, fundamentalmente, tomando contacto con aquellos docentes de las áreas pertinentes o los directivos y docentes más interesados en participar de los encuentros. Se relevó la información nece-

saría para organizar y llevar a cabo cada encuentro, como el número de alumnos de los últimos años y la disponibilidad de gabinete de computación e internet. A su vez, se realizaron encuestas previas al primer encuentro en cada establecimiento, de manera de relevar el grado de conocimiento previo de cada uno de los temas a abordar y así adecuar los talleres y prácticas a cada realidad.

Se organizaron dos encuentros con cada escuela. El primero adoptó el formato de taller. Aquí se desarrollaron los conceptos necesarios para trabajar bajo el mismo marco teórico, buscando recuperar saberes previos de los destinatarios en cada tema a abordar para que en cada taller se revaloricen los saberes correctos y manejados por los usos y costumbres de los receptores. Así, para la clase de naturaleza teórica, llevada a cabo por los docentes de la FCAYF, cada especialista adecuó el formato del taller; como herramientas didácticas se utilizaron materiales de apoyo, como diferentes recursos audiovisuales, computadora y cañón con apoyo en diapositivas de PowerPoint®. Además, se entregó material previamente impreso, con el objetivo de generar tópicos de discusión e intercambio de saberes, socializando finalmente las conclusiones arribadas en razón de la interpretación de diferentes situaciones problema. Asimismo, se llevaron diferentes materiales de laboratorio para el análisis de suelos y para la realización de determinaciones demostrativas que permitan visualizar la importancia de las diferentes mediciones químicas, con el adicional de haber seleccionado las determinaciones que poseen un mejor impacto visual en estudiantes, como lo fuera la determinación de pH actual, utilizando un método colorimétrico. También, durante ese mismo encuentro se dio un espacio práctico, donde se realizó una caracterización y diagnóstico de una situación real a campo mediante la realización de una calicata de exploración de los diferentes tipos de suelos que se encontraban en el establecimiento, apoyando la tarea en la recopilación de los temas abordados precedentemente desde la experiencia personal y donde, posteriormente, se realizaría una comprobación de la información recopilada mediante el visor GeoINTA. Dicho primer encuentro se cerró una vez establecidas las bases previas, tanto en aula como a campo, de los contenidos necesarios para abordar el siguiente encuentro (el visor GeoINTA), con el fin de concientizar sobre las características y problemáticas de los suelos locales (Gudynas, 2004).

El segundo encuentro, además de trabajar con la herramienta, se buscó desarrollar soluciones consensuadas para el abordaje de la problemática planteada, que hagan viable su apropiación por los destinatarios. Para su realización se utilizaron materiales de apoyo audiovisuales, como los utilizados en el primer encuentro, y material de apoyo en formato papel. Previo al cierre, en formato de taller de discusión de resultados, se expusieron los resultados obtenidos a partir de las actividades prácticas realizadas en el establecimiento, promoviendo la elaboración de conclusiones por los asistentes, que fueron posteriormente trabajadas, completadas y difundidas a los distintos grupos de trabajo por el cuerpo docente.

Se realizaron encuestas de satisfacción con la intención de que los participantes propongan otros temas de interés para abordajes futuros. Se evaluaron diferentes aspectos de la visita a la escuela y se entregó folletería de la Facultad, tanto de

la carrera de Ingeniería Agronómica como la de Ingeniería Forestal para que puedan tener mayor disponibilidad de la información sobre la estructura del plan de estudio y las diferentes asignaturas que conforman cada carrera, en conjunto, con las misiones y competencia de cada figura profesional.

Resultados y Discusión

A raíz de las experiencias recogidas en los diferentes encuentros realizados en las escuelas, el grupo de extensión observó la manifestación, en diferentes oportunidades, del pensamiento crítico cuando se utilizaron tanto los recursos didácticos en formato papel como también durante el uso del GeoINTA para recopilar información. Se rescató el uso de saberes previos para la asociación con situaciones problema más que la mera incorporación de conocimientos desarrollados durante las exposiciones de los docentes. También se pudo observar la incorporación de nuevos conceptos y nuevas relaciones cognitivas que, en instancias anteriores, no se visualizaron. Las estrategias utilizadas durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje lograron ser útiles en términos de nociones significativas de conceptos de suelo y su relación con procesos pedogenéticos, manifestados posteriormente en el análisis conjunto y en la socialización de pensamientos.

La realización de talleres y el trabajo grupal permitieron generar un encuentro de conocimientos previos y debatir diferentes soluciones a una misma situación problema, visualizando las diferencias en las estructuras de pensamiento de los participantes, a pesar de pertenecer a un sector de franja etaria y social común. Se destacó la estrategia utilizada en base al aprendizaje basado en problemas, logrando incursionar en otros aspectos valorables del aprendizaje y conocimiento que surgieron desde la espontaneidad de los diferentes sujetos intervinientes en los grupos, caso que, además, permitió generar un debate de criterios más valioso, logrando, mediante la discusión abierta y el trato igualitario de pares, consensuar los diferentes criterios a los problemas encontrados. Cabe aclarar que, ocasionalmente, no se concluyeron las mismas soluciones a los problemas durante los trabajos grupales, siendo positivo para ahondar en la comprensión de los diferentes puntos de vista posibles, fundamentados en bases sólidas y sin una única opción posible, sino validando varias alternativas diferentes.

Por otro lado, gracias al trabajo grupal y a la intervención mediante la indagación de los docentes en los diferentes espacios compartidos con los/as estudiantes y docentes de las escuelas secundarias, se pudo recopilar información sobre la situación compartida de los actores intervinientes en las escuelas rurales de la periferia a la ciudad de La Plata. Es valioso mencionar que el diagnóstico realizado con anterioridad a la propuesta de proyecto fue en su mayoría acertado, aunque se logra destacar que las escuelas agrotécnicas se encuentran en áreas periféricas a las grandes urbes, zonas que en el pasado sólo se utilizaban para la producción agropecuaria, ya sea intensiva o extensiva. Sin embargo, el crecimiento de las ciudades próximas acercó dichas instituciones educativas a jóvenes que las eligen por su ubicación en relación a su hogar y no por tener contacto con el

medio productivo aledaño. Además, se pudo visibilizar la escasa proyección de continuidad de los/as estudiantes en la formación superior. Llamativamente, se observó una muy reducida experiencia de los estudiantes en el rubro de la producción agropecuaria, siendo la totalidad de las escuelas con orientación rural. Se observaron dificultades para la continuación de los estudios tanto desde lo individual a cada estudiante, por desinterés o desinformación, como desde el contexto social. Como se mencionó antes, muchos de ellos son jóvenes de la periferia de las ciudades.

Encuestas

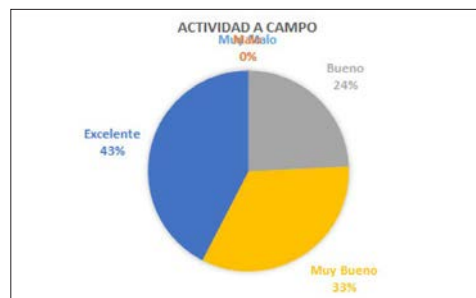
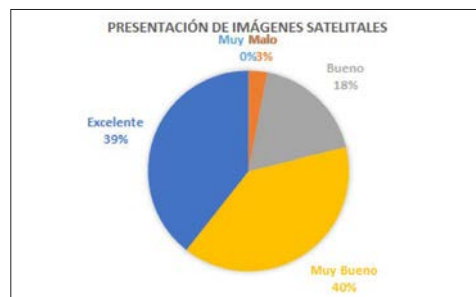
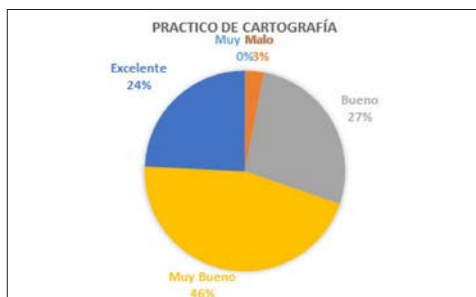
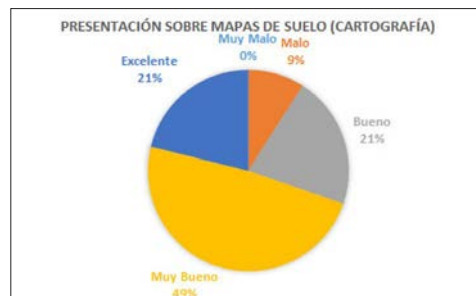
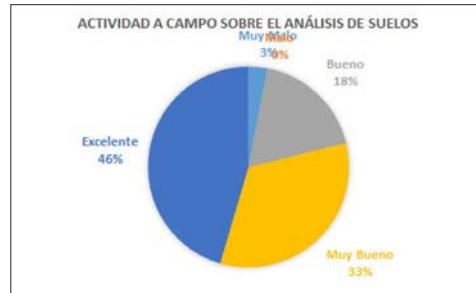
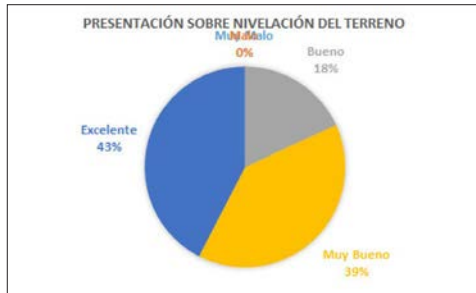
La encuesta de satisfacción realizada a los/as estudiantes, una vez concluidos los encuentros, constó de preguntas cerradas. La primera, donde debían seleccionar el puntaje acorde a su opinión, con cinco (5) posibilidades: Muy Malo (1), Malo (2), Bueno (3), Muy Bueno (4) y Excelente (5), evaluando los siguientes tópicos:

- Presentación sobre suelos y análisis de los mismos
- Presentación sobre nivelación del terreno
- Actividad a campo sobre el análisis de suelos
- Actividad a campo sobre nivelación del terreno
- Presentación sobre mapas de suelo (cartografía)
- Práctico de cartografía
- Presentación de imágenes satelitales
- Presentación de GEOINTA
- Actividad a campo

Cada uno de ellos formaba parte de un tema abordado durante los encuentros. Adicionalmente, se incorporó otra pregunta cerrada, considerando el interés de continuar con charlas desde la facultad, en relación a temáticas similares o diferentes; en este caso, con respuesta binaria de sí o no.

Las preguntas abiertas consistieron en opiniones y sugerencias generales, tanto sobre el desempeño general de los temas abordados como de las prácticas realizadas y sobre intereses en futuras actividades con sugerencia de nuevas temáticas.

Los resultados de las encuestas se presentan haciendo referencia a la recopilación de la totalidad de las escuelas. La información se presenta por medio de herramientas estadísticas de fácil visualización. El tópico indagado se encuentra explicitado en el título de cada gráfico.



Los resultados de las encuestas resultaron muy satisfactorios. Se destaca que la sumatoria entre las opciones Excelente y Muy Bueno superó el 70% en la totalidad de los tópicos donde se presentaron cinco opciones, evidenciando la elevada conformidad de los participantes con la presentación de las diferentes temáticas y su desarrollo durante la visita a las escuelas en ambos encuentros. Más aún, la opción de Bueno osciló entre 12 a 27%, demostrando que la satisfacción se alcanzó en las mayores medidas. Sólo en un 9% de los casos se observó disconformidad en la recepción de los talleres, sin embargo, al no haber preguntado dentro de la encuesta la razón de la evaluación de cada participante, perdimos la oportunidad de mejorar sobre los tópicos en cuestión. No obstante, nos deja el aprendizaje para las próximas experiencias.

Con respecto a la futura participación de la Facultad en las escuelas se destaca que el 90% de las encuestas resultaron satisfactorias, evidenciando el impacto positivo que posee el acercamiento de las instituciones de educación superior a las escuelas de enseñanza media rural.

Los resultados obtenidos cumplieron ampliamente las expectativas del grupo de trabajo, generando vínculos significativos con los estudiantes y docentes de las escuelas. Esta característica permite crear nuevos espacios y oportunidades para seguir relacionándose. Más aún, se logró implementar propuestas iniciadas desde las autoridades de las escuelas para futuros encuentros, quedando en segundo plano las futuras temáticas y evidenciando el interés en la participación del grupo de trabajo más que de los propios temas abordados.

Conclusiones

La incorporación de nuevas geotecnologías en escuelas secundarias con orientación agraria permitió desarrollar las capacidades críticas de los/as estudiantes en pos del manejo y la conservación de los recursos naturales. La metodología empleada motivó el desarrollo del trabajo grupal y el intercambio de opiniones, que genera nuevas herramientas independientes en los estudiantes y estimula sus capacidades individuales para alcanzar consensos.

El encuentro con los diferentes actores sociales del sector permitió no sólo conocer sus realidades, sino también generar nuevos vínculos sociales, tanto personales como laborales, promoviendo la integración de la comunidad y el bienestar social y/o académico de los actores. El acercamiento de la educación superior a la educación media estimuló la voluntad de extender la formación a nivel de grado por parte de los estudiantes. La participación de jóvenes docentes y estudiantes universitarios profundizó positivamente este impacto, superando posibles condicionamientos por la desestimación al estudio surgidos de su construcción social y situación particular.

Consideraciones finales

El grupo de trabajo ha logrado generar nuevos vínculos y resignificar otros de manera positiva, consolidándose constantemente en el fortalecimiento de las actividades de extensión. La motivación de los resultados alcanzados y la voluntad de dar continuidad al proyecto son valiosos indicadores que sostienen unido al grupo, tanto desde la institución universitaria como entre los actores pertenecientes a las escuelas secundarias.

Las próximas actividades se proyectan en la evaluación de los diferentes ámbitos de procedencias de los estudiantes a las instancias de educación superior y, fundamentalmente, a la FCAYF. Dentro de nuestra casa de estudios se proyecta realizar una recopilación de datos sobre la cantidad de ingresantes y estudiantes en general, con origen o formación secundaria, relacionadas al ámbito agropecuario o con orientación en la producción primaria de bienes y servicios. Además de continuar en los proyectos con parte de los objetivos en la invitación a estudiantes a continuar con su educación en ámbitos universitarios o superiores, se propone, como futuro objetivo, la formación de los estudiantes secundarios en capacitadores de los saberes adquiridos para lograr que las experiencias se potencien y alcancen nuevos ámbitos. Se planea, además, la integración de docentes y estudiantes al grupo de trabajo para crecer tanto en cantidad como en calidad de saberes que se proyectan desde diferentes individuos, caracterizados por ser una imagen instantánea en cada momento que manifiesta su estructura de pensamiento y sentimientos formados a partir de la construcción histórica y particular de cada sujeto, siendo única y, por lo tanto, muy valiosa.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1985). *Juventud y sociedad en la Argentina* (No. 35604). Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35604/S8500072_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Último acceso: septiembre de 2019.
- Brown, TJ y Burley, JB (1996). Sistemas de información geográfica en el aula: métodos y filosofías. *Revista de Educación en Recursos Naturales y Ciencias de la Vida*, 25 (1), 17-25.
- Curti, C., Palacios, M. C., & Rosa, E. (2005). La educación superior en la República Argentina. Estudio según género. Unión de Universidades de América Latina. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a5.pdf>. Último acceso: septiembre de 2019.
- Cruzate, G. A., Pizarro, M. J., Bancharo, S., & Mercuri, P. (2010). INFRAESTRUCTURA DE DATOS ESPACIALES DEL INTA-GEOINTA. V Jornadas IDERA. Santa Fe.
- Dorronsoro C. (2008). Clasificación y cartografía de suelos. URL: <http://www.edafologia.net/carto/tema00/progr.htm>. Último acceso: septiembre de 2019.

- García de Fanelli, A., & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 1(1), 58-75.
- Gudynas E. (2004). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible*, 5ta. Edición. 264 p. <http://www.ecologiapolitica.net/>. Último acceso: septiembre de 2019.
- Heywood I., Cornelius S. & Carver, S. (1990). *An Introduction to Geographical Systems*. Prentice Hall. 279 pp.
- Jensen, J. R. (2001). *Introductory Digital Image Processing: a remote sensing perspective*. Second Edition, Prentice Hall, 316 pp.
- Jorrat, J. R. (2018). Diferencias de acceso a la educación en Argentina: 2003-2007. *Lavboratorio*, (28). Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/106/93>. Último acceso: septiembre de 2019.
- Lillesand & Kiefer. (1994). *Remote Sensing and Image Interpretation*. Third Edition, John Wiley & Sons, Inc. 750 pp.
- Mehl, H., & Mies, E. (1997). *Aplicación de la teledetección y los Sistemas de Información Geográfica en la gestión de recursos naturales. Parte I: Fundamentos teóricos y prácticos*. DSE Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional. 437 pp.
- Navone, S. M., Santanatoglia, O. J., & Maggi, A. E. (1995). Determinación de distintos grados de erosión eólica mediante procesamiento automático de imágenes satelitales. *Revista de la Facultad de Agronomía*, 15(2/3), 193-198. <http://ri.agro.uba.ar/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=rfa&d=1995navonesm>
- Sala, G. A. (2008). Perfil educativo y laboral de los nuevos y viejos migrantes regionales censados en Argentina y Brasil. *Migraciones internacionales*, 4(4), 73-106.

Financiamiento

La Comisión de Extensión de las Actividades Universitarias, a través del Honorable Consejo Superior de la Universidad nacional de La Plata, dictaminó que por orden de mérito y en el marco de la convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria de 2018, el proyecto “ACERCAMIENTO DE LA JUVENTUD RURAL A NUEVAS GEOTECNOLOGÍAS” sería dirigido por el Ing. Agr. Merani Victor Hugo, codirigido por el Ing. Agr. Ferro Daniel Adalberto y coordinado por el Ing. Agr. Larrieu Luciano. Siendo la unidad académica ejecutora la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales y habiendo recibido un monto asignado de \$20.000 (pesos argentinos) como único financiamiento para su realización y cubriéndose el resto de las necesidades del proyecto con fondos propios.

A su vez, la Secretaría de Extensión de la UNLP otorgó la posibilidad de solicitar un/a estudiante en carácter de becario/a rentado para la participación, colaboración y capacitación en la temática, como también en los procesos de la labor de extensión. Esta oportunidad se aprovechó, incorporando una nueva estudiante al equipo, motivada no sólo por su interés en la temática, sino también por la posibilidad de la experiencia laboral en extensión universitaria.

Agradecimiento

El grupo de trabajo agradece enormemente la confianza depositada en nosotros por la Universidad Nacional de La Plata, manifestada en la aprobación y el financiamiento del proyecto de extensión, como también a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, que nos brindó un espacio para trabajar y nos acompañó en los procesos y pasos diarios que permiten mejorar la relación con todos los ciudadanos, tratando de afianzar una educación pública, de calidad, gratuita e inclusiva, que nos genera orgullo representar.

El grupo agradece a las escuelas de educación con orientación agraria que han sido visitadas en el proceso, por su predisposición y generosidad en el momento de concretar los diferentes encuentros, haciéndonos sentir muy cómodo/as en todo momento.

El grupo manifiesta su total agradecimiento a cada estudiante de educación secundaria que participó de los encuentros, por su interés y, por sobre todas las cosas, su presencia para compartir diferentes pensamientos y realidades, generando un encuentro muy valioso que permitió visibilizar las diferencias existentes en cada sector, a pesar de encontrarse en un área reducida y cercana de la Provincia de Buenos Aires.

Construcción social del paisaje desde un proyecto de extensión¹.

Mirta Gómez, Zunilda Furlan, Patricia Pagnone, Marina Olguin, Blanca Hintermeyer².

zunifurlan@hotmail.com

Resumen

En el año 2012 a partir de la iniciativa conjunta de la comuna de San José del Morro, provincia de San Luis (Argentina) y de un grupo de docentes de la Universidad Nacional de San Luis, se implementó el programa de extensión “Descubriendo el patrimonio natural e histórico de San José del Morro”. A lo largo de varios años, se hizo un relevamiento de especies nativas, se registró la presencia de aves y se identificaron lugares con alto valor paisajístico. Posteriormente, se incorporó otra comuna, Juan Llerena, y se trabajó con las dos comunidades educativas. Durante el desarrollo del programa, un incendio provocó innumerables daños ambientales en San José del Morro. Una de las integrantes del proyecto propuso la realización de un encuentro de muralistas y que sus obras estén inspiradas en el cuidado del medio ambiente. El encuentro se desarrolló durante tres días y participaron cinco muralistas provinciales. Otro mural se realizó en la Escuela de Juan Llerena. La edición de un libro, afiches y muestras fotográficas itinerantes, son una pauta de los objetivos alcanzados en esta construcción social de paisaje.

Palabras clave: extensión universitaria / ambiente / comunas.

-
- 1 Este proyecto fue financiado por la Universidad Nacional de San Luis.
 - 2 Deseamos expresar nuestro especial reconocimiento a las comunidades de San José del Morro y de Juan Llerena, no solo por su cálida hospitalidad, sino por el hecho de compartir saberes.

Introducción

El estatuto de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) en su primer artículo establece que uno de los fines esenciales de la institución es difundir el conocimiento y todo tipo de cultura, en tanto el artículo treinta establece que la extensión universitaria tiene por objeto promover el desarrollo cultural, la transferencia científica y tecnológica, la divulgación científica, la prestación de servicios y toda otra actividad tendiente a consolidar la relación entre la universidad y el resto de la sociedad.

La UNSL fue una de las primeras universidades nacionales del país en crear un sistema de proyectos de extensión con financiamiento propio. Desde la puesta en marcha del sistema, se han ido desarrollando distintas normativas hasta llegar a la actual, donde se incorporan tres modalidades de proyectos: los Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS), Proyectos de Extensión y Docencia (PED) y los Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII). La Comisión Asesora de Extensión (CAEX) define la modalidad de cada convocatoria. Finalmente, los equipos de proyectos de extensión pueden estar integrados por docentes, alumnos, graduados, no docentes y miembros de la comunidad.

Nuestro equipo viene trabajando desde 2012 por iniciativa conjunta de la comuna de San José del Morro y de un grupo de docentes de la UNSL, cuando se implementó el Programa de Extensión “Descubriendo el patrimonio natural e histórico de San José del Morro (flora, fauna y ecoturismo)”. San José del Morro está ubicado a cincuenta kilómetros de la ciudad de Villa Mercedes, sede de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias, que origina el programa, y es una localidad histórica se encuentra al pie de la serranía del Morro (fotografía 1). Fue posta y fortín en el camino de Buenos Aires, a las provincias de Cuyo (fotografía 2). El pueblo se construyó en los alrededores de la iglesia, construida en la primera mitad del siglo XXIII, su arquitectura es muy modesta, como todas las capillas de la zona. Posee una torre campanario y una sola nave. A continuación de la Iglesia está el museo, donde se pueden apreciar implementos de liturgia. Muy cerca de la Iglesia está la llamada Casa del Alto, donde pernoctó el general San Martín en su paso a Chile. A cuatro kilómetros de esta localidad, se encuentra la estancia Los Nogales, donde nació el general Esteban Pedernera quien fuera gobernador de la provincia y presidente interino.



Fotografía 1. Cerro del Morro.



Fotografía 2. Restos del fuerte.

Posee un balneario municipal que ofrece al turista la posibilidad de disfrutar del arroyo San José, que baja del cerro y se detiene en la pileta construida en su lecho. A este balneario concurren los fines de semana del verano pobladores de localidades vecinas, que entre otras actividades recorren el museo, donde se exponen las fotografías y afiches de la flora y fauna del lugar, aportadas por el proyecto de extensión

El cerro de El Morro tiene picos de hasta 1.700 metros de altitud, la base se encuentra a 900 metros y la profundidad del potrero, olla o caldera a 200 metros.

Objetivos

Con la idea de revalorizar el paisaje serrano y su construcción social, se fijaron los siguientes objetivos:

- Conocer para valorar la flora nativa y la fauna, especialmente las aves del lugar.
- Relevar e indagar sobre el patrimonio histórico.
- Identificar a los vecinos destacados por alguna actividad.
- Destacar el turismo como una actividad intercultural.
- Establecer paisajes relevantes y determinado tipo de flora, para integrarlos en un circuito turístico.

Materiales y métodos

Desde los inicios del programa, se organizaron recorridas con el equipo de extensión, por el pueblo y alrededores, tratando de identificar la flora nativa y analizando los usos (medicinal, alimenticio, tintóreo) que le daban los pobladores y, asimismo, indagar en el conocimiento que tenían de la fauna.

Se visitó a los vecinos que tenían alguna actividad destacada (la conocedora de hierbas medicinales –yuyera–, la poetisa, el historiador) y se estableció un vínculo de trabajo con ellos (fotografías 3, 4 y 5).



Fotografías 3, 4 y 5. Encuentro con vecinos con actividad destacada.

Durante el desarrollo del programa se originó en la localidad del Morro un incendio que provocó innumerables daños ambientales. Como uno de los objetivos de la extensión universitaria es identificar los problemas y demandas de la sociedad ayudando a los sectores carenciados, se organizó una peña folklórica con el objetivo de recaudar fondos destinados a los damnificados. Esta práctica solidaria estuvo apoyada por el Municipio de San José del Morro y por las Secretarías de Extensión de la FICA y la de Bienestar Estudiantil de la UNSL. Además, una de las integrantes del proyecto propuso un encuentro de muralistas y que sus obras se inspiraran en el cuidado del medio ambiente. El encuentro se desarrolló durante tres días y participaron cinco muralistas provinciales (Fotografías 6 y 7).



Fotografías 6 y 7. Murales relacionados con el ambiente.

En el año 2014, se agrega comuna Juan Llerena al proyecto, y se establecen los mismos objetivos. Se trabajó en forma conjunta con las escuelas y los municipios, organizándose talleres sobre el uso de especies nativas con valor alimenticio, degustando los productos elaborados y las infusiones con especies medicinales. Asimismo, se pintó un mural en la Escuela de Juan Llerena en el que intervinieron los docentes, los alumnos y algunos padres, guiados por las muralistas (Fotografía 8).



Fotografía 8. Mural pintado en la Escuela de Juan Llerena.

Asimismo, se elaboraron afiches que se ubicaron en lugares estratégicos para facilitar el reconocimiento de las especies por parte de los pobladores, ya sea de plantas o de animales; se identificaron construcciones con valor arquitectónico e histórico y se aplicaron encuestas entre los pobladores de ambas localidades sobre flora y fauna nativa.

Resultados y discusión

Como resultado del trabajo de campo del equipo de extensionistas se relevaron 28 familias con 104 especies. Se determinaron 11 especies de árboles, 25 de arbustos, 7 de cactáceas, 3 de trepadoras y 58 herbáceas. Las especies relevadas cubren todo el espectro de usos: medicinal, alimenticio, apícola, aromático, tintóreo, forrajero y ornamental. En fauna, se registraron hasta el momento más de 60 especies de aves, 5 de reptiles y 9 de mamíferos, lo que resulta una muestra de la alta diversidad y valor del sitio, considerando que los relevamientos fueron solo diurnos. Se observaron especies endémicas como *Agalinis genistifolia* y *Senna acanthoclada*, y una orquídea terrestre nativa, *Pachygenium bonariensis*. En fauna,

se observó a *Harpyhaliaetus coronatus* (águila coronada) especie que se halla en peligro crítico según IUCN (International Union for Conservation of Nature) y *Tupinambis rufescens* (iguana colorada) que, debido al comercio, en 1977 fue incluida en el Apéndice II de CITES (Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas). Con esta información se organizaron talleres de reconocimiento de la flora y fauna del lugar, encuestas sobre fotografías, donde participaron docentes, alumnos e integrantes de la comunidad.

Conclusiones

Esta experiencia demuestra la importancia de la conjunción de los saberes locales con el aportado por el equipo de extensionistas.

La edición de un libro, afiches y exposiciones fotográficas itinerantes son una muestra de los objetivos alcanzados en esta construcción social de paisaje. Queremos finalizar con las palabras del poeta Edgar Morisoli “La naturaleza no es paisaje hasta que no haya una criatura que la mira y la ve, ahí pasa a ser paisaje, porque se establece el diálogo cultural entre esa criatura y el paisaje. La naturaleza se gradúa de paisaje”.

Bibliografía

Gómez, M. y Furlan, Z. (2017). *Ecología y educación un vínculo entre universidad, escuela y municipio*. Editorial Académica Española.

Contribución desde la extensión universitaria a la erradicación de la violencia basada en género¹.

Ana Bereciartú, Joanna Pennino, Judith Varela, María Suárez,
Fernando Rodríguez².

anabereciartu@gmail.com

Resumen

Se trata de una experiencia vinculada con el proyecto de extensión universitaria “Violencia sobre la base del género en la capital de Treinta y Tres”, aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM)³, de la Universidad de la República Oriental del Uruguay (Udelar)⁴. En la Udelar, la extensión universitaria es uno de los tres pilares rectores del funcionamiento universitario, junto con la producción de conocimiento mediante la investigación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula.

Esta modalidad permite el vínculo directo del colectivo universitario con otros actores sociales, en relación con las problemá-

1 El proyecto está financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza y Actividades en el Medio (CSEAM) y el Programa de Género, Salud Reproductiva y Sexualidades de la Facultad de Psicología de la Udelar. La participación en el IV Congreso de Extensión Universitaria de AUGM (Chile) fue financiado por la CSEAM a través del Servicio Central de Extensión (Udelar).

2 A todos los actores sociales que colaboraron en la coconstrucción del proyecto de extensión. A las diversas instituciones que nos dieron su apoyo: Universidad de la República (Udelar), Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), Programa de Género, Salud Reproductiva y Sexualidades de la Facultad de Psicología, Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Centro Universitario de la Región Este (CURE) y la OSC Centro de Estudios de Masculinidades y Género.

3 <https://www.extension.udelar.edu.uy/>

4 <http://www.universidad.edu.uy/>

ticas de interés y apoyando la formación de manera integral para gestar profesionales sensibles con la realidad social e impulsar miradas interdisciplinarias a través del diálogo de saberes académicos y comunitarios. La extensión en la formación universitaria promueve que las temáticas abordadas sean pertinentes con las necesidades presentes en la sociedad, así como la coconstrucción de objetos novedosos de estudio y el reconocimiento de las voces de poblaciones históricamente vulneradas. Esto reivindica a la vez sus derechos así como la responsabilidad de quienes los vulneran o lo habilitan siendo cómplices por acción u omisión. El contacto cotidiano con el medio aporta al ajuste del currículum y de los planes de estudio.

El equipo de trabajo del proyecto, está conformado interdisciplinariamente por estudiantes de los servicios de Facultad de Psicología, Facultad de Información y Comunicación, y Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Este proyecto ha logrado apoyos institucionales y sociales desde distintas instituciones locales y nacionales, lo que evidencia el interés, la demanda y la necesidad de trabajar en este sentido.

Su objetivo general guarda relación con identificar y promover prácticas igualitarias (no violentas), facilitando herramientas a través de distintas dinámicas participativas que integren adolescentes y adultos referentes como agentes multiplicadores.

Se desarrolla en instituciones de enseñanza media fomentando la sensibilización respecto de la transversalidad del género (junto a múltiples categorías interseccionales) tanto en la construcción de la subjetividad como en los vínculos sociales. Además se dialoga sobre la construcción de ciudadanía y la promoción de los derechos humanos de todas las personas.

Este equipo considera fundamental la difusión de esta experiencia a nivel local e internacional, el intercambio de la mano de un ejercicio de reflexión crítica que nutra y dé visibilidad los puntos ciegos para los integrantes del proyecto, así como la retroalimentación que en este evento latinoamericano se logre.

Palabras clave: extensión / universidad / violencia / género

Introducción

Esta ponencia está enmarcada en el proyecto de extensión universitaria “Violencia sobre la base del género en la ciudad de Treinta y Tres”, en ejecución y cuenta con el apoyo de Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), y el Ministerio de Educación y Cultura a través de su “Centro MEC” local, así como de la organización de la sociedad civil Centro de Estudios sobre Masculinidades y Género. Además, se cuenta con el aval de la Facultad de Psicología y con financiación de la Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y del Programa de Género, Salud Reproductiva y Sexualidades de la Facultad de Psicología de la Udelar.

Se ha identificado como problema la naturalización de prácticas sociales que vulneran los derechos de las personas sobre la base del género, manifestadas desde múltiples niveles y ejercicios de violencia, en diversos ámbitos y franjas etarias. Según datos aportados sobre estudios de género (INE, 2013), Treinta y Tres es uno de los departamentos donde se percibe menos la violencia basada en género (VBG). Según datos del Ministerio del Interior (2018), el departamento presenta bajos niveles de denuncias en relación con la elevada tasa de casos registrados de violencia doméstica y feminicidios respecto de su población, más de la mitad de estos últimos son a manos de parejas o exparejas.

Teniendo en cuenta estos datos y desde las perspectivas de salud, género y derechos humanos, se consideró la importancia de abordar esta temática compleja y multivariada junto a la población adolescente que transita su cotidianidad en ámbitos educativos formales, para identificar y promover modelos vinculares alternativos a los hegemónicos imperantes, con los cuales poder identificarse de manera saludable.

Por ello, a partir de la Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria de la Udelar (2011) entendemos que los procesos de enseñanza se integran con las funciones de extensión, donde el estudiante es sujeto activo, conociendo directamente el medio específico. Con una participación integrada a la enseñanza desde esas actividades de extensión.

Objetivos

General

Dar cuenta de la experiencia de aprendizaje del equipo del proyecto de extensión universitaria, sobre la base de la retroalimentación producida durante su ejecución.

Específicos

- Dar a conocer los intercambios encontrados desde el equipo, al trabajar en instituciones educativas de enseñanza media.
- Compartir experiencias y diálogos articulados con instituciones no educativas desde el desarrollo del proyecto.
- Transmitir los diálogos de saberes coconstruidos entre todos los actores sociales, durante la ejecución del proyecto.

Materiales y métodos

Desde las múltiples herramientas disciplinares, el concepto propuesto por Foucault (2008) de la caja de herramientas describe de forma sintética la formulación del proyecto, ya que a lo largo de su ejecución, se han utilizado métodos y técni-

cas surgidas dentro de diversos marcos teóricos, que son necesarios para abordar temas complejos. Desde las metodologías que utilizamos, priorizamos la técnica de taller que, al promover dinámicas participativas, permite la problematización de prácticas y saberes naturalizados. Se trabajó mediante talleres vivenciales con la metodología del Instituto WEM de Costa Rica. En estos talleres, se generaron espacios habilitantes de la participación y el involucramiento activo de los adolescentes. En esta línea, se propiciaron herramientas audiovisuales, escritas y gráficas, entre otras. El proceso de problematización en conjunto con los adolescentes y las instituciones, nos permitió cierta visibilidad y la opción de poner en palabras lo que usualmente se expresa en actos de violencia. Mediante la palabra, nos acercamos a cierto nivel de reflexividad, lo que dio paso a formas de relación más saludables con la comunidad. Muchas necesidades aparecieron en las dinámicas, como la falta de comunicación, los problemas entre actores pares, el no manejo del enojo en diversos momentos y los comportamientos machistas en los modos de relacionarse.

Resultados y discusión

El papel de la integralidad desde una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010) implica aprendizajes del conocimiento dado por el vínculo entre los actores sociales de estos colectivos. Desde una extensión crítica, basada en las tensiones entre las corrientes críticas de Freire (2005) y Fals Borda (2010), la extensión crítica dialógica permite el diálogo de saberes y una ecología de ellos en un proceso. Así se trabajó en un proceso de coproducción con los adolescentes en los talleres vivenciales en el liceo 4.

En relación con la comunidad de Treinta y Tres, el equipo siente que existe una mirada extranjera, es decir, si bien somos todos del mismo país, hay ciertas diferencias culturales con el colectivo que trabajamos, lo que constituye un aporte significativo al proyecto, ya que nos sitúa en una suerte de choque de culturas desde el que pueden surgir diálogos enriquecedores.

Desde esta perspectiva, los indicadores en los talleres vivenciales suscitaron una transformación en la praxis del proyecto. Se cuestionó el lugar del otro como protagonista y la posición del actor extensionista en esas prácticas. Del encuentro con otros actores sociales se problematizó el bagaje de saberes académicos y cómo dialogan o no con la realidad, con otros saberes, los roles asignados al inicio del proyecto, y las acciones ya realizadas en su desarrollo.

El ser críticos en este recorrido, nos alejó de la razón intelectual para ver los matices de los colectivos locales desde la metodología WEM del taller “Soy Cero Machista”, luego en revisión frente a las restantes actividades del proyecto. Primó la intención de poner a los actores locales en un lugar activo respecto de la práctica de extensión, porque las acciones formuladas demostraron un acercamiento a la corriente crítica dialógica de Freire (2005).

Para la sistematización de las experiencias en el liceo 4 (Jara Holliday, 2012), desde la concepción metodológica se tuvo en cuenta los diferentes niveles de aproximación, interdependientes entre sí. Dados los niveles de operacionalización en este proyecto, se describieron niveles distintos de ellos en una cadena lógica mediante un conocimiento acopiado, esquematizado y vertebrado previamente en la propuesta teórico-práctica. A su vez, desde el encuadre conceptual, la concepción metodológica nos permitió métodos y prácticas no regladas en la resolución. Dichos métodos implican técnicas con los procedimientos convenientes al proyecto. Según el cronograma de avance apareció lo discutido en los talleres vivenciales, los materiales se usaron, se resignifican o no se utilizaron de acuerdo con los indicadores que evidencian los actores sociales de cada taller.

Entonces, cuando no se realizó alguna actividad, el equipo se cuestionó qué pasó en ese momento. Cuando algunos participantes del segundo taller vivencial en el liceo 4, operaron como enseñantes de los problemas que perciben directamente en la institución y en otros espacios compartidos de la ciudad de Treinta y Tres, esos adolescentes se transmutaron en agentes educativos que propiciaron en ese taller otros contenidos y formas de visualizar la violencia de género. Así el *lugar de quien ignora* y el *lugar del que conoce* fueron interpelados desde los roles asumidos en esa actividad (Tommasino y otros, 2017).

Las técnicas –cualitativas o cuantitativas– en esta etapa del proyecto se evidenciaron según los recursos disponibles del equipo para abarcar la emergencia de esa práctica no reglada en el proyecto. Se motivó en ese taller el intercambio entre los adolescentes para arribar a hallazgos luego del debate desde la revisión del dispositivo *machímetro* del Instituto WEM de Costa Rica.

Más tarde la discusión grupal entre adolescentes se tradujo en el taller propuestas audiovisuales de viñetas ilustradas que contaban una situación ficticia pensada por ellos desde sus experiencias en los colectivos locales. Los jóvenes lograron esbozar una intención de *storyboard* –una secuencia de viñetas breve donde se narra visualmente un relato con apuntes escritos que orientan al lector y lo contextualizan en el mismo relato visual–.

Hubo otras prácticas no regladas que motivaron el debate en las dinámicas de los talleres vivenciales. En estas prácticas previas a los talleres se arribó a algunos hallazgos respecto de la problemática local en la comunicación interna e institucional del liceo, como, por ejemplo, que no se difundió previamente con afiches en el instituto de enseñanza media, como se había acordado con la dirección. Esto se tradujo en que los procedimientos en los que pusimos atención y las técnicas utilizadas se dieron por las características de los participantes, el espacio y el ambiente físico, el objetivo específico de la técnica utilizada en el taller vivencial y el tiempo disponible para hacerlo. Entonces a partir de los niveles de previsión tomamos los recaudos necesarios desde una planificación pensada desde un principio en el proyecto. El aspecto cualitativo y cuantitativo de las técnicas y los métodos aplicados se contrastaron con los resultados. Hacer efectiva la planificación planteada en el tramo inicial, depende de la constitución de la demanda enfocada en la colaboración.

El cómo se dinamizan los lugares intervenidos en el liceo, con la participación de los colectivos locales preocupados por el registro de sus impresiones respecto del *machímetro*, implicó problematizar esta forma de medir la violencia de género en los talleres vivenciales en jornadas pautadas con el liceo 4 de ciclo básico en educación media. Con este instrumento se pretende medir el machismo según niveles de gravedad asignando porcentajes, valoraciones y grados diferentes en relación con actitudes, maneras de pensar y de proceder. Los adolescentes cuestionan su viabilidad operativa y propusieron otros dispositivos de sensibilización y evaluación de la violencia de género ya que consideraron que determinar grados de machismo habilita a priorizar ciertas actitudes frente a otras: realizar una escala atenta a sensibilizar sobre el tema de la violencia de género. Previo a este taller, en agosto de 2019, el equipo visualizó la frase #SoyParteDeLaSolución a partir de lo trabajado en otras oportunidades internamente, mientras preparábamos con el docente orientador del proyecto las actividades WEM para los talleres vivenciales. Luego de esa instancia, desde un lugar proactivo se habilitaron otros acuerdos para afrontar la lucha contra la violencia de género: no ser la solución, porque somos parte de ella desde una realidad construida socialmente. Con centro en las soluciones y lo colaborativo, los indicadores que se dieron en los talleres vivenciales, desde la experiencia de la realidad o del significado construido desde las interacciones con los otros actores sociales. Aparecieron indicadores cuando se planificó y no sucedió cómo se pensó previamente. Porque los adolescentes no sabían a qué los estaban convocando, fueron elegidos por los funcionarios del liceo minutos previos a cada actividad. Nuestro equipo tomó consciencia de esta modalidad de elección, durante esos mismos talleres vivenciales. Estos indicadores se formularon desde una crisis que abrió otras oportunidades como problematizar lo planificado en relación con lo ocurrido. Dependió de cuestiones individuales y de factores sociales que favorecieron y/o restringieron las maneras de entender las experiencias sociales.

El énfasis en las prácticas regladas, como los talleres vivenciales de la metodología WEM, logró evidenciar lo sucedido en las prácticas no regladas (los emergentes en los talleres a raíz de una *supuesta* participación adolescente que resultó ser una convocatoria desde la institución educativa, la participación de los adolescentes a esos talleres vivenciales no fue de libre elección). Al convocar y no difundir previamente la actividad, la institución educativa mostró sus falencias desde la metodología de extensión, en clara oposición a la investigación acción participativa (Fals Borda, 2010), con la no publicación de los afiches convocantes a las actividades, entregados previamente para su difusión oportuna.

Las prácticas no regladas se sustentaron en la misma concepción teórica-metodológica a las regladas, lo que dio lugar a lo espontáneo, no se formularon explícitamente en el proyecto de extensión estudiantil, pero respondieron a lo ocurrido en los talleres vivenciales de agosto. Entonces los tipos de vínculos que se manejaron y construyeron *in situ* nos desplazó de la actividad planteada para dicha jornada en el liceo 4 y, como parte de lo imprevisto, nos dieron indicios sobre lo que se reflexiona posteriormente en el equipo de extensión sobre las relaciones hegemónicas entre los actores locales de Treinta y Tres.

El registro de lo sucedido en las actividades o instancias de este proyecto, se dio en múltiples momentos, de diferentes formas y desde diferentes integrantes del equipo de extensión. Se registraron todas las etapas, siendo examinados otros acontecimientos, datos, participaciones y diálogos. Para nuestro equipo, registrar no fue una tarea exclusiva de sus integrantes. Se produjeron otro tipo de registros a nivel visual y escrito por parte de los adolescentes en los talleres (esquemas y dibujos). La producción de los mismos fue tomada como parte de un colectivo. El registrar desde estas modalidades supuso “generar una radiografía del proceso cognitivo como un momento particular”. No nos llevamos el “campo a casa” sino una imagen de ese proceso de conocimiento (Guber, 2004, p. 166) desde las condiciones en que se da. Así el registro se cristaliza desde la visión de quien saca la fotografía o quien hace las anotaciones.

Respecto de las formas de registrar, estamos en una situación determinada, en un contexto propio con relaciones establecidas donde el registro no puede ser una fotocopia. Las decisiones de registro, dadas en este proyecto, nos llevó a lo simbólico con el registro fotográfico, y a las anotaciones en el cuaderno de campo como nos dice Guber (2004). Siempre mantuvimos un acuerdo previo con las personas que se encontraban en las actividades. Esos registros en el proceso dialógico reaparecieron con muchos intercambios propiciados en las reuniones posteriores del equipo. Luego de anotar o fotografiar en el momento, revisamos en el después de esa situación y pasamos esos apuntes desde los acuerdos establecidos. Hubo preguntas, dudas y situaciones conflictivas que se discutieron (Guber, 2004) y aparecieron nuevas aperturas dentro del proceso del proyecto.

La intersección del colectivo de adolescentes del liceo 4, del equipo universitario del proyecto y del colectivo de las instituciones locales dio origen al colectivo de la intervención, y se construyó como un espacio de interacción y diálogo. Los puentes de interés que comprendieron a estos colectivos sociales visualizó las dimensiones de historicidad, heterogeneidad/homogeneidad y las relaciones de poder existentes en ese entramado. Todo esto para explicitar y/o reconstruir los acuerdos, porque el problema psicosocial se construyó históricamente en forma transversal a la conformación de los colectivos, explicitando un determinado nivel en el proyecto de extensión.

En el territorio, se construyó un diálogo de saberes en el que no se desvalorizó el saber académico (Rebellato, 1997), porque se estableció un intercambio horizontal entre los diferentes actores. Allí apareció un sistema de jerarquías desde la construcción social, y el encargo sobre el pedido al equipo de extensión de cooperar en la sensibilización sobre la erradicación de la violencia se visibilizó como una expectativa de solución. El equipo de extensión visualizó el proyecto como un recomienzo, con un diálogo ordenador del saber desde el cruce de otros saberes. La interpelación del saber del otro y viceversa, nos lleva a una práctica donde todos logramos aprender y enseñar (Tommasino y otros, 2014, p. 5). Los procesos dialógicos son el inicio para la construcción de conocimiento común.

Afloró una suerte de campo en el taller vivencial de agosto, que se expresó en lucha entre los adolescentes y la institución educativa que intentaba hegemonizar

la estructura del campo (Bourdieu, 2003). Pero su existencia estaba dada desde el haber algo en juego, conociendo y reconociendo las leyes que establecen el campo.

De esta manera la demanda de los colectivos locales en ocuparse de la lucha sobre la VBG, se construyó y no se prefiguró desde el equipo de extensión. La dinámica participativa visualizó los estereotipos de género que existen entre los adolescentes. De esta manera, el equipo de extensión encontró su área de competencia en este colectivo de Treinta y Tres, porque se reconoció a los sujetos sociales y los saberes no universitarios, desde el diálogo y la diversidad; desde procesos transformadores en un horizonte de sentido y de revisión de las prácticas locales, académicas e institucionales. Con actores sociales como sujetos con capacidad de decidir desde la disciplina de la ética, siempre en un análisis reflexivo y racional de estos sujetos (Rebellato, 1997).

Siempre desde colectivización de saberes en este ejercicio de poder, acordamos quienes cumplirían el rol de facilitadores y los que contendrían los talleres vivenciales. Participar no fue convocar e implicó un entramado subjetivo con un público objetivo determinado en ese liceo, donde se hizo foco en lo ético y en la incidencia de la violencia de género en toda la población.

Se palpó en la comunidad que intervenir sin conocerla era un camino divergente a la propuesta de extensión elaborada inicialmente en el proyecto. Entonces desde un diálogo de extensión entre ética, teoría y metodología de trabajo fue necesario preguntarse: ¿dónde se daba lo transformado? y ¿se estaba reproduciendo lo hegemónico en el proyecto? Todo esto para no caer en ciertas prácticas que inhiben las formas de comunicarse y normalizar las asimetrías, lo que hubiera sido solo asistencialismo. Lejos de este pensamiento jerarquizado desde un espejo de reproducción de haceres en el territorio, se volvió a preguntar: ¿qué representamos como equipo y qué vimos?

Para esto se revisaron las ideas y demandas que los actores locales pusieron en el equipo, desde la construcción de imaginarios en otros proyectos. Se encontró que en la ciudad de Treinta y Tres no se habían dado todavía proyectos de esta índole con intervenciones. Por todo esto, visualizamos cómo trabajaban en el Instituto Costarricense de Masculinidad en San José, Costa Rica, con la ya mencionada metodología WEM, a través de la formación de dos integrantes del equipo de extensión. Ambos se capacitaron en un seminario formativo y luego se integró ese saber al resto del equipo. Nuevamente desde un diálogo de saberes, implicó un entenderse mutuamente, y se recomprendió que la demanda se construye con los otros actores, no se cristalizó porque, era orgánica (Rodríguez, y otros, 2001).

Este relacionamiento de la Universidad de la República con el Medio, nos implicó a todos una transformación social explícita e implícita. Se pensó dialógicamente en el proyecto de extensión interdisciplinario a partir de un horizonte de transformación, dadas determinadas prácticas de vinculación con el territorio. Fue una problemática que se construyó y se retroalimentó. El problema no se formuló desde la ausencia de intervención académica en ese territorio, o desde la carencia porque, según Jara Holliday (2012) la resolución metodológica no puede

ser una “góndola de métodos en el supermercado” porque no existe un único método para investigar y sistematizar en la extensión, donde los protagonistas de la sistematización son los protagonistas de las experiencias y ningún apoyo externo los puede sustituir.

Respecto del marco conceptual, se trabajó con conceptos, categorías y enfoques teóricos coherentes con la experiencia evitando las contradicciones políticas, éticas y epistemológicas. Así las dimensiones de poder e historia en la capital de Treinta y Tres evidenciaron tensiones como la homogeneidad y la heterogeneidad de los colectivos. También la dominación y la subordinación en los vínculos entre los actores sociales del liceo 4, y la lucha entre el antagonismo y la autonomía en sus prácticas. Todo esto se hizo visible desde las relaciones de poder existentes en el liceo, que se expresan en violencia en de género y afectan a la población adolescente.

Se puso especial cuidado en no considerar la comunidad de Treinta y Tres desde una perspectiva homogeneizante para no caer en un funcionalismo extensionista. Fue inviable contrarrestar la heterogeneidad de esos colectivos locales de Treinta y Tres, porque se hubieran invisibilizado las relaciones de poder existentes en ese entramado (Foucault, 2008). Por todo eso, desde esa comunidad heterogénea se estudió las relaciones sociales al indagar cuáles referentes habían en esos colectivos locales.

Ahora desde el binomio de la dominación/subordinación, se indagó cómo se construían los roles, cómo se comportan los actores sociales, y qué hacían en el territorio.

Mientras desde el antagonismo/autonomía aparecieron las comisiones de esa comunidad local y la autoorganización respecto de la lucha frente a la compleja realidad de VBG en el departamento. Si las mismas relaciones de poder se mantuvieran en el proyecto se estaría evitando el conflicto y no se analizaría.

Conclusiones

Las implicancias de este proyecto dieron cuenta del fenómeno de VBG y desnaturalizaron lo obvio para los participantes directos e indirectos del proyecto. Entonces al trabajar con estos actores: ¿quiénes son los sujetos omitidos? Para responder, fuimos a las situaciones en las que se configuró el colectivo desde lo histórico para tener en cuenta esos conflictos conociendo el contexto trabajado y los conflictos necesarios que generó la intervención de extensión. Entendimos a los colectivos como espacios de pertenencia e identificación. Lo que unía a esos actores eran espacios de heterogeneidad que marcaban la diferencia. Volviendo a las dimensiones de poder (Foucault, 2008), en todo espacio social humano articulado hay relaciones de poder. Esto visibilizó el problema que se estaba dando en el interior de la institución educativa de enseñanza media.

El espacio de relacionamiento que determinó la intervención de extensión desde las dinámicas pensadas le hizo conocer al equipo de extensión los canales

de comunicación en esa institución. Los colectivos de adolescentes deben elegir participar y no imponerles las actividades como sucedió con el cierre del proyecto de extensión, en que el establecimiento educacional no les dio elección. Esto, porque la propuesta metodológica de atender a la lucha (Gutiérrez, 2005) supone que los sujetos sociales se constituyen en la lucha y no existen previamente. La lucha entendida como clave interpretativa nos lleva a conocer a qué se dedican, cómo se asocian esos actores, qué tradiciones colectivas comparten o enfrentan. También los fines que los impulsan y cómo eligen movilizarse para desplegar ciertas acciones compartidas. Desde este entramado de poder que visualizamos en los talleres vivenciales del liceo, los conflictos internos que aparecen entre los colectivos sociales nos hace resignificar la violencia institucional que posibilitó prácticas no regladas en los talleres vivenciales.

Equilibrar la tensión conservación/transformación, para conocer, reconocer y clasificar desde los entramados sociales, implicó vincular todo esto a los colectivos sociales locales en contra de la violencia hacia la mujer en Treinta y Tres.

Bibliografía

- Aguayo, F. y otros. (2015). *Prevención de la violencia sexual con varones. Manual para el trabajo grupal con adolescentes y jóvenes*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282672309_Preencion_de_la_violencia_sexual_con_varones_Manual_para_el_trabajo_grupal_con_adolescentes_y_jovenes
- Aguilar, R. G. (2013). Conocer las luchas y desde las luchas. Reflexiones sobre el despliegue polimorfo del antagonismo: entramados comunitarios y horizontes políticos. *Acta Sociológica*, 62, 11-30.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Quadrata.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (2015). *Cuadernos de Extensión*, 4.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ed. Trilce.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2010). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). En Herrera Farfán y López Guzmán (comps.) *Ciencia, compromiso y cambio social*. Buenos Aires: Lanzas y Letras-El Colectivo.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, R. (2013). Insubordinación, antagonismo y lucha en América Latina. Conferencia en la Cátedra Jorge Alonso, Universidad de Guadalajara, México.
- Instituto Costarricense de Masculinidad, Pareja y Sexualidad (Instituto WEM) [página web] Recuperado de <https://www.institutowemcr.org/> Revisado el 17/10/2019.

- Jara Holliday, Ó. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *F (x)= Educación Global Research*, 1, 56-70. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde>
- Ministerio del Interior (2018). *Presentación de cifras anuales de violencia de género*. Recuperado de: <https://www.minterior.gub.uy/index.php/unicom/noticias/6283-presentacion-de-cifras-anuales-de-violencia-de-genero> Revisado el 17/10/2019.
- ONU. *Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989*, Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html> Revisado el 17/10/2019.
- Rebellato, J. L. y Giménez, L. (1997). *Ética de la autonomía: Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Montevideo: Roca Viva.
- Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación*.
- Rebellato, J. L. (2009). *Intelectual radical: selección de textos*.
- Rodríguez, A. y otros (2001). De ofertas y demandas: una propuesta de intervención en psicología comunitaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 10 (2), 101-109.
- Tommasino, H. y otros (2017). *De la extensión a las prácticas integrales*. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/59/De%20la%20extensi%C3%B3n%20a%20las%20pr%C3%A1cticas%20integrales.pdf?sequence=1>
- Uruguay. Poder Legislativo (02/07/2002). *Ley n° 17.514 Ley de erradicación de la violencia doméstica*. Recuperado de: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17514-2002>
- Uruguay. Poder Legislativo (14/09/2004) *Ley n° 17.823. Código de la Niñez y la Adolescencia*. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9738045.htm>
- Uruguay. Poder Legislativo (11/09/2009). *Ley n°18.561 Ley de acoso sexual. Prevención y sanción en el ámbito laboral y en las relaciones docente alumno*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18561-2009>
- Uruguay. Poder Legislativo (22/12/2017). *Ley n°19.580 Ley de violencia hacia las mujeres basada en género*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>
- Uruguay, Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Primera Encuesta Nacional en Prevalencia sobre Violencia Basada en Género y Generaciones*

Desarrollo de un diálogo de saberes en suelos agroecológicos.

Benjamín Pizaroni, Martín Trumper, Joaquín Mercurio, Iñaki Cicao, María Soledad Maggiori.

benjapizaroni.bp@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre los lazos sociales formados en las prácticas realizadas en 2018. Esto se llevó a cabo en el marco de un espacio curricular de una institución de educación técnico-profesional de nivel secundario, en conjunto con el Parque Huerta “El Bosque” (PH), perteneciente al Programa de Agricultura Urbana (PAU) de la Municipalidad de Rosario. Dentro de la problemática regional aquí abordada se encuentra el trabajo de la tierra en un parque huerta de la ciudad de Rosario. De manera de comprender la importancia del proceso de compostaje como elemento de aporte nutritivo en el suelo de huertas, hacemos un breve recorrido por la teoría mineral de la nutrición vegetal de Liebig, resaltando la importancia de ponderar prácticas que estén en consonancia con el cuidado del medio ambiente, en contraposición con los planteos de la Revolución Verde.

Por otra parte, entendemos que la universidad pública juega un rol protagónico en la resolución de problemáticas regionales. Este trabajo toma a la sistematización de experiencias como un eje, siendo este enfoque lo que permitió el registro presente de la actividad realizada en el tiempo del ejercicio de ésta. La construcción del conocimiento fue participativa y horizontal en un constante diálogo de saberes. Dentro de la propuesta de la materia que le da marco a esta práctica se incluyó la realización de un viaje académico a la VI Jornada de Extensión del Mercosur realizada en Tandil, que fomentó la sensibilización a una

perspectiva crítica de la extensión universitaria. Al retornar de esta actividad, el grupo de estudiantes trabajó en la formulación de un proyecto a ser presentado a una línea de financiamiento de la provincia de Santa Fe. La aprobación y el financiamiento de éste permitieron la realización de la práctica que en este trabajo se describe.

Finalmente, como resultado del trabajo y las reuniones en territorio, se generó una cama de compostaje dentro del PH. Esto propició en todo su desarrollo la profundización de los vínculos entre el grupo universitario y el territorio, así como también el fortalecimiento de los saberes construidos en un espacio curricular de la universidad.

Palabras clave: Desarrollo / Agroecología / Compostaje.

Introducción

Durante 2017, estudiantes y docentes de la Tecnicatura secundaria en Química del Instituto Politécnico Superior “General San Martín” (TQ/IPS), dependiente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), se vincularon con integrantes del Parque Huerta “El Bosque” (PH)¹, ubicado en calle Sorrento y Cullen, en el distrito noroeste de la misma ciudad. La práctica se llevó a cabo en el marco del espacio curricular de la materia “Proyecto”, durante el cursado del último año de la tecnicatura.

A partir del trabajo realizado desde el municipio, tanto desde la Secretaría de Economía Social como de las de Desarrollo Social, Cultura y Empleo, se ha detectado que un número importante de vecinas/os de estos barrios posee una amplia gama de conocimiento y práctica de huerta familiar, sumándose los productores y las productoras que tienen labranza en el PH Municipal. Este diagnóstico exhibe una capacidad para un potencial desarrollo de las prácticas agroecológicas por parte de quienes habitan la zona.

Con el objetivo de trabajar en la co-construcción de una tecnología de base social, se establecieron reuniones entre algunas personas que integran el PH y el equipo de trabajo (equipo mixto de universidad: docentes y estudiantes). Estas reuniones ponían el foco en las necesidades-demandas generadas a partir de esta dinámica de trabajo. Para trabajar en el diseño de esta tecnología, se pensó en una gestión en alianza cooperativa y de profundización de lazos entre los distintos grupos sociales (GS) vinculados: integrantes de la huerta, vecinos y vecinas del barrio, y la coordinación del PAU y TQ/IPS.

Como resultado de esta primera instancia se produjo un protocolo para la elaboración de un biopreparado, conocido como “té de humus”, para ser utilizado como

1 El PH surge de la intervención de terrenos urbanos vacíos que se encuentran sobre los accesos viales a la ciudad; y en tierras fiscales remanentes o sin programa de uso. Por otra parte, este espacio forma parte del Programa de Agricultura Urbana (PAU), perteneciente a la Secretaría de Economía Social de la Municipalidad de Rosario, donde participan vecinas/os de los barrios Empalme Graneros, Ludueña, Sorrento y Cullen, Los Pumitas y Puente Negro.

fertilizante y antifúngico. Esto se vinculaba con uno de los objetivos del grupo de trabajo de 2017: “Diseñar y desarrollar los análisis, protocolos y metodología necesarios en la producción de biopreparados”. El proyecto que se describe en este documento, presentado en 2018, es fruto de la continuidad del trabajo en territorio que se llevó a cabo el año anterior. Los vínculos preexistentes con quienes forman parte del PH posibilitaron esa continuidad.

Bajo el nombre de “Huerterxs Agroecológicxs”, y teniendo como objetivo principal elaborar un *Manual de buenas prácticas de manufactura para la producción agroecológica*, en 2018 nos presentamos a un programa de financiamiento de la provincia de Santa Fe: Ingenia². En nuestro caso, por la temática abordada y las ideas propuestas para continuar el camino construido mutuamente con el PH, hacia la resolución de ciertas problemáticas del lugar. El proyecto fue aprobado y financiado, con el monto máximo que en ese momento el programa ofrecía.

A partir del vínculo con quienes integraban el PH, y tras múltiples reuniones en territorio, se coincidió en la necesidad de generar una co-construcción de conocimientos, de carácter práctico por su parte y de carácter técnico por la nuestra. Esto se consolidó con la intención de proporcionar una mejora o valor agregado a la producción de quienes trabajan la tierra. A partir de sus propias necesidades-demandas, se concluyó que era necesaria la elaboración de una pila de compostaje. A continuación, se verán cuáles son los objetivos que presenta esta ponencia y la metodología empleada para la ejecución del proyecto descrito en este documento.

Objetivos

Objetivo General

- Reflexionar sobre la formación de lazos sociales con los huerteros/as que han permitido la construcción mancomunada de la pila de compostaje, utilizando como herramientas fundamentales la escucha activa y la participación colectiva.

Objetivos Específicos

- Generar conocimiento integral, aplicable a la elaboración de la pila de compostaje antes mencionada, a partir de un diálogo de saberes con actoras/es sociales del Parque Huerta “El Bosque”.
- Reflexionar sobre la elaboración de una pila de compostaje en territorio.

2 Ingenia es un programa cuyo objetivo es promover la participación de grupos de jóvenes a través del financiamiento y el acompañamiento para la puesta en marcha de sus ideas.

- Sistematizar la información registrada en las experiencias vividas durante la práctica realizada en el territorio en 2018.

Materiales y Metodología

Los materiales utilizados durante el desarrollo del proyecto pueden dividirse en dos grupos bien diferenciados: los materiales tangibles y los intangibles o abstractos. Centrándonos en los tangibles, surgieron como indispensables los siguientes:

- Bibliografía: esencial para asimilar los conocimientos que nos permitieran entender de una manera más compleja y abarcativa a la extensión, la agroecología y el compostaje.
- Elementos de jardinería: imprescindibles en las actividades en el PH y, por lo tanto, ampliamente empleados en la elaboración de la cama de compostaje.

Por su parte, los materiales intangibles fueron:

- Plataformas virtuales de Internet: éstas son fundamentales para el registro de la información y la comunicación entre los/las actores/as involucrados/as, sean del grupo de trabajo o integrantes del PH. Además, con estos medios pudimos agilizar considerablemente el flujo de información en el marco de la materia Proyecto, ya que teníamos acceso a estos recursos. Ejemplos de estas plataformas son Google Drive y WhatsApp entre otras.
- Marco teórico-metodológico de la materia Proyecto: en el marco de esta materia, se dispuso un espacio vital para la reflexión de las experiencias del territorio y para la puesta en común del curso de las actividades a futuro del grupo de trabajo. El conjunto de herramientas, actividades y discusiones realizadas nos permitió llevar a cabo el proyecto, integrando los conocimientos adquiridos en territorio.

La realización del proyecto que se plantea en este documento se sustenta en una sólida fundamentación teórica, que abarca un espectro multidisciplinario de temáticas íntimamente relacionadas entre sí. Por ello, consideramos indispensable explicar y profundizar sobre las teorías y los conocimientos que impulsaron el planteamiento y la ejecución de las actividades de extensión, para poder confeccionar un mejor análisis de las experiencias vivenciadas.

Como mencionamos anteriormente, en el marco de la materia denominada Proyecto, presente en el 6to año de la TQ/IPS, se propone la redacción y el posterior desarrollo de proyectos que tengan un impacto positivo en la sociedad. Esto se puede alcanzar integrando y aplicando los conocimientos adquiridos durante los años cursados en la especialidad. La materia articula los ejes de Función Social

Universitaria a través de prácticas en un territorio determinado, que nuclean la Extensión, la Investigación y la Docencia Universitaria. Para ejecutar esto se trabajó de manera colectiva y cooperativa entre estudiantes, docentes de la TQ/IPS e integrantes del PH.

En este proceso es importante destacar el marco que le dan a estas prácticas los postulados del estatuto³ de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), donde se detallan los fines y objetivos, junto con el marco del desarrollo de conocimientos adquiridos y tecnologías. Esto se plantea como una profundización en la formación profesional, ampliando la integración cultural y ejercitando el trabajo interdisciplinario.

Marco Teórico - Metodológico

Universidad Pública como actora crítica en la resolución de las problemáticas regionales

En 1918, a raíz de decisiones que tomaron las autoridades de la Universidad de Córdoba, se produjeron aquellos acontecimientos que tendrían como resultado la Reforma Universitaria (Pigna, 2007); proceso impelido por el movimiento estudiantil, rompiendo el paradigma de la época de cómo se entendía a la Universidad Pública argentina. A partir de ello, ésta comienza a pensarse como una actora en el abordaje y resolución de las problemáticas regionales. El movimiento reformista criticaba a la Universidad por formar solamente a un grupo elitista de personas con títulos, desentendidos totalmente respecto de las problemáticas sociales de la época. Entre muchas otras transformaciones, en el nuevo modelo educativo surgió el concepto de extensión universitaria, con el fin de destronar la idea de una Universidad inalcanzable e “iluminista”. Medina y Tommasino (2018) desarrollan esta anterior concepción, retomando el concepto de “*educación bancaria*” de Paulo Freire, quien describe aquellas situaciones “...en donde el educador es el dueño absoluto del conocimiento” (p. 20).

Con la reforma comienza un camino de cambios, en el que se aspira a una Universidad donde se den procesos educativos sin la delimitación de los roles este-reotipados de educador y educando (Medina & Tommasino, 2018). La *educación bancaria*, mencionada anteriormente, se sustenta en un asistencialismo antidia-

3 Entre lo más destacable del Artículo 1 se encuentra que son principios constitutivos de la UNR: adquirir, conservar, acrecentar y transmitir críticamente el conocimiento, orientando su accionar a la formación plena de mujeres y hombres con compromiso social y con elevado sentido de la ética republicana. Admitir en su seno la más amplia pluralidad ideológica, política y religiosa, garantizando en sus claustros la libertad de expresión y petición en el marco de los principios democráticos y la tolerancia mutua. Afirmar y sustentar su compromiso social a través de todo tipo de prestaciones e interrelaciones con los distintos sectores de la sociedad, tanto a nivel local, regional, nacional e internacional. Impulsar la integración e interrelación con instituciones afines, gubernamentales y no gubernamentales locales, nacionales e internacionales que compartan o coincidan con sus fines y objetivos. Garantizar y sostener el respeto irrestricto por los derechos humanos.

lógico (Freire, 2005), en donde quien educa es sujeto activo; mediante el “depósito” o la “donación” de saberes llena el recipiente de la ignorancia del objeto pasivo, es decir, el educando. En cambio, Freire (2005) sostiene que la “educación problematizadora” antepone la “exigencia de la superación de la contradicción educador-educando” (p. 91). Alcanzando esta superación, el educador deja de ser sólo el que educa y pasa a ser quien “en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2005, p. 92).

Revolución Verde. Teoría mineral de la nutrición vegetal de Liebig

A mediados del siglo XIX, el químico alemán Justus Von Liebig desarrolló una teoría mineral con la que se podría explicar la nutrición de las plantas. Ahí se expresa que éstas deberán ser alimentadas indispensablemente con aquellos elementos que se encuentran presentes en las cenizas de las plantas, una vez que son calcinadas. Esto simplificaba la nutrición sólo a elementos inorgánicos, como fósforo, sodio, potasio y calcio, entre otros (González, 2003). A su vez, esta teoría negaba todas las propiedades nutricionales que poseía el *humus* para las plantas. Gracias a los aportes de Liebig, junto a los de otros practicantes de la Química Agraria como Knop, Lawes y Gilbert, se sientan las bases de la industria de fertilizantes químicos y sus desarrollos (González, 2003).

Por otra parte, en la década de 1950 aparece la llamada Revolución Verde, que generó altas tasas de productividad agrícola, basadas en la producción extensiva y en el uso de alta tecnología. En los cambios que suscitó este proceso se pueden reconocer dos etapas: la primera, soportada por la selección de nuevas variedades de cultivos de alto rendimiento y el uso masivo de herbicidas, fertilizantes químicos y maquinaria pesada; y, la segunda, donde tiene lugar la creación de los Organismos Genéticamente Modificados (Ceccon, 2008). La primera fase se sustenta en la “ideologizada misión de acabar con el hambre” (Ceccon, 2008, p. 21), argumento con el que se justifica el uso masivo de fertilizantes y agroquímicos. Hoy, según afirma Ceccon (2008), se sabe que no se ha resuelto la problemática del hambre por falta de compromiso social y de acciones políticas, pese al uso extensivo de fertilizantes químicos.

Compostaje como proceso biológico

El proceso de compostaje se basa en la “descomposición de la materia orgánica por fermentación en presencia de oxígeno” (Palmero Palmero, 2010, p. 1). Como resultado de este proceso biológico se obtiene “un producto apreciado por contener un alto porcentaje de sustancias húmicas que es utilizado como un mejorador del suelo, abono orgánico y como parte de sustratos de cultivo para semilleros” (Hanníbal et al., 2016, p. 78). Al incorporar las lombrices en el compost, éstas lo procesan aumentando la biodisponibilidad de elementos químicos esenciales, como el nitrógeno, el fósforo, el carbono, el azufre y el potasio. A lo largo de todo el proceso de compostaje es importante mantener controlados algunos parámetros de calidad, como la temperatura, la humedad y la acidez, siendo de vital importancia las dos primeras variables.

VI Jornadas de Extensión del Mercosur (JEM)

Con el objetivo de acercar al grupo estudiantil a una perspectiva de trabajo de extensión crítica, se realizó un viaje académico con el curso completo a las JEM en el mes de abril. Para las mismas, el grupo de estudiantes que antecede al presente trabajo territorial asistió en carácter de autores de trabajos. La jornada completa consistió en una variedad de vivencias en espacios comunitarios y asistencia a charlas sobre extensión y territorio. Asimismo, se escucharon los relatos, en primera persona, de quienes protagonizaron no sólo la práctica territorial del año anterior, sino la autoría de sus propias producciones académicas. Esta experiencia educativa cumplió el rol de disparador del diseño y la formulación de su propio proyecto a llevar adelante durante el año en curso.

Sistematización de Experiencias

Durante todas las visitas al PH se redactaron actas del día para facilitar la sistematización de las experiencias vividas durante el año, considerándola un “esfuerzo de comprensión profunda y radical de las prácticas” (Medina y Tomassino, 2018, p. 16). Este proceso arduo de sistematización nos permitiría entender cómo se desarrolla la dinámica de las actrices y los actores sociales del PH y su relación con quienes integran el grupo. Es fundamental aclarar que, como destaca la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, “la sistematización no busca mirar las experiencias con objetividad, sino más bien ‘objetivar la experiencia’, lo que coloca en un lugar distinto a los sujetos, en tanto ‘sujetos de conocimiento’” (citado en Medina & Tommasino, 2018, p. 17).

Según el autor Oscar Jara Holliday (2018), la *Sistematización de Experiencias* es un proceso de comprensión de la realidad que se puede definir de la siguiente manera:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (p. 61).

La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 61).

Reparando en los conceptos explicados, se decidió tomar una actitud proactiva respecto del registro de los datos pertinentes al proceso de sistematización. Estos registros permitieron una organización de los hechos, facilitando un entendimiento integral de las problemáticas radicadas en el territorio. Compartiendo estas ideas sobre la importancia de la sistematización y su contribución al aná-

lisis de la experiencia, las actas se cargaban en las plataformas virtuales, anteriormente descritas, para que la docente, los/las adscriptos/as y los estudiantes pudieran ver los avances de los distintos proyectos que se estaban ejecutando. En tales documentos se incluían las experiencias vividas en sentido objetivo, mientras que las percepciones subjetivas eran relativamente escasas. A medida que transitábamos nuestra primera experiencia en territorio, realizando las prácticas dentro del marco de la materia Proyecto, esta percepción fue aumentando y transformándose paulatinamente. Esto se alcanzó, en paralelo, a la generación de una mayor confianza con los grupos sociales que frecuentaban el PH. Sin embargo, el espacio para las reflexiones del trabajo en territorio se abría en las aulas del IPS durante las clases de la materia Proyecto, pudiendo establecer una relación más directa entre las propias experiencias y las de quienes integraban los demás proyectos. Allí exponíamos las vivencias en común y debatíamos la praxis llevada a cabo, sirviendo de espacio de deliberación sobre cómo seguir adelante en el accionar de la práctica.

Por otra parte, el trabajo en territorio se proyectó mediante un acercamiento que permitiera desarrollar prácticas territoriales, para comprender la situación real del PH y trabajar armónicamente con las actrices y los actores sociales que se habían involucrado. Medina y Tomassino (2018) fundamentan la importancia de las prácticas integrales, asegurando que propician “la convivencia natural de la investigación y extensión en el cursado” y también “la incorporación desde un vínculo dialógico-crítico con actores sociales organizados y en procesos de luchas” (p. 10). Desde esta perspectiva, nos planteamos la continuación de las prácticas curriculares realizadas mediante la ejecución del proyecto financiado por el programa Ingenia, intentando transformar el territorio de manera positiva.

Al finalizar el año lectivo y las actividades en el marco del programa Ingenia, se organizó una reunión a la que asistieron docentes, alumnos del grupo de trabajo, alumnos/as invitados/as, quienes integraban el PH y referentes del programa Ingenia. En el evento se elaboraron conclusiones y retroalimentaciones del proyecto ejecutado.

Resultados y Discusión

Discusión

Teniendo en cuenta el marco histórico en el que se circunscribe el actual sistema educativo universitario público argentino consideramos que al ser la sociedad la encargada de sostener a la Universidad Pública, ésta, junto con la comunidad científica, debería encontrarse a disposición de las necesidades de la comunidad, contribuyendo a la solución de las problemáticas específicas de cada región o territorio. De este modo, podemos afirmar que la materia Proyecto fue el espacio que nos permitió poner en ejercicio dicha función social, trabajando la extensión universitaria desde una perspectiva crítica.

La metodología de la asignatura se basó principalmente en la pedagogía de Freire (2005), quien plantea que la transformación de la realidad puede realizarse mediante la praxis. Este término puede dividirse en acción y reflexión, dos prácticas que inciden sobre estructuras que deben transformarse (Freire, 2005). Así, el espacio para la reflexión se daba en el aula y la acción se efectuaba en el territorio. Para transformar el mundo mediante la praxis, el autor expone una teoría que llama “dialógica de la acción”. Con ésta, sostiene que “los sujetos se encuentran para la transformación del mundo, en colaboración” (Freire, 2005, p. 152). Mediante esta metodología descrita es que nos propusimos abordar un diálogo de saberes con los/las actores/as sociales del PH para comprender su problemática y aprender de sus experiencias, utilizando un intercambio horizontal de los conocimientos. Éstas son las bases a partir de las cuales decidimos actuar sobre la realidad, intentando contribuir a su transformación.

Por otra parte, basándonos en lo desarrollado por González (2003) y en lo expuesto por Ceccon (2008), podemos decir que nuestra problemática surge, parcialmente, como antítesis de la primera parte de la Revolución Verde. Los cultivos del PH no se basan en la producción extensiva para la obtención de altas tasas de rendimiento, sino que se fundamentan en la práctica agroecológica, por ser una economía pequeña y centrada en la sustentabilidad. A su vez, esto conlleva al uso de abonos y fertilizantes naturales. De esta manera, la elaboración de compost se presenta como alternativa agroecológica a los agroquímicos altamente difundidos durante la Revolución Verde.

Durante nuestra cooperación con el grupo de huerteros/as del PH surgió, en una de las reuniones de planificación, la idea de montar una cama de compostaje para inocular lombrices y elaborar lombricompost en el propio lugar. El proceso de construcción de dicha pila beneficiaba tanto a las/los huerteras/os como a los que integraban el grupo de trabajo, quienes podían fertilizar sus cultivos de manera agroecológica, sin la necesidad de incorporar fertilizantes químicos. Por otro lado, el lombricompost producido puede ser comercializado por los/las huerteros/as para obtener un ingreso extra al de la venta de vegetales cultivados en el lugar. Quienes conformamos el grupo de trabajo encontramos una manera de amalgamar los conocimientos culturales de las familias del PH y los obtenidos en la TQ/IPS, mediante la escucha activa y un real diálogo de saberes para alcanzar los mejores parámetros de calidad del producto.

La zona en la que se encuentra el PH está conformada por los barrios mencionados en la introducción, que constituyen escenarios socioeconómicos de alta vulnerabilidad, lo que puede crear una trama de alto impacto en la realidad económica que deben atravesar las familias. Al estar excluidas de las formas de trabajo asalariado, éstas deben necesariamente generar por sí mismas un ingreso económico que les permita la subsistencia básica. Debido a ello, la Secretaría de Economía Social cumple un rol de intervención con el propósito de construir tanto formas emprendedoras individuales como colectivas, originando fuentes de trabajo.

En consonancia con lo anteriormente descrito, la promoción del desarrollo social anclado a las prácticas agroecológicas se presentó como una de las mayores motivaciones en nuestro grupo para la realización del proyecto, comprendiendo estas prácticas como modos de producción sustentables, que involucran tanto el trabajo colectivo y la construcción horizontal como la preservación de la biodiversidad y la eliminación de los productos agroquímicos. Es menester, asimismo, promover la soberanía alimentaria y productiva, en contraposición con la doctrina económica vigente y en pos de mitigar las desigualdades económicas en los distintos grupos sociales.

Creemos significativo remarcar que el proceso de sistematización que se llevó a cabo estuvo, principalmente, centrado en la reflexión sobre las experiencias en el PH para comprender los roles de cada actor social que interviniera en las actividades. Dichas reflexiones se desarrollaron en el marco de la materia Proyecto de la TQ/IPS y continuadas con la ejecución del proyecto financiado por el programa Ingenia. A medida que se profundizaba el diálogo y la confianza con quienes integran el PH, sean vecinas/os del barrio o coordinadoras/es del PAU, se pudieron interpretar sus necesidades. Con estos conocimientos bien cimentados se realizaron las acciones que considerábamos, junto a los/las actores/as del espacio, más adecuadas para transformar activamente el territorio.

Resultados

Como resultado de un continuo trabajo mancomunado, afianzado por el diálogo y la escucha activa, se consiguió la finalización de la cama de compostaje como producto material. Fruto de las experiencias en el territorio, se logró el desarrollo de un aprendizaje crítico y centrado en el respeto y la tolerancia por el otro. Durante el proceso se puso en práctica el concepto de escucha activa, es decir, el acto de escuchar, prestar atención, pensar y reflexionar acerca de lo conversado y volver al diálogo con el/la otro/a. También, como resultado de todo el trabajo llevado a cabo, en 2019 el equipo de la materia Proyecto se presentó a la primera convocatoria del Programa Académico Territorial (PAT) de la Universidad Nacional de Rosario, bajo el nombre de “Explorando Biopreparados” en el eje N° 1 del PAT: Hábitat Saludable, Ecología y Producción.

Uno de los principales resultados obtenidos con esta práctica fue la profundización de los vínculos con quienes integran el PH. Esta consolidación de lazos posibilitó una continuidad del trabajo durante 2019, reflejándose en la materialización de dos nuevos proyectos. Al igual que en 2018, se presentaron y fueron aprobados por el programa Ingenia de la provincia de Santa Fe. De esa forma, perseguimos la profundización de los vínculos en territorio, generando nuevas experiencias y un trabajo de retroalimentación cada vez mayor. La continua consolidación de vínculos territorio-universidad ha llevado al grupo de trabajo de la asignatura y al estudiantado a pensar en un proyecto de extensión para continuar con la labor en 2020.

Por otra parte, queremos destacar que la oportunidad de conseguir un financiamiento para nuestras actividades permitió adentrarnos en las prácticas de autogestión. Esta manera de organización no jerárquica fomentó en nosotros un pensamiento reflexivo respecto de las decisiones que tomamos en el curso de las actividades. La responsabilidad que nos fue conferida al aceptar el financiamiento suscitó una intencionalidad solidaria respecto del modo de gestión de un proyecto y el compromiso social universitario. Además, durante el trayecto, todas las decisiones que implicaron gasto de dinero fueron productos del consenso entre quienes integran el grupo de trabajo.

Conclusiones

A modo de cierre de este trabajo, queremos ampliar el recorrido realizado a lo largo del proyecto como estudiantes y exponer algunas perspectivas y reflexiones que podemos observar del trabajo en territorio. Como estudiantes de una escuela secundaria de educación técnico-profesional llegamos al sexto año de la Tecnicatura en Química prácticamente sin tener conocimientos acerca de la Extensión Universitaria y menos aún de la perspectiva crítica que conlleva. En el marco de la materia “Proyecto”, en las primeras clases, no fue explicitado ni enseñado el uso del término Extensión Universitaria. Sin embargo, esta noción casi nula sobre la temática cambió drásticamente cuando viajamos a la VI Jornada de Extensión del Mercosur (JEM), en abril de 2018. La asistencia y la escucha activa en los conversatorios presenciados nos permitió comprender realmente el significado y las determinaciones de las prácticas extensionistas. No es de menor importancia, ya que, dichas prácticas están explicitadas como una función de la Universidad Pública en la Reforma de 1918. Con un panorama más amplio de la extensión universitaria formulamos el proyecto que se describe en este trabajo.

Cuando comenzamos con la realización del proyecto entendimos la fuerza transformadora que tiene el trabajo en territorio sobre la conciencia de las personas ajenas al mismo, más identificadas con el ámbito académico, como lo éramos nosotros. Los prejuicios e ideas evolucionan en todo sentido hacia una interpretación integral auténtica de las inquietudes y necesidades de las actrices y los actores sociales del PH. Sin embargo, este proceso de asimilación fue paulatino y acompañado por la docente, los adscriptos y las adscriptas de la materia.

Las múltiples visitas al PH dejaron en quienes integran este trabajo y en aquéllos que colaboraron con nosotros diversas experiencias y una formación interpersonal en el desarrollo de los lazos en el territorio de carácter invaluable. El mayor aprendizaje de esta experiencia fue el trabajo mancomunado, pues nos vimos forzados a salir de nuestro lugar de confort, del diálogo endogámico, y a interrelacionarnos con los sectores de la sociedad ajenos a la TQ/IPS. Aprendimos a mantener un real diálogo de saberes, donde la horizontalidad fue el principal eje en todas las conversaciones llevadas a cabo en el territorio, para enriquecerse recíprocamente en una amplia variedad de disciplinas. Por otro lado, la experiencia vivida ha llevado a que aquéllos y aquéllas con interés en trabajar

con esta nueva perspectiva continúen en calidad de adscriptos/as dentro de la asignatura. Esto evidencia cambios trascendentales en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y la manera de ver el trabajo en conjunto con actores/as de los territorios.

Finalmente, consideramos que haber vivido esta experiencia dentro de un marco preuniversitario ha ayudado a aproximarnos al concepto de extensión crítica en etapas anteriores a las que normalmente se acerca un estudiante universitario. Valoramos esta oportunidad, que nos permitió realizar prácticas de extensión “tempranamente”, ya que nos mostró la importancia de transformar la realidad mediante la vinculación horizontal entre Universidad Pública y Sociedad.

Bibliografía

- Ceccon, E. (2008). *La Revolución Verde. Tragedia en dos actos*. Ciencias, Vol. 1, Núm. 91. pp. 21 - 29. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 55ª ed. Siglo XXI Editores. México. pp. 75-152.
- González, G. (2003). *Liebig: un hito en la Agronomía del siglo XIX*. Académico de Número de la Real Academia Nacional de Farmacia. Vol. 69, No 4. pp. 21-42.
- Hannibal, B., Viteri, R., Guevara, L., Villacrés, M., Jara, J., et al. (2016). *Obtención de compost a partir de residuos sólidos orgánicos generados en el Mercado Mayorista del Cantón Riobamba*. European Scientific Journal, Vol. 12, No. 29. pp. 76-94.
- Jara Holliday, O. (2018). *La Sistematización de Experiencias: Práctica y Teoría para Otros Mundos Políticos*. 1ª ed. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Bogotá, Colombia. pp. 27-74.
- Medina, J. M., y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. 1ª ed. Rosario: UNR Editora. Rosario, Argentina. pp. 15-25.
- Palmero Palmero, R. (2010). *Elaboración de compost con restos vegetales por el sistema tradicional en pilas o montones*.” Servicio Técnico de Agricultura y Desarrollo Rural del Cabildo Insular de Tenerife. Área de Aguas y Agricultura. España
- Pigna, F. (2007). *La docta reformada: la reforma universitaria del 21 de junio de 1918*. En el libro: *De la Ley Sáenz Peña a los albores del peronismo*. Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina. pp. 46-51.
- Universidad Nacional de Rosario (1998). *Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario, Santa Fe. Recuperado el 17/10/2019 de https://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/167786/mod_resource/content/1/8330estatuto_unr.pdf

Espacios amigables para lactancia materna.

María Lujan Correa, María Luciana Adorno, María Cecilia Camargo, María Elena Funez, Paula Ferrari.

lujancorrea82@gmail.com

Introducción

El proyecto LACTANCIA EN SALUD, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Luis, subvencionado con fondos de la convocatoria: Universidad, Cultura y Sociedad 2017/18 de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la Nación se plantea como objetivo principal: Fortalecer acciones de promoción de LM en la comunidad que asiste al Hospital del Norte y a la UNSL.

La lactancia materna es un derecho de las madres y es un componente fundamental del derecho de las niñas y los niños a una alimentación adecuada, y al cuidado de su salud.

Como todas las personas, las mujeres, las niñas y los niños tienen derechos humanos, y ello implica que no son objetos de caridad, sino sujetos de derechos, que necesitan que éstos sean respetados y protegidos. Los derechos humanos son estándares básicos sin los cuales las personas no pueden vivir con dignidad.

El equipo de trabajo extensionista es integral e interdisciplinario porque está constituido por docentes investigadores y extensionistas, graduados, estudiantes y no docentes de los 4 departamentos que componen la FCS (Enfermería, Fonoaudiología, Nutrición y Kinesiología y Fisiatría).

El contacto con el equipo de salud del Hospital es continuo ya que el mismo es un centro de enseñanza para los estudiantes de los últimos años de las carreras de la FCS.

La Estrategia Mundial para la Alimentación del Lactante y el Niño Pequeño establece que ‘las prácticas adecuadas de alimentación basada en la evidencia resultan esenciales para lograr y mantener una nutrición y una salud adecuadas. Las prácticas de alimentación inadecuadas y sus consecuencias representan el principal obstáculo para el desarrollo socioeconómico sostenible y la reducción de la pobreza’. La estrategia llama a gobiernos, la sociedad civil y la comunidad internacional ‘a renovar su compromiso en la promoción de la salud y la nutrición de los lactantes y los niños pequeños y trabajar en forma conjunta para este fin’.

Como parte del compromiso, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y el Proyecto LIN- KAGES, programa de lactancia materna auspiciado por la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos de América (USAID) con más de 10 años de existencia, colaboraron en el desarrollo de esta publicación. En la actualidad, cuando el temor por la transmisión del VIH a través de la leche materna amenaza con reducir el apoyo a los programas de lactancia materna, la documentación de la evidencia respecto del impacto de la lactancia materna en la salud es sumamente importante. Para la gran mayoría de los lactantes y los niños pequeños en el mundo que gozan de los beneficios de la lactancia materna, ésta les salva la vida, evita la morbilidad, promueve el desarrollo físico y cognitivo óptimo, así como también reduce el riesgo de contraer algunas enfermedades crónicas. También se ha incrementado la evidencia de los beneficios de la lactancia materna para las madres.

En diciembre de 1991, OMS-UNICEF propusieron “La Iniciativa Hospital Amigo del Niño” (“Baby Friendly Hospital”).

La propuesta consiste en la capacitación del equipo de Salud para modificar las prácticas institucionales, que le permitieran acreditar como tales, tras el cumplimiento de los Diez Pasos para una Lactancia Feliz. México y Argentina, decidieron ampliar la denominación a Hospital Amigo de la Madre y del Niño.

En mayo de 2001 la Organización Mundial de la Salud, en su Resolución N° 54.2, expresó que la nutrición óptima para los lactantes es la lactancia materna exclusiva hasta el 6° mes de vida, y la lactancia materna con alimentación complementaria a partir de entonces y hasta los dos años de edad.

En el año 1978, se establecieron las Normas de Alimentación del Recién Nacido (Ministerio de Salud y Acción Social) y, posteriormente, las Condiciones de Eficiencia para un Amamantamiento Exitoso, publicadas en la década de los ‘80.

En el año 1992 el Ministerio de Salud y Acción Social dictó la Resolución N° 447 por la cual se suprimieron los suministros gratuitos de fórmulas comerciales a los Servicios de Salud.

En el año 1993 se creó la Comisión Asesora de Lactancia Materna dependiente de ese Ministerio.

En el año 1996, por Resolución 376 (SS), el Ministerio de Salud de la Nación, aprobó y difundió la Propuesta Normativa Perinatal III - Promoción, Protección y Apoyo a la Lactancia Materna.

Un año más tarde, por medio de la Resolución N° 54 el Ministerio de Salud y Acción Social resolvió aceptar los términos del Código Internacional de Comercialización de Sucedáneos de la Leche Materna, ya que hasta ese momento la Argentina no había adherido al mismo. En el mismo año se realizó en nuestro país el Primer Monitoreo de este Código.

A partir de la Reunión Cumbre de Nueva York (1990) se elaboraron las Metas Nacionales explicitadas en el Plan de Acción y Metas para el Año 2000. Las mismas incluían: la disminución en un tercio de la mortalidad infantil, la cobertura de inmunizaciones en un 90 %, el control del estado nutricional, crecimiento y desarrollo de los menores de cinco años, y dentro de las metas de nutrición, la de lactancia que establece: lograr que el 60% de los niños como mínimo, gocen de los beneficios de la lactancia materna hasta el 4° mes de vida. A tales metas se comprometieron todas las provincias al adherir al Pacto Federal a favor de la Madre y el Niño (1994).

La recomendación nutricional para lactantes es: Lactancia Materna Exclusiva hasta el 6° mes de vida y, a partir de esa edad, incorporación de alimentación complementaria adecuada y oportuna, y continuar amamantando (OMS, UNICEF).

Fue adoptada por este Ministerio, la Sociedad Argentina de Pediatría y otras asociaciones científicas. Posteriormente, en el “Acuerdo de San Nicolás” (2003), todas las provincias adhirieron al Plan Federal de Salud, en el cual se fijaron nuevas metas nacionales para el quinquenio 2003-2007. Entre las metas de nutrición se fijaron las de lactancia, a saber:

- Lograr el amamantamiento en forma exclusiva hasta el 4° mes de vida en un 45% de los niños.
- Lograr el amamantamiento en forma completa hasta el 6° mes de vida en un 35% de los niños.

Aunque parezca un mero enunciado de documentos y reuniones, es importante que el Equipo de Salud conozca estos antecedentes que muestran la trascendencia que le han dado los organismos internacionales, nacionales, provinciales y municipales a la “recuperación de la cultura del amamantamiento” y que, por otro lado, constituyen el soporte científico e institucional que avala nuestro trabajo y jerarquiza la Lactancia Materna en los ámbitos profesionales.

En nuestra población, el control del embarazo y posteriormente el del lactante se llevan a cabo, en gran medida, en los

Centros de Salud o Centros de Atención Primaria, que conforman el núcleo de la Atención Primaria de la Salud (APS).

La implementación de los Programas Materno Infantiles en estas instituciones está dirigida a los sectores de la población considerados más vulnerables: embarazadas, lactantes y preescolares.

La captación precoz, la atención oportuna, la derivación adecuada y la educación para la salud, son las bases de esta estrategia que opera a través de los programas de inmunizaciones, apoyo nutricional, control de salud del lactante y del niño, control de la embarazada, detección de cáncer genito-mamario, procreación responsable y consultas de clínica médica.

Este es un ámbito donde la población puede volcar problemáticas familiares, ambientales y comunitarias, y es por lo tanto adecuado para el desarrollo de las actividades de promoción, protección y apoyo a la Lactancia Materna.

La posibilidad que tienen los centros de salud de integrarse en red con las diversas instituciones de la comunidad, permite incluir estas actividades dentro de ese marco.

La Lactancia Materna, considerada como uno de los factores que contribuye sensiblemente a disminuir las tasas de morbi-mortalidad materno infantil, pasa a constituirse entonces en un componente fundamental de la estrategia de Atención Primaria de la Salud.

La Iniciativa Centro de Salud Amigo de la Madre y del Niño le da continuidad a la Iniciativa “Hospital Amigo de la Madre y el Niño”; por lo tanto adquieren mayor impacto y coherencia las acciones realizadas en Hospitales y Centros de Salud, donde concurre la madre para ser atendida durante el embarazo, parto y puerperio, y en los cuales encontrará apoyo para su lactancia.

A partir de esta concepción, en el año 1996 se elabora el proyecto “Centro de Salud Amigo de la Madre y del Niño”, el cual es dado a conocer en el VI° Simposio Argentino de Pediatría Social y II° de Lactancia Materna, como presentación libre de sus autoras. Posteriormente, se ha seguido trabajando en las reuniones de la Subcomisión de Lactancia Materna, de la Sociedad Argentina de Pediatría.

Destinatarios

Docentes, nodocentes, alumnos y graduados de las carreras de la Facultad de Ciencias de la Salud y vecinos de los barrios aledaños al Hospital del Norte San Luis.

Objetivo general

Articular acciones de promoción de LM en la comunidad que asiste al Hospital del Norte y a la UNSL.

Objetivos Específicos

1. Propiciar organización conjunta de cursos de extensión sobre Lactancia Materna
2. Instalar espacios de sostenimiento de LM
3. Difundir pautas de LM en los medios

4. Registrar acciones en conjunto con integrantes del proyecto a través de cursos optativos
5. Otorgar relevancia a la semana mundial de la LM

Metas

- 1.1 Mayor número de cursos dictados dentro y fuera de la UNSL y Hospital del Norte
- 2.1 Acondicionamiento de 1 espacio saludable en cada institución
- 3.1 Crear folletería, spots publicitarios y material de fácil lectura para trabajar con la comunidad
- 4.1 publicación de registro de actividades en conjunto

Realización de 3 actividades saludables para la familia que apoya a la madre que lacta del 1 al 7 de agosto de 2018

Materiales y Métodos

Las acciones se desarrollaron entre los años 2018 y principios de 2019 de manera semanal en el Hospital y en la Facultad e incluyeron:

Capacitaciones sobre la temática, en conjunto con el Ministerio de Salud de la Provincia de San Luis

Espacios de consejería en lactancia materna en la Facultad de Ciencias de la Salud

Uso del espacio amigable y aprovechamiento de la sala de espera en el Hospital del Norte

Indicadores de medición

- Encuestas
- Pre y pos test
- Número de participantes
- Planillas de registro de visitas
- Registros del Hospital

Resultados

Se espera obtener datos reales de la comunidad con la que se trabajara luego de analizar los indicadores de medición antes mencionada, y así poder desarrollar acciones que resultaron beneficiosas para la comunidad y reorganizar las que no dieron los resultados esperados.

Se pretende articular con la institución a través de los programas nacionales ya instalados, las visitas de los alumnos y docentes de los 4 departamentos una vez finalizado el proyecto, por la práctica pre profesional supervisada que las carreras deben cumplimentar y finalmente el aprovechamiento de los espacios amigables instalados.

El día 15 de marzo de 2019, para cumplimentar con el segundo objetivo, se inauguró el primer espacio en la Institución vinculante *Hospital del Norte*. El mismo cuenta con: biombo, banner, sillón mecedor y folletería.

Se inaugurará el segundo espacio amigable, esta vez en la Universidad y será el 5 de agosto de 2019, durante la Semana Mundial de la Lactancia Materna, bajo el lema propuesto para este año: “Empoderémonos ¡Hagamos posible la lactancia materna!”

Conclusiones

Se priorizo en favorecer a la comunidad y los barrios que la circundan en primer lugar y dejar en espera de las licitaciones y compras correspondientes para una segunda etapa a la Universidad.

Financiamiento

Universidad Cultura y Sociedad, Secretaria de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Convocatoria 2017.-

Agradecimientos: Facultad de Ciencias de la Salud.

Bibliografía

- Augustine T, Bhatia BD. Early neonatal morbidity and mortality pattern in hospitalized children. *Indian J Mat Child Health* 1994;5(1):17-19.
- Briend A, Bari A. Breastfeeding improves survival, but not nutritional status, of 12-35 month old children in rural Bangladesh. *Eur J Clin Nutr* 1989;43(9):603-8.
- Clavano NR. Mode of feeding and its effect on infant mortality and morbidity. *J Trop Pediatr* 1982;28(6):287-93.
- Dewey KG, Cohen RJ, Brown KH, et al. Effects of exclusive breastfeeding for four versus six months on maternal nutritional status and infant motor development: Results of two randomized trials in Honduras. *J Nutr* 2001;131(2):262-7.
- Furberg H, Newman B, Moorman P, Millikan R. Lactation and breast cancer risk. *Int J Epidemiol* 1999;28(3):396-402.
- OMS. Consejería en Lactancia Materna: Curso de Capacitación http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/pdfs/bc_participants_manual_es.pdf?ua=1

OMS. La alimentación del lactante y del niño pequeño - Capítulo Modelo para libros de texto dirigidos a estudiantes de medicina y otras ciencias de la salud [http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2010/Capitulo-Modelo-alimentacion-lactante-nin o-pequeno.pdf](http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2010/Capitulo-Modelo-alimentacion-lactante-nin-o-pequeno.pdf)

Organización Panamericana de la Salud. Código Internacional de Comercialización de Sucedáneos de la Leche Materna. Compilación y Traducción al español: Fundación Lacmat, contiene además la Declaración de Innocenti.

von Kries R, Koletzko B, Sauerwald T, et al. Breastfeeding and obesity: Cross sectional study. *Br Med J* 1999;319(7203):147–50.

Wang YS, Wu SY. The effect of exclusive breastfeeding on development and incidence of infection in Infants. *J Hum Lact* 1996;12(1):27–30.

Experiencias de extensión universitaria en espacios agroecológicos urbanos y periurbanos de Rosario, Argentina.

Jorgue Vazquez, Laura Bracalenti, Patricia Mosconi.

vazquezj55@gmail.com

Resumen

Desde 2002, la Secretaría de Economía Social de la Municipalidad de Rosario desarrolla el Programa de Agricultura Urbana (PAU), iniciativa internacionalmente reconocida por los logros obtenidos a partir del trabajo conjunto entre sectores civiles, públicos y privados. Lleva adelante actividades participativas dirigidas al desarrollo de espacios productivos diversos localizados en sectores no urbanizables de la ciudad. En estos espacios, huerteros provenientes de sectores de bajos recursos producen y elaboran alimentos mediante técnicas ecológicas, destinados al consumo familiar, comunitario y al mercado. El Centro de Estudios del Ambiente Humano (CEAH) trabaja desarrollando Proyectos de Investigación-Acción y Extensión desde la creación del Programa de Agricultura Urbana, con el objetivo de aportar soluciones alternativas a problemas y demandas concretas relacionadas con procesos y espacios productivos. La agricultura urbana demanda tecnologías apropiadas, accesibles y apropiables, y el uso racional de recursos renovables y reutilizables, articulados a través de prácticas de autoconstrucción y construcción participativa. La ponencia describe los procesos y resultados de dos Proyectos de Extensión, dirigidos a diseñar y construir participativamente equipamiento en Parques Huerta de la ciudad. El primero: "Diseño y construcción de una cubierta verde para equipar espacios agroecológicos urbanos" finalizó con la construcción; el segundo: "Incorporación de estrategias de aprovechamiento solar en el diseño del espacio de usos múl-

tiples del Parque Huerta “El bosque” de la ciudad de Rosario”, en etapa de proyecto. Los objetivos son: dar respuesta a una necesidad con tecnologías apropiadas, introducir un sistema constructivo ambientalmente consciente y promover la integración de los estudiantes de grado en las vinculaciones con el medio. La metodología aplicada se basa en la interacción de distintos actores y en la integración de conocimientos diversos, valorando especialmente los saberes locales de los beneficiarios, consolidados por la práctica de oficios y labores de subsistencia. Dicha metodología se sustenta en los siguientes principios: *Investigación-Acción participativa*; *Construcción colectiva de conocimiento*; *Fortalecimiento de las capacidades locales*; *Construcción y análisis de información con perspectiva de género y juventud* y *Apropiación local de los resultados*. En las etapas de propuesta e implementación se aplicaron técnicas de diseño participativo, supervisión técnica de los procesos y experimentación adaptativa-participativa. Las decisiones de *materialización* se sustentan en el principio de racionalidad en el uso de recursos y aplicación de técnicas apropiadas, teniendo en cuenta la necesidad de reducir los impactos sobre el soporte natural y el aprovechamiento de materiales disponibles. Los Proyectos fueron financiados por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario en el marco de las convocatorias 2016 y 2017 y se han llevado adelante conjuntamente con técnicos de la Municipalidad de Rosario, miembros de organizaciones intermedias, de la comunidad huertera y estudiantes de grado. Se presentan los resultados del proceso de diseño participativo, proyecto ejecutivo y construcción.

Palabras clave: diseño participativo / tecnologías apropiadas / energía solar / uso racional de energía y materia.

Introducción

Los Parques Huerta son espacios agroecológicos que funcionan en la ciudad, y están sujetos a un sistema de manejo de recursos naturales pero también a una gestión urbanística y a un uso público por parte de actores diversos (Bracalenti, 2014). Se generan a partir de acciones colectivas dirigidas a rehabilitar espacios vacantes degradados y apuntan a la tenencia segura del suelo por parte de los huerteros que acceden a una parcela donde producen alimentos de alto valor biológico con técnicas de cultivos ecológicas, libres de agroquímicos. Son ámbitos cogestionados en forma participativa por la sociedad civil y el Estado Municipal que brindan importantes servicios ecológicos, paisajísticos, educativos y urbanísticos. Estos emprendimientos multifuncionales conforman ámbitos de inclusión y empoderamiento y resultan dinamizadores de la dimensión productiva en tanto median procesos participativos y se dé continuidad y apoyo a las experiencias iniciadas (Mazzuca, Ponce & Terrile, 2009). Se trata, dicho en otros términos, de espacios generadores o potenciadores de ciudadanía, entendida ésta como “el derecho a tener derechos” (Arendt, 1974) que comportan deberes.

Para la integración de nuevos emprendimientos en la ciudad y para lograr que los existentes se consoliden, es necesario definir patrones de forma, funcionalidad

y materialización, constitutivos de un nuevo paisaje agroecológico reconocible y valorado por su impronta estética, productiva y social (Dubbeling, Bracalenti & Lagorio, 2009). En este contexto, cabe mencionar que la agroecología urbana demanda tecnologías apropiadas, accesibles y apropiables y el uso racional de recursos renovables y reutilizables, articulados adecuadamente a través de prácticas de autoconstrucción. Con la finalidad de impulsar la práctica agroecológica en la ciudad, es necesario equipar adecuadamente los espacios productivos en funcionamiento, optimizando las condiciones de trabajo de los huerteros y la calidad de los espacios de acceso público. Figura 1.



Figura 1. Parque Huerta El Bosque, ribera del arroyo Ludueña, Municipio de Rosario.

El Centro de Estudios del Ambiente Humano ha participado -desde la creación del Programa de Agricultura Urbana- en Proyectos de Investigación-Acción y Extensión integrados por técnicos municipales, investigadores de la Universidad Nacional de Rosario, ONGs y huerteros.

El proceso de desarrollo de estos proyectos enriqueció la experiencia de los participantes y su concreción mejora las condiciones laborales y las posibilidades de las familias y los jóvenes que trabajan en el Parque Huerta “El Bosque”, permitiendo la diversificación de las actividades complementarias a la producción de verduras (venta de verduras, plantines, semillas, productos de panificación y dulces; dictado de cursos formativos orientados al armado y mantenimiento de huertas familiares y jardines, huertas grupales y técnicas agroecológicas específicas, degustaciones y eventos). Asimismo, se benefician los usuarios del Parque Huerta que asisten a comprar productos, comparten los eventos sociales periódicos.

dicos y las capacitaciones y visitas guiadas ofrecidas a instituciones educativas, centros de salud y público en general interesado en la producción agroecológica.

Objetivos

Los objetivos son:

- dar respuesta a necesidades concretas con tecnologías apropiadas; materiales de bajo costo y técnicas sencillas.
- introducir sistemas constructivos ambientalmente conscientes, de bajo impacto incorporando técnicas de reutilización y reciclado.
- promover la integración de los estudiantes de grado en las vinculaciones con el medio.

Proyecto “Diseño y Construcción de una Cubierta Verde”

En el marco de un Proyecto de Extensión Universitaria Centro Estudios del Ambiente Humano-Programa de Agricultura Urbana de la Municipalidad de Rosario, se desarrolló la experiencia de diseño participativo y construcción de una cubierta verde realizada mediante técnicas alternativas, materiales reciclados y otros recursos accesibles. La cubierta a resolver, corresponde a un módulo de equipamiento multifuncional destinado al desarrollo de actividades complementarias a la producción hortícola. El espacio es utilizado para el acondicionamiento y la venta de verduras, la realización de cursos y reuniones entre huerteros y otros usuarios del Parque Huerta.

Se proyectó la cubierta verde extensiva con un sustrato de pocos centímetros de espesor que sustenta plantas de bajo porte (en su mayoría autóctonas), con abastecimiento de agua y sustancias nutritivas por procesos naturales. Al realizar el diseño, se consideró que la misma proporcionaría condiciones de habitabilidad aceptables para el desarrollo de las actividades cotidianas (impermeabilidad y confort térmico natural). Asimismo, al estar construida con materiales poco atractivos y de bajo o nulo valor de reventa, se reducirían las probabilidades de robos, ambas características son de singular importancia para la diseminación de esta técnica constructiva en otros Parques Huertas y en los asentamientos aledaños.

La utilización de cubiertas verdes extensivas genera un impacto positivo sobre el medio ambiente, aumenta la cantidad de superficie absorbente, mejora las condiciones de confort térmico interior de los locales habitables al funcionar como regulador efectivo de las condiciones higrotérmicas, reduciendo los intercambios térmicos y, consecuentemente, los consumos energéticos de acondicionamiento y las respectivas emisiones de GEI (Gases de Efecto Invernadero).

La difusión de este tipo de tecnología, sencilla de ejecutar mediante autoconstrucción y fácilmente asimilable, viabiliza su diseminación y favorece la potencial repercusión de este impacto positivo. La mejora en las condiciones de trabajo favorece la generación de un ambiente laboral más armónico y eficiente, repercute en el logro de una imagen positiva de los Parques Huerta en funcionamiento, aportando a consolidar la aceptación social de la agroecología, el consumo de productos saludables y la diseminación de las técnicas agroecológicas.

El desarrollo de los talleres participativos, a partir de los cuales se llevaron adelante las actividades inherentes a la elaboración del diagnóstico, el proyecto y la organización de la construcción y armado de la cobertura vegetal, se hizo en el marco del intercambio de saberes entre huerteros, voluntarios, estudiantes y técnicos, constituyendo valiosas experiencias de servicio que aportaron a la formación ciudadana de todos los participantes.

Como parte de las tareas programadas, se realizó una cartilla informativa del sistema constructivo de una cubierta verde que se distribuyó entre los huerteros y se encuentra disponible para su difusión al público en general.

Materiales y Métodos

Durante el desarrollo de las tareas inherentes a la elaboración del Diagnóstico se registraron, a partir del testimonio y las acciones de los huerteros, las necesidades relativas al espacio a techar. Cabe mencionar que la cubierta fue robada a principios de 2015 y gran parte de las actividades realizadas en el espacio -importantes para el normal funcionamiento del Parque Huerta- fueron interrumpidas debido a las malas condiciones de habitabilidad del mismo.

Los huerteros aportaron experiencias y opiniones relativas al espacio a intervenir y a las posibles estrategias a implementar para la construcción de la cubierta verde (necesidades y problemas existentes, posibles alternativas de solución y conocimientos técnicos tradicionales aplicables). Se realizó un intercambio de experiencias entre huerteros y equipo de proyecto, resultando de gran valor el conocimiento respecto de las características y comportamientos de los diferentes sustratos y especies vegetales.

La primera propuesta proyectual se resolvía en la misma superficie existente antes del robo, limitada a cubrir el espacio (30m²) entre los dos contenedores marítimos existentes (2,59 x 2,44 x 6,10m). Se materializaba mediante vigas (de madera o reticuladas) cubiertas por pallets sobre los cuales se disponían las membranas impermeabilizantes y los cajones conteniendo el sustrato y la cobertura vegetal. Cabe aclarar que la disposición del sustrato en cajones, además de permitir una buena organización de las circulaciones necesarias para el mantenimiento de la cubierta, facilita la contención del sustrato reduciendo los deslizamientos y el lavado de nutrientes, así como la plantación de especies. Dado que la Dirección de Economía Social de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad, decidió aportar fondos para la materialización de la estructura (materiales y mon-

taje), se diseñó una nueva propuesta en la que se ampliaba significativamente la superficie de cubierta verde y de recolección de agua de lluvia, colocando los apoyos de la estructura metálica (perfiles de hierro), en los extremos exteriores de los contenedores, cubriendo una superficie de 72 m². Esta ampliación, además de permitir un mayor volumen de agua cosechada, mejoraría notablemente las condiciones de confort estivales (ganancias) e invernales (pérdidas) en el interior de los contenedores debido a la sombra proporcionada por el sobretecho.

El ajuste del cronograma inicial de tareas se reformuló debido a la posibilidad de ampliar la superficie cubierta facilitada por los aportes de la Dirección de Economía Social, Municipalidad de Rosario. Esto implicó la necesaria modificación del anteproyecto, adecuación de las etapas planificadas, licitación para la compra de materiales y contratación de mano de obra.

La decisión de ampliación de la superficie de cubierta de 30m² a 72m², implicó reelaborar el cómputo y presupuesto para satisfacer la nueva demanda de materiales.

Si bien no estaba previsto en el cronograma original, se decidió la construcción de un prototipo a escala a los fines de verificar las etapas de construcción y la resolución en detalle de los componentes del diseño.

Durante la etapa de construcción de la cubierta el equipo de proyecto realizó visitas semanales para desarrollar diferentes tareas, algunas de las cuales se detallan a continuación:

1. Replanteo y primeras directrices para el montaje de la estructura resistente. Se realizó un encuentro en el Parque Huerta entre los miembros de la cooperativa encargada de montar la estructura, la arquitecta representante de la Municipalidad y los miembros del equipo de proyecto. Se transmitieron las indicaciones técnicas para el trabajo de herrería requerido para la preparación de los componentes de la estructura metálica. Una vez trasladados al PH los perfiles metálicos con las medidas indicadas, se realizó la pintura de protección y posteriormente los trabajos de soldadura. Se acordó que las tareas fuesen realizadas por dos personas en un tiempo máximo de dos semanas. El equipo de proyecto (docentes y estudiantes) realizó el replanteo de la estructura. Se realizaron posteriores visitas para corroborar el correcto montaje de la estructura y coordinar la colocación de las placas de contrachapado fenólico una vez finalizada la misma.
2. Selección de especies vegetales y disponibilidad de plantines. Se constató la existencia de especies disponibles en el Parque Huerta posibles de ser utilizadas en la cubierta verde, teniendo en cuenta las condiciones de asoleamiento y lluvia a las que se verían sometidas y la factibilidad de riego periódico en las etapas de sequía. Según lo analizado en la bibliografía nacional e internacional y de acuerdo a los datos aportados por técnicos y huerteros, se elaboró un registro de especies apropiadas: “rastreras y tapizantes” (escaso crecimiento en altura, bajo requerimiento hídrico, resistentes a heladas invernales, y que en caso de deteriorarse, tienen capacidad

resiliente bajo condiciones climáticas favorables). Otra característica de las especies utilizadas es que las raíces no son profundas, ya que la profundidad del sustrato incorporado no supera los 8/10 cm, a fin de no sobrecargar la estructura.

3. Impermeabilización de la cubierta. Una vez montadas las tablas de fenólico, previamente protegidas con barniz marino en su cara inferior y emulsión asfáltica en su cara superior, se colocó el film de polietileno y la membrana asfáltica que actúan como barreras hidráulicas. El polietileno fue aplicado encima del fenólico, cubriendo cuidadosamente los bordes del mismo. Al atornillararlo se tomó la precaución de no dañar el film utilizando tornillos con arandelas de neopreno. Por encima se colocó la membrana asfáltica que refuerza la impermeabilización. Posteriormente se colocaron los listones de madera perimetrales que contienen las piedras de las circulaciones de borde y dan terminación a la cubierta.

Distribución de circulaciones sobre la cubierta. Organización de circulaciones de la cubierta verde para el montaje y el mantenimiento de la cobertura vegetal, delimitadas por los cajones y materializadas con piedra partida.

4. Los cajones existentes y disponibles, (aprox. 200 unidades), fueron preparados para su instalación sobre la cubierta. Se procedió a replantar las circulaciones proyectadas sobre los rieles estructurales mediante la disposición geométrica de los cajones, teniendo en cuenta que cada lugar de la cubierta tuviese fácil acceso para su mantenimiento.
5. Cuando se inició la ejecución de la estructura de la cubierta, se llevó a cabo el Taller Participativo de armado de los contenedores vegetales, de manera de tener preparados los módulos vegetados cuando la cubierta estuviese terminada para iniciar el montaje.
 - 5.1 Preparación de los cajones que contienen el sustrato y la cubierta vegetal.
 - 5.2 Organización de tareas con los huerteros para acordar las modalidades convenientes para el armado de los cajones (colocación de membrana antiraíz, preparación del sustrato, organización y plantación de los plantines de especies seleccionadas y disponibles). Cabe aclarar que la función de la manta antiraíz es proteger la impermeabilización de la cubierta del avance de las raíces. Se reemplazó el geotextil por una rafia sin laminar -material utilizado en bolsas- disponible en el Parque Huerta.

El equipo de proyecto aportó indicaciones generales mostrando un modelo de dos cajones previamente preparados que tenían unos meses de asoleamiento y riego. Se intercambiaron opiniones sobre las mejores opciones para la disposición de plantines de acuerdo a la disponibilidad de plantas. Los huerteros aportaron datos y sugerencias según sus conocimientos adquiridos en la práctica. Se hizo hincapié en la variedad de especies que, dentro de lo posible, debían contener los cajones. Se indicó que si las especies de algún cajón no prosperaban, deberían reemplazarse. Figuras 2, 3.4.y 5



Figuras 2, 3, 4 y 5. Proceso de construcción y armado de la cubierta verde.

Se propuso recoger el agua de lluvia no absorbida por el sustrato en un tanque subterráneo existente con capacidad de filtrado, para su posterior utilización en riego. Para ello se diseñó un desagüe pluvial con canaleta y caño de bajada. Los cajones existentes y disponibles (aprox. 200 unidades) fueron preparados para su instalación sobre la cubierta. Se procedió a replantear las circulaciones proyectadas sobre los rieles estructurales mediante la disposición geométrica de los cajones, teniendo en cuenta que cada lugar de la cubierta tuviese fácil acceso para su mantenimiento.

6. Montaje de cajones en cubierta. De acuerdo a la disposición acordada se procedió en esta etapa al trabajo colectivo de montaje de los 245 cajones preparados por los huerteros. Durante el mismo se realizaron algunos cambios sugeridos por los huerteros, consistentes en delimitar espacios que fueron rellenos directamente con sustrato, funcionando los cajones como contenedores perimetrales. De este modo se logró ampliar la superficie verde necesaria. Los espacios de circulación entre cajones, se cubrieron con piedra partida teniendo en cuenta que la misma quedase contenida por los cajones.
7. Finalización de la cubierta vegetal y colocación de la canaleta de desagüe pluvial. En esta etapa se terminó el montaje de la cubierta, completando el volumen de sustrato faltante tras la compactación espontánea del mismo y reemplazando plantines que no prosperaron. Se procedió a la colocación de la canaleta de desagüe pluvial que colecta el agua no absorbida y que es recuperada para riego en un tanque existente preparado para el filtrado. Figura 6.



Figura 6. Cubierta verde en funcionamiento.

Proyecto del Salón de Usos Múltiples (SUM)

Este proyecto de Extensión surge ante la necesidad expresa de los huerteros que trabajan en el Parque Huerta “el Bosque”, de contar con un mayor espacio de interacción, reuniones de capacitación, programación de tareas, exposiciones de logros y formación de jóvenes, también apropiado para la atención y contención de los hijos de huerteros y huerteras en situación de guardería, realización de degustaciones y venta de productos. Tras una serie de reuniones, se elabora conjuntamente con técnicos del Programa de Agricultura Urbana, de la Secretaría de Economía Social y huerteros, un proyecto de Extensión dirigido a diseñar participativamente y elaborar el anteproyecto de un Salón de Usos Múltiples localizado en las inmediaciones del espacio central del Parque Huerta. En el marco de este proyecto, se propusieron los siguientes objetivos:

- Diseñar participativamente un salón de usos múltiples en base a criterios de eficiencia ambiental edilicia, integrando dispositivos para el aprovechamiento solar y el acondicionamiento térmico pasivo.
- Concretar la adquisición e instalación de dispositivos de aprovechamiento solar y acondicionamiento térmico pasivo en el salón de usos múltiples a construir.
- Realizar el seguimiento del proceso de construcción del salón de usos múltiples conjuntamente con los técnicos del área de Arquitectura de la Secretaría de Economía Social de la Municipalidad.
- Monitorear las condiciones de habitabilidad del espacio de usos múltiples construido.
- Promover el interés de huerteros, técnicos y estudiantes en el desarrollo de sistemas innovadores de construcción basados en criterios de diseño de alta eficiencia ambiental.

El Parque Huerta “El Bosque” se organiza alrededor de un espacio central en el que desemboca el camino de acceso y del cual se derivan las circulaciones internas que vinculan las parcelas del emprendimiento. En torno a este ámbito central, se ubican los equipamientos colectivos: Viveros, Contenedores con servicios y depósitos unidos por la cubierta verde, Hornos de barro para panificación, Tanque y Bomba de extracción de agua. Este espacio no está delimitado sobre el lado Norte, por lo cual se decidió localizar el Salón de Usos Múltiples en ese sector. Se consensuó que el Salón de Usos Múltiples debía contar con los siguientes locales: Espacio principal multifunción, Cocina abierta al espacio principal, sanitarios para ambos sexos conformando con la cocina el área húmeda, galerías perimetrales.

En diferentes encuentros participativos del equipo de diseño, integrado por docentes, investigadores, técnicos Municipales y el grupo de huerteros que trabajan en el Parque Huerta, se propone el diseño de un paralelepípedo de planta rectangular con el lado mayor expuesto a la orientación Norte, con estructura en

madera modulada para permitir la utilización de una materialidad resuelta en seco con paneles de cerramiento compuestos por chapa galvanizada, aislación de poliestireno expandido (EPS) y madera multilaminada (OSB); y aberturas con materiales semitransparentes, policarbonato o film de polietileno de 250micrones, la cubierta será de idéntica materialidad que la de la cubierta verde liviana ya instalada, con la misma inclinación de 7° y cobertura vegetal de especies crasas y tapizantes. Sobre el lado Norte se diseña un invernadero con cortina de polietileno semitransparente practicable a fin de permitir las tareas de manejo de cestas de plantines en estantes.

En el interior se diseña el ingreso sobre el lado Este y aberturas en paños sobre el lado Sur, mientras que sobre el lado Oeste se proyecta una mesada continua para lavado de utensilios y un baño mínimo. Para el servicio de agua caliente sanitaria se propone la instalación en la cubierta de techo de un calentador solar de agua con tanque intercambiador acumulador de 120 litros. Figuras 7 y 8

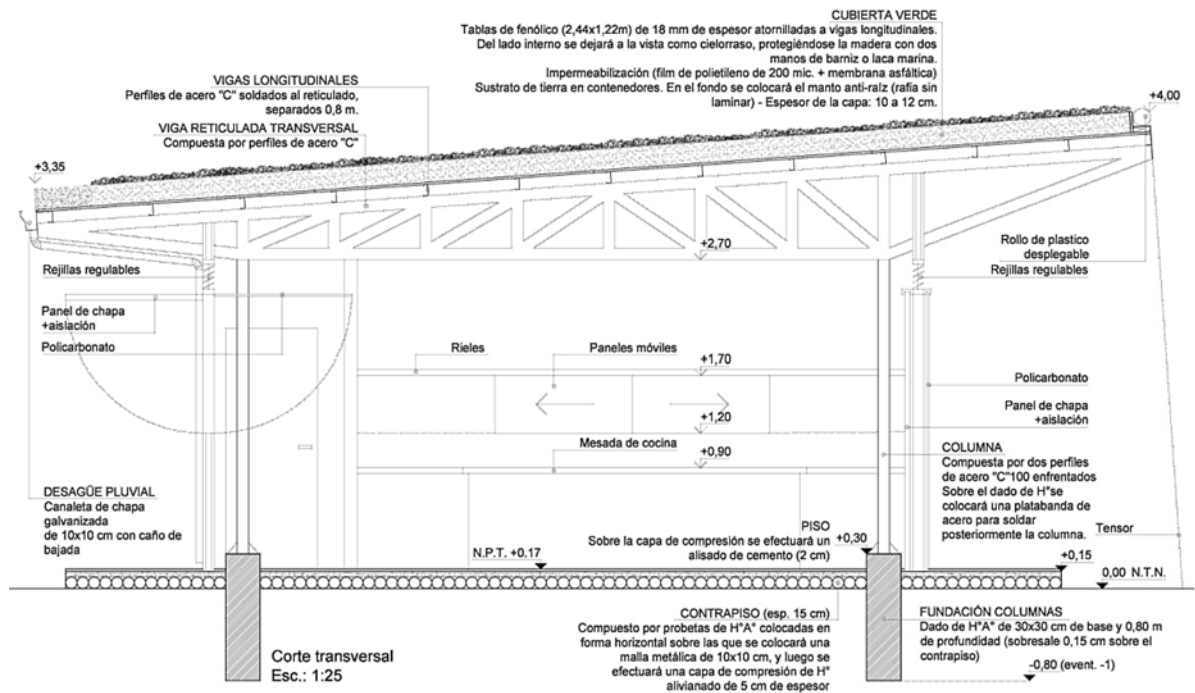


Figura 7. Corte constructivo del SUM.

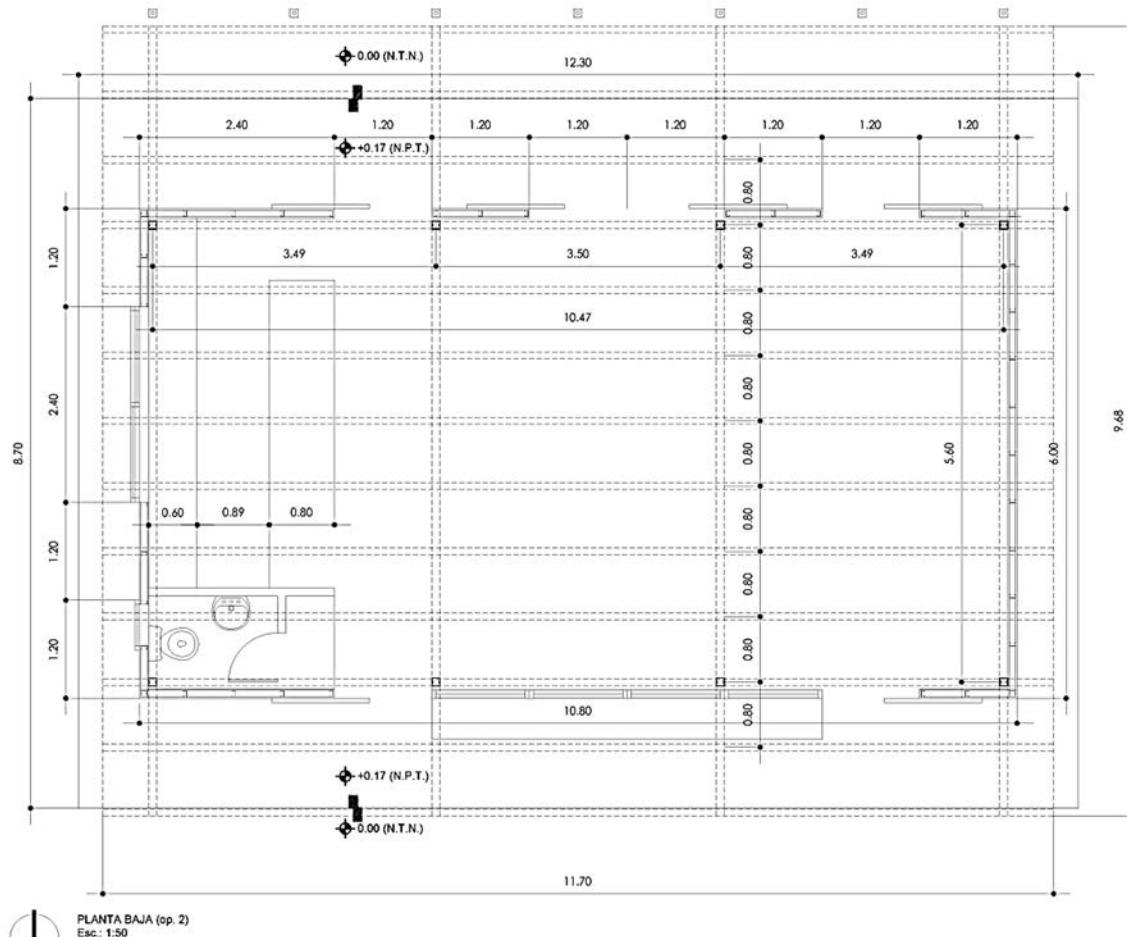


Figura 8. Planta general del Salón de Usos Múltiples (SUM)..

La Dirección de Arquitectura de la Secretaría de Economía Social decidió postergar la construcción del Salón de Usos Múltiples sin fecha prevista. Se acordó, no obstante no se construiría por el momento, comprar el calentador solar para instalar en uno de los espacios existentes en el Parque Huerta. En principio se instalaría en el módulo de equipamiento en el que se construyó, durante 2017, la cubierta verde descrita.

Resultados y Discusión

Recuperación de las actividades realizadas bajo la cubierta

La construcción de la cubierta generó mejoras notables en este espacio y la posibilidad de realizar en condiciones dignas las actividades complementarias de la producción hortícola.

Para los huerteros, el espacio de usos múltiples satisface diversas necesidades: lavado y preparación de las verduras y hortalizas cosechadas para luego ser vendidas, dictado de capacitaciones, espacio de reuniones, espacio de sombra y reparo para días de intenso sol o llovizna, lugar para la elaboración de preparados para los cultivos, para el manejo y guardado de semillas, así como resguardo de herramientas y mobiliario. Además al utilizarse materiales de poco valor de reventa y debido al peso de la cubierta, no resultará atractivo ni factible de ser nuevamente objeto de robo.

El espacio no se encuentra cerrado aún, pero se plantea la posibilidad de colocar un portón corredizo al sur, que protegerá a los usuarios en los días más fríos del invierno y posibilitará su uso permanente en esta estación del año.

Al haber participado en la construcción de la misma, los huerteros tienen un sentimiento de pertenencia y compromiso que se observa en el cuidado de la cubierta en tanto la misma es un patrimonio del Parque Huerta que consideran propio y valioso.

A través de encuestas y entrevistas, los huerteros expresaron sus opiniones y expectativas respecto al uso del espacio, las condiciones de confort interior, las tareas de mantenimiento, y la reposición y verificación de plantas y descarga pluvial, etc.

Se realizó el acto inaugural en la que participaron autoridades municipales, miembros del equipo de investigación del Centro de Estudios del Ambiente Humano, huerteros, vecinos residentes en asentamientos cercanos y usuarios eventuales del Parque Huerta.

Proceso constructivo del Salón de Usos Múltiples (SUM)

Con relación al Salón de Usos Múltiples se realizaron los primeros replanteos y por cuestiones operativas de la Municipalidad se demoraron los trabajos de construcción. La dirección Municipal, a cargo de la realización de las tareas estima comenzar en los próximos meses.

Recuperación de agua de lluvia

La cosecha de agua de lluvia remanente de la cubierta es un recurso significativo para reducir el consumo de agua potable, y por sus valores para el riego y preparado de abonos naturales de los cultivos. Ayuda a optimizar las etapas de germinación y crecimiento de los plantines y el cuidado de especies delicadas. Los beneficios del agua de lluvia son reconocidos por quienes son productores agroecológicos. Esta experiencia permitió concretar un sistema eficiente para el aprovechamiento de este recurso y a la vez sencillo de replicar. El conocimiento acerca de los valores del agua de lluvia puede ser aprehendido por los visitantes en general, consumidores de verduras, vecinos, estudiantes de escuelas primarias, secundarias y universitarias, al visualizar el funcionamiento de los sistemas de cosecha y los resultados de la aplicación del recurso pluvial.

Para evaluar el impacto social, económico y del medio ambiente de este proyecto, se realizaron encuestas con el grupo de huerteros, para efectuar indagaciones sobre la percepción de los ocupantes de la cubierta verde: satisfacción con respecto a las condiciones de confort y habitabilidad del espacio semi-cubierto. Lo propio se pretende hacer una vez finalizada la construcción del Salón de Usos Múltiples y su puesta en funcionamiento.

Conclusiones

Los objetivos planteados al inicio del proyecto pudieron cumplirse a pesar de los obstáculos presentados. Se comprobó que es posible instalar una cubierta verde sobre una estructura liviana, sin necesidad de afrontar grandes costos, sino teniendo algunas directrices generales sobre el funcionamiento de las mismas y las sobrecargas exigidas. Algunos de los materiales resultaron de la reutilización de objetos de uso informal, por lo que no generaron una recarga en el presupuesto.

Se hizo posible la participación colectiva de los huerteros, que cumplieron con las tareas que se le fueron asignando y colaboraron con sugerencias y experiencias, sobre todo en lo relativo a las plantaciones. Los mismos pudieron aprender las cuestiones generales del montaje de una cubierta verde y podrán comprobar personalmente sus beneficios, por lo que incentivarán a otros huerteros y vecinos a utilizar este tipo de cubiertas.

Por lo general estos emprendimientos agroecológicos periurbanos tienen como objetivo la reinserción social de sectores vulnerables que pueden acceder a una oportunidad de trabajo digna. Estos actores sufren conflictos personales que pueden llegar a afectar su asistencia a los lugares de trabajo. Por razones de esta índole en algunos de los talleres participativos la asistencia no fue completa y no todos pudieron colaborar con sus testimonios, sugerencias, y aporte de trabajo en las etapas de armado de cajones y montaje de los mismos.

Para los estudiantes participantes y colaboradores resultó una experiencia valiosa y un aprendizaje de aspectos técnicos y también relativo al uso responsable de los recursos. Asimismo, constituyó una instancia de formación ciudadana en tanto intercambio de saberes con actores diversos con una meta en común, así como la posibilidad de brindar un servicio comunitario en un espacio público productivo.

Se logró reacondicionar un espacio de trabajo fundamental para el funcionamiento del Parque Huerta “El Bosque”, lo que permitirá y facilitará las condiciones laborales de los huerteros y su bienestar colectivo. Esto beneficiará a los visitantes del Parque Huerta que asisten para la compra de productos y participan eventos sociales periódicos. Además el espacio semi-cubierto permitirá la realización de capacitación y visitas guiadas ofrecidas a instituciones educativas, centros de salud y público en general interesado en la producción agroecológica.

La fase de construcción del Salón de Usos Múltiples está demorada pero se están realizando los esfuerzos necesarios para su concreción.

Esta experiencia brindó al equipo del Centro de Estudios del Ambiente Humano la posibilidad de comprobar empíricamente las implicancias de la construcción de una cubierta verde extensiva, que permitió la confección de una cartilla para la difusión de esta técnica que incentivará a otros usuarios de Parques Huertas y al público en general a recurrir a esta técnica, desmitificando la complejidad y costo de su instalación, y valorando sus beneficios a nivel ambiental. Asimismo, permitió a los estudiantes de grado verificar in situ las características de instalación y funcionamiento, de sistemas de aprovechamiento solar por ganancia directa incorporados en el diseño, el efecto invernadero para regular las condiciones de confort interior y los aportes de un sistema calentador solar de agua sanitaria como complementos pasivos de los espacios habitables.

Bibliografía

- Arendt, H. (1974) *Los Orígenes del Totalitarismo*. Tauros, Barcelona.
- Bracalenti, L., Lagorio, L., Lattuca, A. y Terrile, R. (2005) *Designing Spaces to Work the Land and Build Communities*. En *Urban Agriculture Magazine* N° 13, pág. 25-26. <https://ruaf.org/assets/2020/01/RAU13.pdf>
- Bracalenti, L., (2014). *La agricultura urbana y periurbana como estrategia para la conformación de una red de infraestructura verde*. Informe interno CEAH-FAPyD.
- Dubbeling, M., Bracalenti, L., y Lagorio, L. (2009). *Participatory design of public spaces for Urban Agriculture, Rosario, Argentina*. En *Open House International*. International Association. Theme issue: Designing edible landscapes: Minimum Cost Housing Group, McGill University, Canada. ISSN 0168-2601. Vol 34 No 2.
- Enet, M., Romero, G. & Oliveras, R. (2008). *Herramientas para pensar y crear colectivamente. Sistema integrado de tecnologías de diagnóstico + planificación + monitoreo + evaluación + comunicación*. Recuperado en Julio 2015. <http://indicematerialeshabitat.blogspot.com.ar/>
- Enet, M. (2012) *Diseño participativo: Estrategia efectiva para el mejoramiento ambiental y economía social en viviendas de baja renta*. En: *Cuadernos Vivienda y Urbanismo*, Vol. 5, julio-diciembre de 2012.
- Evans, J. y De Schiller, S. (1995). *Diseño Bioambiental y Arquitectura Solar*. Editorial EUDEBA, Buenos Aires.
- Funtowicz, S. y Ravetz, J. (2000). *La Ciencia Posnormal. Ciencia con la gente*. Editorial Icarí, Antrazyt. Barcelona.
- González, G. (1998). *Diseño bioclimático*. Editorial Nobuco, Buenos Aires.
- González, E & Hinz, E. (1986). *Proyecto, Clima y Arquitectura*. Ed. G. Gili, Barcelona.
- Gonzalo, G. (1998). *Manual de Arquitectura Bioclimática*. Editorial Arte-Color, Tucumán.
- Mollison, B. (1994). *Introducción a la Permacultura*. Publicaciones Tagari. Tyalgum, Australia.
- Mazzuca A., Ponce M., y Terrile R. (2009) *La Agricultura Urbana en Rosario: Balance y Perspectiva*. IPES, Oxfam, Municipalidad de Rosario, CEPAR.

- Morin, E. (1981) *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Alianza.
- Morin, Edgar (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Pesci, R. (2000) *Del Titanic al Velero*. FLACAM, Fundación CEPA, Buenos Aires, Argentina.
- Romero, G., Mesias, R., Enet, M., Oliveras, R., García M., Colpel, M., y Osorio, D. (2004). *La participación en el diseño urbano y arquitectónico en la producción social del hábitat*. Coord. Romero, G. y Mesias, R. Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED). México DF.
- Van Lengen, J. (2002). *Manual del Arquitecto descalzo*. Editorial Pax México. México DF.
- Yeang, K. (1999). *Proyectar con la Naturaleza. Bases ecológicas para el proyecto arquitectónico*. Editorial G. Gili. Barcelona, España.

Canales de comunicación:

- Revistas Agricultura Urbana, www.ruaf.org, www.ipes.org RUAF IPES
- <https://www.facebook.com/Redagriculturaurbanarosario>
- <https://twitter.com/AgriUrbanaRosar>
- <https://plus.google.com/u/0/+SEMILAS%C3%91anderoga/posts>
- <http://semillasnianderoga.blogspot.com.ar/>
- <http://www.youtube.com/channel/UC8Ki6VVZyGjURTubQEdIhPw/videos>
- Agricultura Urbana Rosario, www.agriurbanarosario.com.ar

Financiamiento

El financiamiento de las obras se realizó a partir del aporte de dos subsidios de la Secretaría de Extensión de la Universidad para financiar los respectivos proyectos, con los cuales se adquirieron parte de los materiales para las cubiertas y el calentador solar de agua.

El resto de los materiales necesarios y la mano de obra para la ejecución de las construcciones fue costado por la Secretaría de Economía Social de la Municipalidad de Rosario.

Agradecimiento

Agradecemos a los técnicos del Programa de Agricultura Urbana y a los huerteros que compartieron estos proyectos, la posibilidad de participar de estas experiencias de diseño que han resultado sumamente enriquecedoras para docentes y estudiantes, permitiendo además un mayor conocimiento sobre la Agroecología Urbana y Periurbana, estrategia sinérgica y adecuada para dar solución a diversos y serios problemas urbanos.

Exploración participativa de biopreparados¹.

Joaquín Mercurio, María Soledad Maggiori, Adriana Caille,
Vanesa Frea, Iñaqui Cicao.

joaquinmercurio@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos compartir la trayectoria y algunas reflexiones, sobre la práctica y el vínculo establecidos en el Centro Agroecológico de Rosario (CAR) por un equipo interdisciplinario de docentes, profesionales y estudiantes. El trabajo está, enmarcado en el Programa Académico Territorial, impulsado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario (SEU-UNR).

El vínculo nace de las relaciones entre distintos grupos sociales y sus demandas concretas. Por una parte, en la Tecnicatura Secundaria en Química (TQ/IPS), dictada en Instituto Politécnico Superior General San Martín (IPS), dependiente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), se desarrollan actividades curriculares con acercamiento de estudiantes y docentes a la agroecología, en la ciudad de Rosario, desde el año 2016. Esto propició el acercamiento de dos profesionales técnicos egresados de la TQ/IPS en 2017, al curso teórico-práctico llamado “Agroecología y producción de alimentos saludables en ciudades y pueblos”, dictado por trabajadores del CAR, y realizado en conjunto con la SEU-UNR durante mayo del 2018. Ambos técnicos comienzan la adscripción a la Materia Proyecto de la TQ/IPS en dicho año, lo que permite una profundización y acercamiento tanto a espa-

1 El financiamiento para poder realizar esta práctica fue a través de un Acta Acuerdo en el marco del Programa Académico Territorial de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario.

cios agroecológicos de la ciudad, como de vínculos personales y ético-políticos. Además, esta actividad propició que el equipo se abriera a la participación de una profesional de biotecnología, con perspectiva científica social y participativa. El equipo se completa con dos docentes del IPS.

Por otro lado, el CAR es un lugar de experimentación, capacitación y difusión, que articula y trabaja en conjunto con áreas del municipio, provincia y universidad. Tiene como objeto fomentar la agricultura urbana, proteger la biodiversidad, promover el desarrollo local e impulsar las políticas públicas con rumbo hacia la soberanía y seguridad alimentaria.

Como objetivo general, el equipo busca articular el sector académico con el sector productivo mediante el diálogo de saberes, la construcción colectiva y la educación horizontal. En una primera instancia, se planteó la necesidad de investigar y evaluar los parámetros de calidad de los extractos fermentados de la ortiga (*Urtica spp*). Dicha práctica fue ejecutada durante el último cuatrimestre del 2018, obteniendo resultados preliminares en relación con la capacidad bioestimulante de los extractos ensayados. Para llevar adelante estos objetivos, se realizaron reuniones entre ambas partes (CAR-IPS), y se establecieron las prioridades analíticas de los ensayos y de profundización de los vínculos personales.

La integración de conocimientos e intercambio de aprendizajes de esta etapa, condujo a un proceso de consolidación y fortalecimiento tanto del equipo de trabajo como del vínculo con el CAR. Esto ha permitido para este año (2019), la posibilidad de incorporar a dos estudiantes que cursan el último año de la TQ/IPS, como pasantes del CAR en el marco de la materia Prácticas Profesionalizantes. Es así que esta construcción permite avanzar hacia pensarnos en el acompañamiento e implementación del proceso que promueve la soberanía alimentaria, como grupo de investigación acción participativa.

Palabras clave: investigación acción participativa / universidad / biopreparados.

Introducción

Instituto Politécnico Superior General San Martín (IPS)

El 26 de setiembre de 1906 fue creada, en la ciudad de Rosario, la Escuela Industrial de la Nación, por Ley N° 5012 del Honorable Congreso. Rosario, se ubica sobre la ribera oeste del río Paraná y en el sureste de la provincia de Santa Fe, Argentina. La Escuela se inauguró en 1907 y, hasta 1920, era dependiente del Ministerio de Instrucción Pública de la Nación. A partir de ese año, pasó a depender de la Universidad Nacional del Litoral, anexa a la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales aplicadas a la Industria. La Escuela Industrial se convirtió, de este modo, en una institución que preparaba a los futuros ingresantes a las carreras universitarias de dicha facultad, a través de su ciclo medio, objetivo primordial durante los primeros años de la Institución (Historia EIN, s.f.).

En 1961, sus objetivos se fueron reformulando y de 1962 a 1963 se produjeron cambios sustanciales en los planes de estudio, tales como la actualización programas, una estructura docente departamentalizada, el equipamiento de laboratorios y talleres, la renovación del material didáctico, la modificación del régimen de promoción y una permanente evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje (Historia EIN, s.f.).

Recién en 1969 se comenzó a aplicar una nueva estructura educativa. Se articuló verticalmente a nivel de 5° año, un bachiller técnico con el ingreso a cualquier carrera universitaria y un ciclo técnico de dos años diversificado. Acorde con las nuevas funciones y objetivos, el 19 de marzo de ese año la escuela pasó a denominarse Instituto Politécnico de Rosario General San Martín (IPR). Más tarde, por Decreto Nacional N° 2603 del 25 de junio de 1970, la institución pasó a depender de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), dejando de ser un anexo de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Arquitectura, correspondiendo a una Institución que posee objetivos propios (Historia EIN, s.f.).

En 1975, nuevamente cambia su nombre a Instituto Politécnico Superior General San Martín (IPS), manteniendo el formato de cinco años y dos más, en lo académico. Siendo un instituto universitario que impartía enseñanza secundaria: “su existencia se justifica si en ella se aplican, en su funcionamiento, métodos modernos y especialmente los no ensayados aún en el país; es decir que la institución debe actuar como centro de investigación pedagógica –escuela piloto, transmisor de sus experiencias educativas. De hecho sus egresados deben ser de primer nivel”. Con este nuevo formato educativo, a modo optativo, se podía extender el nivel secundario por dos años más. Así, el estudiante podía obtener el título de Bachiller Técnico con mención en alguna de las áreas correspondientes o completar el ciclo técnico (Estatuto de la UNR, 1998).

En la década del noventa, la institución se plegó a la ley federal, instituyendo el nivel polimodal, y se establece el nivel terciario, de seis cuatrimestres, para la tecnicatura (técnicos universitarios). Recién diez años más tarde, se vuelve al régimen de tecnicatura de nivel secundario, manteniéndose en algunas especialidades el nivel terciario. Así, los ingresantes a primer año, en 2010, fue la primera cohorte de egresados técnicos del nivel secundario, completando un ciclo de seis años, que incluye tres años de especialidad, lo que se mantiene hasta la actualidad. Durante esta trayectoria se buscó mantener los ideales de formación participativa y compromiso social.

Como la institución imparte educación técnico-profesional de nivel secundario, posee entre sus terminalidades la de Técnico Químico nivel medio.

Función social de la universidad-extensión universitaria

La UNR fue creada en 1968, y se relaciona activamente, desde sus inicios y concepción, con la comunidad rosarina, lo que se ha traducido en diferentes proyectos, asociados al crecimiento sostenido, acorde a las demandas de la región. En el artículo 1 de su estatuto, se destaca la formación de hombres y mujeres con

compromiso social, conservando, adquiriendo y transmitiendo, críticamente, el conocimiento. Si bien la universidad ha tenido una presencia histórica en zonas donde habitan personas en situaciones de distinto grado de vulnerabilidad social, con actividades asumidas desde el movimiento estudiantil, en muchas oportunidades como motor de las mismas, en general, no han sido prácticas enmarcadas institucionalmente. Estas prácticas han signado el compromiso social universitario, con movimientos organizados y actores sociales de dichas zonas.

Desde 2013, la Secretaría de Extensión de la UNR (SEU-UNR) ha desarrollado distintos modos de intervención en territorio, propiciando la participación de equipos interdisciplinarios de estudiantes, docentes y miembros de la comunidad. Para ello, existen diversas convocatorias de líneas de financiamiento: Proyectos Sociales (un año de ejecución), Programas Integrando (dos años de ejecución) y, en 2018, se abrió la convocatoria para Prácticas Territoriales en el marco del Programa Académico Territorial (PAT).

En este trabajo, nos proponemos compartir la trayectoria y reflexiones sobre la práctica y el vínculo establecidos con el Centro Agroecológico de Rosario (CAR) por un equipo interdisciplinario formado por docentes, profesionales y estudiantes. El proyecto se enmarca en el PAT. El CAR se establece como un lugar de experimentación, capacitación y difusión, así como también de articulación y trabajo en conjunto con áreas del municipio, provincia y universidad. Este espacio busca fomentar la agricultura urbana, protegiendo la biodiversidad, promoviendo el desarrollo local e impulsando las políticas públicas con rumbo hacia la soberanía y seguridad alimentaria.

El vínculo, que se relata en esta experiencia, nace de relación con distintos grupos sociales y sus demandas. Por una parte, en la TQ/IPS, desde el 2016, se desarrollan actividades curriculares con acercamiento de estudiantes y docentes a la agroecología en la ciudad de Rosario. Esta práctica propició el acercamiento de dos profesionales técnicos, egresados en 2017 de la TQ/IPS, al curso teórico-práctico “Agroecología y producción de alimentos saludables en ciudades y pueblos” desarrollado por trabajadores del CAR, y realizado en conjunto con la SEU-UNR en mayo de 2018. Estos técnicos se adscriben a la Materia Proyecto que se dicta el 6° año de la TQ/IPS, durante ese mismo año. De esta manera se hace posible una profundización y acercamiento tanto a espacios agroecológicos de la ciudad, como el establecimiento de vínculos personales y pedagógicos de una ética-política en consonancia con la función social de la universidad. Como resultado del tránsito por estos espacios, se integra una profesional de la biotecnología con perspectiva científica social y participativa al grupo de trabajo.

Biopreparados

En Argentina, la agroindustria se encuentra ampliamente desarrollada y, por lo tanto, es de esperarse que, con las nuevas tecnologías, se intente generar modos de producción que requieran menos tiempo y/o generen más productos y, con ello, mayores ganancias. Debido a esto, desde hace décadas se afianzó en el país y en el mundo, el uso de los llamados agroquímicos (plaguicidas, herbicidas y

fertilizantes sintéticos), utilizados para eliminar plagas, así como para acelerar y aumentar el rendimiento productivo en la explotación agrícola.

Muchos de estos agroquímicos están actualmente en revisión o prohibidos por su impacto nocivo en el ecosistema y en el ser humano. Su uso intensivo e indiscriminado termina contaminando el aire, la tierra y el agua de consumo de las poblaciones, lo que además podría generar enfermedades en las personas expuestas.

Frente a esta realidad, la agricultura ecológica se presenta como una alternativa que respeta el medio ambiente y es más sensible socialmente: “La agroecología se centra en las relaciones ecológicas en el campo y su propósito es iluminar la forma, la dinámica y las funciones de esta relación.” (Altieri, 2010). De esta forma, no solo la agroecología estudia los fenómenos naturales beneficiosos en la producción, sino además trabaja para la conservación de la biodiversidad y la recuperación de espacios o ecosistemas dañados. Paralelamente, tiene una dimensión social, debido a que también genera alimentos de alta calidad y posibilita que las personas puedan tener una autonomía económica y productiva, a través de una actividad que quizá de otra forma resultaría imposible de desarrollar.

Dentro de esta alternativa ecológica, se emplean preparados ecológicos o biopreparados –elaborados a partir de plantas– y que poseen variadas funciones (fungicidas, fertilizantes y enraizantes, entre otras). Aunque algunos de los efectos de estos biopreparados son de conocimiento popular, no figuran como alternativa a los productos utilizados en la agroindustria, tal es así que no se encuentra ningún biopreparado dentro del listado de fitosanitarios aprobados para su uso por el Servicio Nacional de Sanidad Agroalimentaria (SENASA).

En este contexto, nuestro equipo busca articular el sector académico con el sector productivo mediante un diálogo de saberes, brindando un sustento técnico-científico a las prácticas agroecológicas vinculadas a la elaboración de los preparados ecológicos que el CAR ya produce. Esta propuesta surge desde la demanda concreta de los integrantes del territorio y se planteó la necesidad de investigar y evaluar los parámetros fisicoquímicos y de calidad de los extractos fermentados de ortiga (*Urtica spp*).

Los preparados ecológicos son sustancias y mezclas de origen vegetal, animal y/o mineral presentes en la naturaleza. Pueden actuar como fitoestimulantes –regula el metabolismo hormonal de las plantas, haciéndolas menos susceptibles al estrés ambiental–, bioestimulantes –mejora el desarrollo general de la planta y favorece su crecimiento, aumentando la biodiversidad del suelo–, y como repelente o insecticida –controla enfermedades y ayuda a combatir hongos y plagas–. Estos preparados contienen numerosos minerales y micronutrientes indispensables para el desarrollo de las plantas (hierro, fósforo, magnesio, calcio, silicio, vitaminas A y C). Contienen hormonas que regulan el crecimiento en las raíces, hojas, flores y frutos, y protegen a las plantas frente a los ataques de parásitos o enfermedades. Son un excelente fertilizante foliar, que se utiliza para corregir las deficiencias nutricionales en los cultivos. Pueden ser aplicados en forma soluble en agua como riego foliar o en la tierra. De este modo se abocó al estudio de los

extractos y así validar los biopreparados como una opción más sustentable para la nutrición del suelo, obteniendo de este modo alimentos sanos de alto valor nutricional, en consonancia con el cuidado del medio ambiente. (FAO, 2010)

Objetivos

- Socializar una experiencia que busca articular el sector académico con el sector productivo, a través del diálogo de saberes, y brindar un sustento técnico-científico a las prácticas agroecológicas que se realizan en el CAR.
- Propiciar el intercambio entre equipos de extensión-investigación y docencia Universitaria de distintas disciplinas.
- Generar un acercamiento a la sistematización de experiencias que asocian prácticas en extensión agroecológicas con diseños experimentales en territorios, trabajando en la evaluación de parámetros fisicoquímicos y de calidad, de los extractos fermentados de *Urtica spp.*

Materiales y métodos

Prácticas Integrales en Territorio

Parte de la propuesta metodológica es el desarrollo de Prácticas Integrales en Territorio (PI). Las PI implican un tipo particular de articulación entre los procesos de enseñanza, investigación y extensión. Consideramos, que si los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan desde la realidad misma, pueden generar y operar en territorio, en conjunto con la población, desde los problemas inherentes a la comunidad, encontrar alternativas de soluciones coconstruidas. Esta situación aspira a reconfigurar el acto educativo y principalmente se enfoca en redimensionar el poder que circula entre los diferentes actores del proceso.

En el marco del curso teórico práctico en agroecología: “Agroecología y la producción de alimentos en las ciudades y pueblos” llevado a cabo por el Centro Agroecológico de Rosario (CAR) y la Secretaría de Extensión de la UNR (SEU), entre los meses de mayo y agosto de 2018, surge el vínculo con Antonio Lattuca, actual director del CAR. Al finalizar dicho curso, durante una reunión entre distintos grupos sociales involucrados en la práctica y nuestro equipo de trabajo, se plantea la necesidad de investigar y evaluar los parámetros de calidad de los extractos fermentados de *Urtica dioica* y *Urtica urens*. Dicha práctica fue ejecutada durante el último cuatrimestre de 2018, obteniendo resultados preliminares de la capacidad bioestimulante de los extractos de *Urtica spp.* La integración de conocimientos e intercambio de aprendizajes que de esta etapa y las reuniones posteriores en el CAR, condujeron a un proceso de consolidación y fortalecimiento del grupo de trabajo para seguir avanzando hacia la construcción de una soberanía alimentaria.

El equipo de trabajo en territorio, durante 2018, estuvo conformado por dos docentes del IPS, y dos adscritos de la Materia Proyecto del 6° año de la carrera Técnico Secundario en Química del IPS (TQ/IPS). A su vez este equipo docente-estudiantil territorial estuvo acompañado por integrantes del CAR y por una licenciada en biotecnología, con perspectiva de trabajo científico social participativo. Esta interacción, entre distintos actores universitarios y no universitarios, permitió un intercambio constante y una profundización del ejercicio de poner en diálogo saberes, tanto académicos como populares, individuales y colectivos, así como multidisciplinares. La vinculación inicial con el CAR propició la formación del equipo académico territorial, en diálogo permanente a su vez con integrantes de la SEU. Es así que el vínculo se conforma articulando políticas públicas de la ciudad de Rosario con políticas universitarias (UNR), y el acto educativo como instrumento ético-político que propicia el pensar-hacer-sentir de actividades de transformación social.

Tecnologías para la inclusión social (TIS)

En relación con el estatuto de la UNR y en el marco del desarrollo de conocimientos y tecnologías para el ejercicio de las libertades democráticas, nos preguntamos quiénes y para quienes hacemos ciencia y tecnología, si es que así lo consideramos, en la educación superior.

Hernán Thomas (2009) plantea que las tecnologías desempeñan un papel central en los procesos de cambio social: demarcan posiciones y conductas de los actores, condicionan estructuras de distribución social, costos de producción y acceso a bienes y servicios. Asimismo, generan problemas sociales y ambientales, facilitan o dificultan su resolución. El autor destaca la importancia estratégica de las TIS para la resolución de problemas sociales y/o ambientales.

Las TIS se definen como “formas de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnologías orientadas a resolver problemas sociales y ambientales, generando dinámicas sociales y económicas de inclusión social y de desarrollo sustentable”. Como tal, abarcan producciones de tecnologías de producto, proceso y organización: alimentos, vivienda, energía, agua potable, transporte y comunicaciones, entre otras. Los actores fundamentales de su desarrollo abarcan: movimientos sociales, cooperativas populares, ONG, unidades públicas de investigación más desarrollo (I+D), divisiones gubernamentales y organismos descentralizados, empresas públicas y, en menor medida, las empresas privadas (Thomas, 2009).

El acercamiento de estos conceptos a los profesionales de la universidad pública permite pensar o reflexionar acerca del desarrollo de tecnologías que posibiliten la accesibilidad y derechos como salud, alimentación y vivienda, entre otros.

Investigación acción participativa (IAP)

La concepción crítica de la extensión universitaria se asocia a los procesos emancipatorios de América Latina, en relación con los movimientos obreros y campesinos. El concepto de extensión crítica se vincula a las concepciones de educación

popular e investigación-acción-participación que emergieron de esos procesos de lucha. Es así que se reconoce como fuente inspiradora el movimiento de la educación popular latinoamericana y la impronta que han dado a este proceso algunos autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda, entre otros. Entre los objetivos de la extensión crítica se encuentra la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la exclusiva formación técnica y sin compromiso social de los graduados universitarios (Medina y Tommasino, 2018).

Características generales de la IAP

Según Ander EGG, la IAP hace un planteo, más que de estudiar problemas de interés científico o cuestiones que preocupan a un grupo de investigadores. Es así que, el equipo de universitarios se propone atravesar los problemas que las personas involucradas consideran importantes ya que se relaciona con cuestiones que conciernen a sus propias vidas e intereses colectivos. “Es así que la IAP se aplica a situaciones o problemas de la vida real, no a juegos de simulación, a situaciones de laboratorio o a la realización de un trabajo de campo por parte de estudiantes interesados en entrenarse en la aplicación de la metodología” (p. 35).

Es así que el objetivo de estudiar al extracto fermentado de *Urtica spp* se decidió a partir del interés de un grupo de personas o colectivo, en este caso las y los trabajadores del Programa de Agricultura Urbana de la ciudad de Rosario (PAU). Ander-Egg señala que

la finalidad última del estudio (el para qué) es la transformación de la situación-problema que afecta a la gente involucrada. Dicho en otras palabras, la intencionalidad de todo el estudio de investigación se orientada a ser utilizada para intervenir en la vida social, con la finalidad de actuar de una manera más eficaz sobre un aspecto de la realidad, con el propósito de transformarla o modificarla. Esta intervención social puede ser un modo de satisfacer una necesidad, resolver un problema o atender a la demanda de algún centro de interés de la gente. (p. 35)

La IAP siempre tiene una finalidad de acción: es un conocer para actuar transformadoramente. Entendiendo al proceso de transformación de todas las partes involucradas en el proceso.

A partir del vínculo formado con los integrantes del CAR en 2018, el planteo de se profundizó el estudio y se siguió el proceso de elaboración y validación del uso del extracto fermentado de *Urtica spp*. Este preparado se utiliza como bioestimulante, durante la producción de alimentos de carácter agroecológico.

La IAP pretende el establecimiento de una dialéctica entre el conocimiento y la acción: no solo se trata de conocer la realidad, sino de actuar sobre ella. Por lo tanto, existe una estrecha interacción/articulación entre la investigación y la práctica, entre el proceso de investigación y la acción: se pretende conocer y actuar al mismo tiempo. Es una dialéctica entre conocimiento y acción (Ander-Egg, p. 35)

Desde 2019, algunos de los integrantes del grupo de trabajo de universitarios, conformado en 2018 actuaron como grupo motor (Medina y Tommasino, 2018) en territorio. Este grupo motor participó como tutores y acompañantes, por un lado, del diseño experimental de trabajo en territorio y, por el otro, de estudiantes que transitan su último año de la TQ/IPS en su formación como futuros profesionales comprometidos con la realidad del medio local.

Entre los objetivos de la IAP está la promoción de la participación activa de la población que está involucrada, pues la IAP “se fundamenta en el supuesto de que el pueblo –actuante y pensante– es el principal agente para el cambio social”, en pos del mejoramiento de la situación de sectores y clases sociales más desfavorecidas.

En el proceso que nos planteamos en el CAR, se presentó el gran desafío de la planificación experimental en territorio. Las experiencias, recorridos y formación vinculadas a las ciencias químicas y biológicas, los procedimientos experimentales y las técnicas en general son pensadas para ser desarrolladas en un laboratorio, y además, se basan en estudios de carácter cuantitativo (es decir, hay una recolección de datos, se aplica estadística y se obtienen conclusiones). Todo esto sostiene que la investigación debe ser objetiva (deja por fuera a las personas que están involucradas, por ejemplo en la práctica), no se involucran tiempo ni contexto (sociocultural, económico, político). Claramente, en este proceso, el método no podía ser aplicado y, además, no era coherente con el compromiso de acción social que nos movilizó e interpeló como grupo de trabajo.

La IAP, en este sentido, “supone la superación de toda forma de relaciones dicotómicas jerarquizadas entre el investigador (que puede ser un trabajador social, promotor, animador o investigador en sentido estricto), que aporta su caudal teórico y metodológico, y la gente involucrada, que contribuye con sus experiencias, vivencias y conocimientos existenciales de su propia realidad” (Ander-Egg, p. 36).

Durante el desarrollo de la práctica, y los encuentros tanto en el CAR como el IPS, el grupo de trabajo fue aprendiendo, habitando y construyendo lo que consideramos es la investigación social participativa. Es decir, a partir de la sinergia de los saberes y conocimiento de todas las personas involucradas en esta práctica fuimos pensando colectivamente cómo generar una tecnología, en este caso, la elaboración del extracto fermentado de *Urtica* atendiendo el procedimiento planteado por el reglamento de ejecución que autoriza el uso de los mismos.

La IAP, propone formas de comunicación entre iguales que establecen una serie de relaciones con el propósito de realizar un trabajo en común. La igualdad viene dada porque se comparten los mismos objetivos y similares responsabilidades,

que se maduran y desarrollan a través de una relación de diálogo y un trabajo en común” (Ander-Egg, p. 36). Tanto la superación de relaciones dicotómicas jerarquizadas, como la comunicación entre iguales, exigen que los agentes externos, en este caso el grupo de trabajo de la UNR no se crean ni salvadores ni vanguardia de la justicia social, de pueblo y de igualdad, pues, hay quienes aún tienen mentalidad de colonizadores.

Como grupo, sostenemos el trabajo y el retrabajo en la deconstrucción propia de las formas de establecer diálogos, así como los modos de hacer los planteos, las formas o modos de relacionarse entre sí, y con los grupos sociales no universitarios. Parte del cumplimiento de este ítem metodológico se basa en las reuniones de retrabajo luego de las reuniones de trabajo en territorio.

La IAP supone un compromiso efectivo y declarado del grupo investigador con la gente involucrada en la actividad y que participa en el estudio y la transformación de su realidad. Si el grupo investigador se incorpora en un mismo proceso que la gente, acompaña a la población, no solo en cuanto a compartir responsabilidades para realizar una tarea en común, sino de manera especial en lo que concierne a los resultados del trabajo. Este involucramiento no se deriva básicamente de razones políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas o éticas (todas ellas pueden ser válidas a título personal), sino de razones metodológicas, dada la índole misma de la IAP. Esta asunción del compromiso supone también una no neutralidad valorativa, ideológica y política o, si se quiere decirlo positivamente, una opción. Para expresarlo brevemente: un equipo de investigación, imbuido del espíritu de la IAP, nunca es neutro frente a la realidad que estudia, y menos aún frente a las personas concretas que sufren los problemas motivo de estudio; no hay espacio para refugiarse en la indiferencia o la neutralidad. (Ander-Egg, p. 36)

La práctica comienza en septiembre del 2018 y continúa hasta la actualidad. Se planteó como objetivo general evaluar la actividad bioestimulante del extracto fermentado de *Urtica dioica* y *Urtica urens*, y con esta práctica será posible validar su uso como sustancia básica² en las huertas agroecológicas de la ciudad de Rosario, con lo que se responde a esta demanda social.

Toda metodología y toda forma de acción participativa, como es la IAP, solo pueden aplicarse efectivamente a escala micro social, es decir, a una “escala relati-

2 Sustancia básica: Nueva categoría que se introdujo desde la Comisión Europea -CE- en el el Reglamento (CE) 1107/2009, que se define como una sustancia activa, que tiene acción en la protección de las plantas. A continuación, Mediante el Reglamento de Ejecución 217/419 de la Comisión Europea se autoriza el uso de la Ortiga como sustancia básica para su utilización. A efectos del presente Reglamento, una sustancia activa que satisfaga los criterios de un “producto alimenticio” tal como se define en el artículo 2 del Reglamento (CE) 178/2002 será considerada como sustancia básica.

vamente reducida (barrio, comunidad rural, organización, etc.). De lo contrario, la participación de la gente dentro del proceso investigativo se hace muy difícil y, con frecuencia, es imposible. Por otro lado, una participación efectiva solo es posible en ámbitos de escala humana” (Ander-Egg, p. 37) en los que existe una cercanía vital. La posibilidad de tomar decisiones (que es la esencia de la participación) se da en proporción inversa al tamaño de un colectivo o de una organización. “De ahí que la IAP solo se aplica a escala micro social; para estudios a escala macro social, se utilizan metodologías, técnicas y procedimientos clásicos” (Ander-Egg, p. 37) que no excluyen determinadas formas participativas.

Nuestro equipo de trabajo estuvo conformado por cuatro personas que trabajan en el CAR, y cinco personas del equipo de la universidad. En ambos casos la cercanía vital se da propiamente por las actividades compartidas dentro y fuera del territorio, más notorio aún en el equipo de la universidad, que estuvo conformado por dos técnicos químicos egresados del IPS, adscritos a la materia Proyecto y, además, estudiantes de primer año de universidad, a los cuales se suman dos docentes de la universidad y una licenciada. en biotecnología.

Nuestra experiencia

A partir de lo antes descrito, en 2019, se plantea un nuevo paradigma de trabajo, articulado esta vez con una materia curricular del 6° año de la TQ/IPS: Prácticas Profesionalizantes. En estas, los y las estudiantes deben atravesar una experiencia en el ámbito laboral de 120 horas totales. Es así que estudiantes, en conjunto con el equipo académico-territorial, llevan a cabo sus prácticas en el territorio y son parte de una nueva forma de aprendizaje y trabajo conjunto.

Durante este año, se planteó la elaboración de un nuevo extracto fermentado de *Urtica spp*, siguiendo y controlando los diferentes factores que intervienen en su preparación y que, de no ser así, podrían deteriorarlo. Así también se sistematizó el control de parámetros físico-químicos, trabajando en conjunto con el equipo de territorio y los estudiantes. Una vez obtenido el extracto fermentado, se utilizará para aplicar al riego sobre el cultivo de *Eruca sativa* (rúcula). El objetivo de esta práctica es evaluar cultivos tratados y no tratados con el extracto, siendo objeto de esta equiparación, tanto la tierra como la misma planta de rúcula en su desarrollo.

El grupo de trabajo toma como ejes principales el aprendizaje por problemas, diálogo de saberes, gestión participativa, trabajo en red, la sistematización y los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos.

Resultados y discusión

Tal como se describe en FAO (2018), consideramos que el uso de biopreparados en la agroecología refuerza un enfoque integrado, que aplica simultáneamente conceptos y principios ecológicos y sociales en el diseño y la gestión de los sistemas agroalimentarios. Esto cumple el objetivo de optimizar las interacciones

entre las plantas, los animales, los seres humanos y el medioambiente, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, los aspectos sociales que deben abordarse para lograr un sistema alimentario justo y sostenible. Para ello, coincidimos también con estas guías (FAO, 2018) donde se destaca la importancia de fundarlo en procesos territoriales que, desde la base, ayuda a dar soluciones contextualizadas a problemas locales. Sostenemos, además, que las innovaciones agroecológicas se basan en la creación conjunta de conocimientos, combinando la ciencia con los conocimientos tradicionales, prácticos y locales de los productores. Al mejorar su autonomía y capacidad de adaptación, la agroecología empodera a los productores y las comunidades como agentes clave del cambio y es en este todo que se inserta nuestro aporte a la comunidad.

Se ha descrito para los purines, tanto acción estimulante del crecimiento como de acciones para eliminar plagas, insecticidas, fungicidas o activadores del suelo, por lo que nos abocamos a su estudio (FAO, 2010). Al respecto, hemos obtenido resultados preliminares en relación con la capacidad bioestimulante de los extractos ensayados.

Para desarrollar los objetivos propuestos, se realizaron reuniones entre ambas partes (CAR-IPS), y se establecieron las prioridades tanto analíticas de los ensayos como relacionales, con el fin de lograr la profundización de los vínculos personales. La integración de conocimientos e intercambio de aprendizajes, que acompañaron al desarrollo de esta etapa, condujo a un proceso de consolidación y fortalecimiento tanto del grupo de trabajo como del vínculo con el CAR. Esto ha permitido, durante este año (2019), incorporar a dos estudiantes de la TQ/IPS, que están cursando el último año de la especialidad, como pasantes en el CAR en el marco de la materia Prácticas Profesionalizantes. Se ha logrado desarrollar un trabajo, tal como señalan Pichón Riviere y Paulo Freire, respecto del vínculo y aprendizaje, potenciando el trabajo colectivo que interpela al sujeto mediante la educación no formal (popular) con diálogo de saberes socialmente legitimados, con lo cual se genera un aprendizaje global, con carácter social (Freire y Quiroga, 1986).

Todo esto permite avanzar hacia pensarnos en el acompañamiento e implementación del proceso que promueve la soberanía alimentaria. Esta construcción se afianza en al menos tres pilares ya que, sitúa el control a nivel local: los lugares de control están en manos de proveedores locales de alimentos, reconoce la necesidad de habitar y compartir territorios, rechaza la privatización de los recursos naturales. Además promueve el conocimiento y las habilidades: se basa en los conocimientos tradicionales, utiliza la investigación para apoyar y transmitir este conocimiento a generaciones futuras, rechaza las tecnologías que atentan contra los sistemas alimentarios locales. Y, desde luego, es compatible con la naturaleza: maximiza las contribuciones de los ecosistemas, mejora la capacidad de recuperación y rechaza el uso intensivo de energías de monocultivo industrializado y demás métodos destructivos (Gordillo y Méndez, 2013).

Creemos también que se ha logrado consolidar un grupo de investigación acción participativa (IAP), ya que todos los grupos sociales involucrados pasan de ser ob-

jetos de estudio o transferencia tecnológica, a sujetos protagonistas de la investigación y el diálogo como una alternativa al acercamiento positivista. Se logró buscar soluciones a problemas colectivos partiendo de una demanda concreta y socializando los saberes de las distintas partes. Es muy alentador ver el interés y el compromiso de los estudiantes en esta construcción de la IAP.

En relación con el protocolo de trabajo de elaboración del biopreparado, lo consideramos como una tecnología para la inclusión social. Las TIS tratadas con distintas herramientas posibilita la aplicación de conceptos como relaciones usuario-productor, procesos de aprendizaje, dinámicas coevolutivas, trayectorias tecnológicas y tecno-económicas y sistemas locales de innovación, entre otros, sobre los procesos de concepción e implementación (Thomas y Dagnino, 2005). Consideramos que estos conceptos solo se entienden a partir de la experiencia. Los autores destacan la importancia de la generación local de tecnologías, resaltando relaciones horizontales en espacios democráticos de coconstrucción del conocimiento y los en aquellos procesos de diálogo de saberes. De este modo, se deconstruyen relaciones verticales durante la construcción del conocimiento, donde el saber científico está por sobre el saber popular. Las tecnologías, concebidas de esta manera, permiten sustentar procesos de democratización y promover el desarrollo socioeconómico local y regional. En palabras del autor, la incorporación de estas tecnologías nos permiten igualdad de derechos, dignificación de las condiciones de existencia humana, generación de nuevos espacios de libertad y mejora de la calidad de vida (Thomas y Dagnino, 2005).

En concordancia con Fals Borda, podemos decir que evitamos la distinción positivista entre sujeto y objeto que se ha hecho en las ciencias naturales, así como esa forma mercantilista de los fenómenos humanos, tal como ocurre en la investigación tradicional. Hemos vivenciado tal como lo expresara el autor, que tanto investigadores como investigados, o partes del equipo de IAP, somos seres sentipensantes, que tenemos diversos puntos de vista sobre las cosas, por lo que deben ser tomados en cuenta conjuntamente (Fals Borda, 2014).

Conclusiones

En una primera instancia, se planteó la necesidad de investigar y evaluar los parámetros de calidad de los extractos fermentados de *Urtica spp*, y una sistematización del proceso de obtención del biopreparado. Dicha práctica fue llevada adelante durante el último cuatrimestre del 2018, a lo que se sumó su posterior uso durante el crecimiento en un modelo con control. Esto en cuanto al diseño experimental en territorio consideramos aporta conocimiento técnico científico al equipo de trabajo universitario, generando conocimiento nuevo y en coconstrucción con grupos sociales del territorio de trabajo que es el PAU.

Respecto del trayecto transitado durante el 2019, creemos que el equipo de IAP logró consolidar el conocimiento científico por un lado, y por otro ha logrado generar una práctica extensionista en el marco de un espacio curricular del último tramo de la TQ/IPS en la materia Prácticas Profesionalizantes. Aquí, habi-

tualmente, los estudiantes atraviesan una experiencia en el marco de espacios laborales a futuro. Esta experiencia, en el IPS marca un precedente como práctica socioeducativa donde los estudiantes son parte de la planificación y ejecución de las actividades en espacios democráticos de discusión y sus opiniones, reflexiones y consideraciones generales no solo son tenidas en cuenta, sino que son parte fundamental de este modo de concebir las construcciones colectivas de saberes. Esta es una práctica innovadora que enriquece el planteo educativo institucional, la salida a territorio en esta práctica de IAP contribuye a la formación de los técnicos, en un modo de aprendizaje diferente al del aula, generando profesionales con compromiso social universitario.

Esta práctica concluye con la construcción conjunta de una TIS, en respuesta a las demandas generadas por el territorio.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Grupo editorial Lumen Hvmánitas.
- Altieri, M. A. (2010). *La revolución agroecológica de América Latina: rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ilsa/20130711054327/5.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Recuperado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf>
- Fals Borda, O. (2014). *Ciencia y compromiso social*. Antología. N. Herrera Farfán y L. López Guzmán (comps.).
- FAO. (2010). *Biopreparados para el manejo sostenible de plagas y enfermedades en la agricultura urbana y periurbana. Guía cómo hacerlo*. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-as435s.pdf>
- FAO. (2018). *Los diez elementos de la agroecología. Guía para la transición hacia sistemas alimentarios y agrícolas sostenibles*.
- Freire, P. y Quiroga, Ana. (1986). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Gordillo, G. y Méndez, O. (2013). *Seguridad y soberanía alimentaria (documento base para discusión)* FAO
- Historia EIN (s.f.), Rosario, Argentina: UNR - Instituto Politécnico Superior General San Martín. Recuperado de <http://www.ips.edu.ar/historia>
- Medina, J. y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto; sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario: UNR Editora.
- Thomas, H. (2009). *Tecnologías para Inclusão Social e Políticas Públicas na América Latina*. *Revista Tecnologias sociais: caminhos para a sustentabilidade* (pp. 25-50).

- Thomas, H, Santos, G. y Fressoli, M. (2012). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas. En H. Thomas (ed.), *Tecnología, desarrollo y democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social* (pp. 18-58). Quilmes: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva e Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología (IESCT), Universidad Nacional de Quilmes.
- Thomas, H. y Dagnino, R. (2005). Efectos de transducción: una nueva crítica a la transferencia acrítica de conceptos y modelos institucionales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 16 (31), 9-46.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Universidad de la República del Uruguay (2008). *Programa Integral Metropolitano. De formaciones in-disciplinadas* Montevideo: Universidad de la República.
- Universidad Nacional de Rosario. (1998). *Estatuto*. Recuperado de <http://www.unr.edu.ar/estatuto/>

Interacción-extensión universitaria un trabajo de servicio, experiencias en proyectos sociales comunitarios.

Arnulfo Borges Huanca.
arnulfobh@gmail.com

Resumen

El presente trabajo desarrolla una de las funciones de los tres pilares fundamentales que tiene la universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca: la docencia, la investigación y la interacción-extensión. Las contribuciones a la sociedad tuvieron aportes importantes con acciones de extensión e interacción universitaria, especialmente para los agricultores con proyectos sociales comunitarios integrales, a través de la Facultad de Ciencias Agrarias, donde los estudiantes tomaron acciones importantes con sus conocimientos técnicos y teóricos en coordinación con sus docentes, coadyuvando a mitigar la pobreza de las comunidades rurales de la región norte de Chuquisaca. Los docentes del área cimentaron en los estudiantes la gestión del conocimiento en un aprendizaje mutuo mediante técnicas metodológicas de orientaciones, sensibilización y capacitación, generando talentos, habilidades, destrezas y competencias; logrando un pensamiento propio en la identificación de problemas; y dando solución a las mismas en proyectos sociales comunitarios e integrales: sistemas mixtos de agua para consumo y riego, plantaciones forestales, conservación de suelos, implementación de huertos hortofrutícolas, innovaciones tecnológicas en la producción agrícola. Asimismo, las investigaciones se llevaron a cabo en predios de los agricultores, quienes realizaron la propia difusión de la investigaciones de forma horizontal de campesino a campesino, logrando el empoderamiento del conocimiento técnico-práctico en los proyectos sociales comu-

nitarios. Se trabajó en el cambio de actitud con todos los actores sociales, desde la academia hasta los propios agricultores. Pareciera que la universidad es como una empresa, donde se deben mejorar los procesos de enseñanza con dinamici- dad. Se ha visto que muchos estudiantes egresan, pero no los contratan por falta de prácticas de campo; los que viven en la ciudad no conocen la realidad del área rural. Como docentes tenemos alta responsabilidad, porque debemos olvidar las experiencias académicas obsoletas y negativas. Es así que la universidad toma parte del Proyecto “Establecimiento del Sistema para la Implementación del Desarrollo Rural Sostenible” denominado CAMBIO RURAL. La Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca no estará conforme con su trabajo mientras exista insatisfacción y pobreza en las comunidades rurales del departamento de Chuquisaca. Las demandas y el requerimiento de apoyo técnico han sido de gran aporte y continuarán contribuyendo para mejorar y mitigar la pobreza rural.

Palabras clave: Gestión de conocimiento / proyectos sociales / sensibilización / cambio de actitud.

Introducción

La función de la universidad tiene tres pilares fundamentales: la docencia, la investigación y la interacción-extensión. Los conceptos de extensión e interacción se han desarrollado con enfoques más modernos como de atención a la demanda, de orientación hacia los proyectos de desarrollo social comunitario y los proyectos productivos, el fortalecimiento de la organización y empoderamiento de los productores, de respeto al conocimiento tradicional, la interculturalidad y la equidad de género, de la sostenibilidad ambiental, enmarcados en una dinami- dad de servicio; en este proceso se han ido recogiendo experiencia de trabajo de varios proyectos sociales comunitarios donde la participación estudiantil univer- sitario se apropia como otro actor social comprometido en los proyectos sociales comunitarios; por su parte los docentes con experiencia en el ejercicio de la pro- fesión lideraron la elaboración de proyectos sociales comunitarios, productivos, bajo una gestión de conocimientos, logrando conseguir el cofinanciamiento de organismos internacionales (CAMBIO RURAL FASE I y II con la cooperación JICA y con otras organizaciones privadas y públicas como el Instituto Nacional de Investigación Agroforestal – INIAF, etc.); experiencia que se valoran en esta di- námica de trabajo permanente de la extensión – interacción universitaria hacia un servicio de la población rural; sobre un contexto de la realidad, aplicando técnicas metodológicas y herramientas para el proceso del desarrollo de las co- munitades de la región norte de Chuquisaca.

Sin embargo entre los proyectos sociales comunitarios que marco un importante contribución con la interacción - extensión universitaria, fue con la cooperación bilateral entre los Gobiernos de Bolivia y Japón, ha posibilitado la implementa- ción del Proyecto: “Establecimiento del Sistema para la Implementación del Desarrollo Rural Sostenible” - Cambio Rural Fase II, durante 5 años del 2009 al 2014, con el objetivo de “Establecer e institucionalizar el modelo y el sistema del Desarrollo

Rural Sostenible a través de la ejecución de Proyectos sociales comunitarios en la Región Norte de Chuquisaca”, en base a esfuerzos mancomunados de nueve Gobiernos Municipales de la Región Norte de Chuquisaca (Sucre Distrito-8, Yotala, Poroma, Yamparáez, Tarabuco, Presto, Zudáñez, Mojocoya e Icla); la Gobernación del Departamento, la Universidad de San Francisco Xavier, la Cooperación JICA y 35 comunidades campesinas de esta región ubicadas en cuatro pisos ecológicos: Puna, Sub-puna, Cabecera de valle y Valle, con una altitud que varía desde 2000 a 4200 msnm, temperaturas promedio entre 10,2°C y 25,0°C y una precipitación promedio de 538,10 mm/año; que abarca una superficie de 9,238.94 Km², que representa el 14,6 % de la superficie de todo el departamento de Chuquisaca que tiene una extensión territorial de 51,524.00 Km², el departamento de Chuquisaca, ubicado entre una longitud de 64°25`39” a 65°42`55”, y entre una latitud de 18°21`39” a 19°38`12”, cuya altitud varía desde los 1058 – 4270 m.s.n.m., las temperaturas varían desde -4°C a 25,5°C grados centígrados, es un clima árido, semiárido, frío – templado, contempla cuatro pisos ecológicos (valle, cabecera de valle, puna baja y alta), la migración temporal llega hasta un 15,10% y una migración definitiva de 9,10%, cuyos habitantes en la región son de 99,743 familias.

Las Comunidades de la Región Norte de Chuquisaca debido al uso inadecuado de los recursos naturales, se acentúa la erosión de los suelos y la pérdida de la cobertura vegetal, ocasionando la disminución de la productividad por los bajos rendimientos de los cultivos, consecuentemente bajos ingresos económicos, donde la agricultura, bajo estas condiciones, se hace insostenible repercutiendo en un acelerado empobrecimiento de las familias campesinas y una de sus mayores consecuencias es la migración continua, profundizándose cada vez más la pobreza (extrema pobreza), que varía desde un 70 % a un 92 % según datos de INE censo 2002. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA - INE, 2002)

Los problemas más recurrentes en las comunidades del área de intervención del proyecto:

- Acelerada degradación de los Suelos provocada por la erosión, en la que muestra el poco interés en conservar los Recursos Naturales.
- Ausencia o escasez de recursos hídricos “Agua”, cada año va disminuyendo este recurso importante y vital para la humanidad, donde los pobladores recorren distancias largas antes de iniciar con su jornada laboral para suministrarse de este recurso importante que es el agua, situación lamentablemente muy crítica.
- Perdida de Cobertura Vegetal, por la tala permanente de los árboles; el consumo de leña es permanente para uso de la cocina.
- Insuficientes técnicas de cultivo y alternativas de mejoramiento de vida.
- Organizaciones campesinas débiles, por falta de liderazgos en las comunidades; por otra parte, se resisten a hacer cambio en forma de vida, existen muchos conflictos, tienen un pensamiento negativo que no encuentran una luz para su porvenir.

- No respetan la organización comunal y fuerte individualismo, tienen una mentalidad paternalista, además tienen fuertes envidias, esto mata a las organizaciones comunales y los proyectos.
- Permanente migración, temporal y definitiva en algunos casos.

En realidad, son pocas las instituciones que han logrado ejecutar con éxito trabajos orientados al desarrollo comunitario sostenible, y al manejo de los recursos naturales en particular. En su gran mayoría los proyectos y programas ejecutados en el pasado han enfocado solamente en una parte o un tema del problema de desarrollo comunitario o rural, con la consecuencia de que sus acciones no han resultado en el impacto que podían haber tenido si se hubiese trabajado con una visión integral. Además, las estrategias de intervención de estos proyectos y programas generalmente no permitían una participación óptima de los beneficiarios, uno de los errores clásicos de un enfoque de arriba hacia abajo. (J-GREEN - AGENCIA DE RECURSOS VERDES DEL JAPON, 2004)

La universidad en un trabajo de servicio a través de la Facultad de Ciencias Agrarias, mediante sus estudiantes con acciones de Interacción - Extensión se suman en una línea de acciones concretas, desde la formulación de proyectos sociales comunitarios, su elaboración, la gestión los mismos y la ejecución; a partir de ello los estudiantes asumen el pensamiento propio desde la identificación de problemas y la solución de los mismos en un aprendizaje mutuo y holístico con los protagonistas principales que son los pobladores de las comunidades y otros actores locales.

1. Objetivo

Establecer e institucionalizar el modelo y el sistema del Desarrollo Rural Sostenible a través de la implementación de los Proyectos de Desarrollo Rural comunitario en la región Norte de Chuquisaca.

1.1 Objetivos específicos

- a. Formar recursos humanos como núcleos para el desarrollo rural en las Comunidades, los Municipios, la Gobernación y la Universidad.
- b. Establecer serie de modelos de proceso de desarrollo que abarquen desde la formulación de planes de desarrollo rural hasta la ejecución, a través de la experiencia basada en los planes comunitarios.
- c. Establecer los mecanismos para la obtención continua de recursos económicos de fuentes internas y externas para la implementación del desarrollo rural, por las Municipalidades, y la Gobernación.
- d. Consolidar las organizaciones de apoyo e implementación del Desarrollo Rural en los Municipios, Gobernación y Universidad.

- e. Establecer la institucionalidad a través de normativas coordinadas que garanticen la implementación sostenible de Proyectos de Desarrollo Rural Comunitario.

2. Materiales y métodos

El Proyecto de desarrollo rural comunitario “*Establecimiento del Sistema de Implementación para el Desarrollo Rural Sostenible*” denominado “CAMBIO RURAL” mediante la extensión – interacción universitaria (Universidad) y otros actores locales como los Municipios, la el Gobierno Departamental, con la cooperación técnica – JICA; en esta nueva dinámica del desarrollo rural, ha desarrollado metodologías estratégicas como: La planificación participativa en todas las etapas del proceso de implementación y ejecución, la sensibilización y capacitación horizontal de campesino a campesino, la ejecución integral de trabajos a nivel familiar, grupal y comunal, la revalorización de conocimientos ancestrales, la replicabilidad, considerando el enfoque de género-generacional y el enfoque de manejo integrado de cuencas. Cimentado sobre tres pilares fundamentales en su estrategia de implementación: 1) Recuperación y conservación de los recursos naturales (suelo, agua y cobertura vegetal), como base para el desarrollo rural comunitario sostenible; 2) Desarrollo agropecuario (mejoramiento de la producción y productividad); 3) Desarrollo social (infraestructura básica y productiva), cuyo accionar ha dado la orientación base para la construcción del nuevo modelo de desarrollo rural comunitario sostenible e integral.

1. El Modelo y Sistema de Desarrollo Rural comunitario Sostenible:

- 1.1 Las técnicas para el desarrollo (Listas técnicas), que consideran un listado de proyectos y/o actividades generadas para el Desarrollo Rural comunitario, que se describen en 9 documentos técnicos, con toda la metodología abordada en la construcción del Modelo y Sistema de Desarrollo Rural Integral Sostenible, los cuales cuyo modelo serán utilizados en la Región Norte del Departamento de Chuquisaca, como también en las zonas de los valles interandinos de Bolivia, cuyos resultados serán difundidos y replicados en el corto, mediano y largo plazo, contemplando una metodología adecuada de aplicación de acuerdo a las características comunitarias de las familias beneficiarias.
- 1.2 El ciclo de proyecto para el desarrollo rural comunitario sostenible, que es la estrategia metodológica participativa fundamental, que comprende la sensibilización, la capacitación, la elaboración de los planes de desarrollo comunal, la implementación, el monitoreo y la evaluación participativa; donde los mecanismos de sostenibilidad para este propósito son:

1.2.1 Estudio Básico

La finalidad del Estudio Básico es conocer en profundidad la situación real y actual de las comunidades campesinas referente a los aspectos socioeconómicos, socioculturales, productivos, infraestructura y principalmente los referidos a la existencia del aprovechamiento y uso de los recursos naturales renovables: suelo, agua, cobertura vegetal y ecosistema en general.

1.2.1 Sensibilización y capacitación

La sensibilización y capacitación comunal, etapa fundamental para lograr un cambio de actitud con los agricultores en relación al manejo y conservación de los recursos naturales, que a su vez tiene implicancias de manera directa en el desarrollo agrícola y desarrollo rural. Esta es la etapa la que más deberá tomarse en cuenta, sobre todo en el acompañamiento de proyectos concernientes en Desarrollo Agrícola y Rural. Muchas instituciones públicas, privadas y Proyectos de desarrollo rural, olvidan este proceso, resultado de esto se ve con mucha pena trabajos fracasados.

1.2.3 Planificación participativa

La planificación participativa, permite que el plan de trabajo sea el resultado del trabajo colectivo y no solamente de individuos. La participación permitirá la objetividad de varios puntos de vista que enriquecerán la propuesta de acción y la harán más completa, finalmente permitirá que los que participen (Comunidad y/o beneficiarios) en la planificación realicen un compromiso real de trabajo y ejecución de lo planificado. Con estas consideraciones se puede determinar la elaboración de Planes Participativos en todas las comunidades con los objetivos de:

- Lograr la participación activa de los Comunarios en el desarrollo de las actividades (diagnóstico de demandas) de cada comunidad (problemas principales).
- Motivar y desarrollar en los Comunarios la capacidad de participar activamente en el proceso de planificación participativa.
- Contar con un instrumento de planificación participativa que permita a las comunidades realizar una ejecución ordenada de las demandas priorizadas con o sin el apoyo de instituciones.
- Lograr la participación activa de las familias en el proceso de planificación de sus demandas familiares, encaminándolos hacia una auto planificación.
- Lograr el involucramiento de las familias y generar compromisos de responsabilidad en los trabajos a realizarse en las actividades planificadas.
- Provocar en los Comunarios cambios de actitud en su extrema pasividad respecto al desarrollo comunal.



Planificación participativa comunal.



Identificación de problemas - PPC.

1.2.4 Elaboración de planes de desarrollo comunal

Como resultado de este proceso de planificación participativa, se elaboran los planes participativos que son: a) Plan Maestro Comunal, b) Plan de Estrategia de Desarrollo Comunal y c) Plan Operativo Anual.

La elaboración de los Planes Maestros Comunales (PMC) se realizan con la finalidad de que las comunidades generen una visión de desarrollo comunal a largo plazo (>10 años), estos planes contienen las demandas comunales en los diferentes ámbitos y se convierte en un instrumento con el cual las comunidades pueden gestionar apoyos institucionales para desarrollar sus comunidades en el periodo mencionado. Estos planes son elaborados en talleres comunales donde se utilizan técnicas participativas que permiten la participación activa (análisis y opinión de los participantes) de los Comunarios sin distinción de sexo o edad, por otro lado, permiten analizar, discutir y reflexionar sobre la problemática comunal, y finalmente consensuar acuerdos en plenarios de asambleas comunales.

1.2.5 Implementación participativa

Cada comunidad cuenta con los Planes Participativos y las fichas de los planes estratégicos comunales, en cuyo contenido se describe todas las demandas prioritarias planteadas por la comunidad. Por tanto la comunidad a través de solicitud según formato de mini-proyectos apoya, en aquellas acciones y/o actividades que no demanden recursos económicos grandes, pero tomando en cuenta la contraparte económica con los organismos de contraparte (Municipio, Prefectura, Universidad, JICA), en caso de los proyectos demanden inversiones grandes, se hace la gestión a organismos nacionales y externos, previo estudios de pre-factibilidad, para luego presentar los proyectos a diseño final, bajo las siguientes modalidades de proyectos participativos, ejemplos:

- Actividades ejecutadas a través de la participación de toda la comunidad (a nivel comunal o comunitario).

- Actividades ejecutadas a través de grupos organizados (a nivel de grupos organizados por sectores).
- Actividades de ejecución familiar (a nivel familiar)

Sin embargo es importante y resaltar el objetivo principal de la ejecución a través de mini-proyectos, es responder a las necesidades demandadas dentro de la estrategia de desarrollo comunitaria, enmarcándose en la “segunda fase del proceso de acumulación de experiencias” para el desarrollo rural integral sostenible, vinculada con la etapa de implementación y ejecución del Ciclo del Proyecto, mediante la participación de los organismos de contraparte (Comunidad, Municipio, Gobernación, Universidad, JICA).

1.2.6 Evaluación participativa

Es la etapa que nos permite realizar un acompañamiento paso a paso a todas las acciones y ver de esta forma participativa si estamos avanzando por buen camino, esto nos puede permitir tomar algunas decisiones para alcanzar los objetivos trazados, en este proceso es importante la participación de los ejecutores, que son los agricultores sus familias, los extensionistas, y los organismos relacionados con el proyecto. Asimismo, se tiene el registro correspondiente de la información pertinente, sistematizada en una base de datos, esto ayuda a llevar de mejor manera el seguimiento y monitoreo de los proyectos.

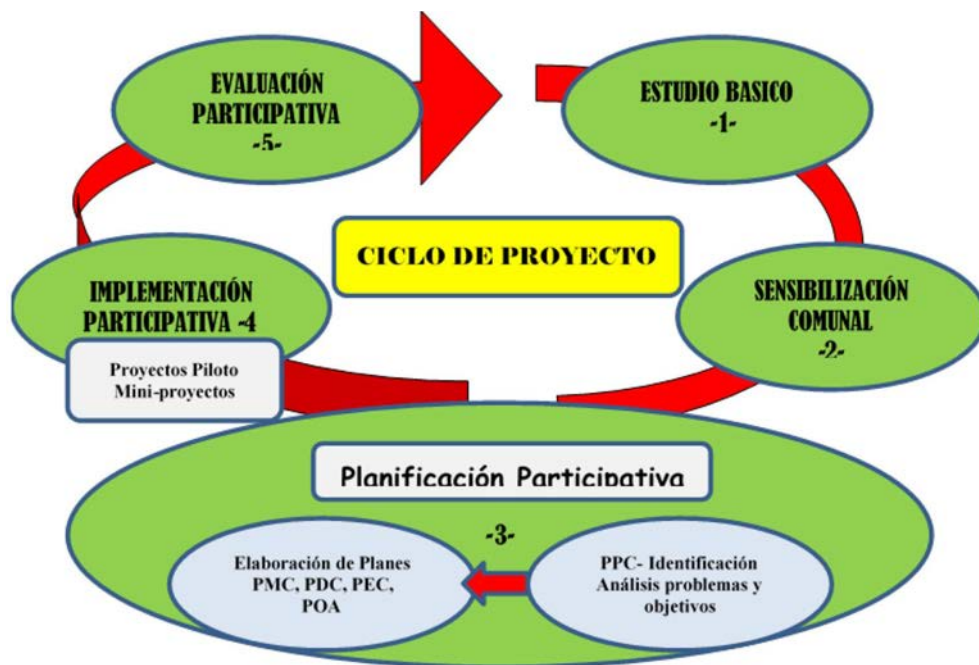


Figura 1. Ciclo de Proyecto para el Desarrollo Rural Sostenible.

Fuente: Elaboración propia – Proyecto cambio Rural.

2. El Sistema para el desarrollo rural comunitario sostenible

Que comprende la participación estratégica de sinergias institucionales, entre la Universidad San Francisco Xavier, la Gobernación y los Gobiernos Municipales, con sus propios roles y competencias establecidas; mediante los **mecanismos para el desarrollo comunitario sostenible que comprende:** (Proyecto CAMBIO RURAL FASE II, 2014)

2.1 La participación campesina

Importante la participación que asume la comunidad, en todas las etapas del proceso, desde la planificación hasta la ejecución y evaluación final de las acciones planificadas, porque ellos son los protagonistas principales de su desarrollo.

2.2 La replicabilidad

La replicabilidad de los trabajos de conservación de suelos ha sido importante tomar en cuenta: ya que el conocimiento local, los materiales locales disponibles que existían en la zona y sobre todo considerar que las obras conservacionistas (físicas) sean de bajo costo, Estos tres aspectos son considerados imprescindibles para que exista replicabilidad de todas las prácticas de conservación de suelos realizados, además deben ser sostenibles y perdurables en el tiempo, tomando en cuenta el enfoque de cuenca.

2.3 La difusión de tecnologías a través de la extensión – interacción, asistencia técnica, en una acción dinámica y coordinada con los líderes comunales

Un aspecto clave dentro de la estrategia de sostenibilidad, para abarcar áreas más grandes con el conocimiento y puesta en práctica en la conservación de los recursos naturales cuya difusión se han considerado muy importante, ya que se realizaron actividades prácticas y demostrativas encarando con mayor responsabilidad mediante los líderes comunitarios, capacitados, aspecto que se tomó muy en cuenta en proyectos de desarrollo comunal, ya que depende de ellos el fortalecimiento de las capacidades locales para lograr un autodesarrollo comunitario. En este aspecto la universidad ha tomado un rol importantísimo en las acciones de la difusión mediante sus docentes y estudiantes.

2.4 La implementación de actividades integrales, mediante proyectos piloto y miniproyectos como medios estratégicos de ejecución.

Combinando actividades agrícolas pecuarias y forestales, y tomando en cuenta todas las otras necesidades básicas del entorno de las familias campesinas que viven de ella, y que contribuyen a un desarrollo realmente sostenible, son también parte fundamental para el desarrollo de la auto-sostenibilidad comunitaria. Los Mini-proyectos son actividades concretas e importantes en las comunidades que ejecuta el Proyecto

“Cambio Rural”. Este instrumento o herramienta de trabajo para la implementación de las actividades es de un manejo sencillo:

- Los beneficiarios comprometen su participación. Sirve al desarrollo rural y beneficia al grupo o a toda la comunidad.
- Los objetivos propuestos tienen la justificación como política de las instituciones involucradas y el Proyecto. Tienen la posibilidad de cumplir con los objetivos por las actividades propuestas.
- Se pueden ejecutar las actividades dentro del Mini-proyecto y el mantenimiento después del Mini-proyecto solamente por los pobladores comunales y la asistencia técnica del equipo técnico del proyecto.
- El nivel de la tecnología propuesta debe ser adecuada para los agricultores locales.
- El mandato de los responsables propuestos, no cesa hasta el fin del Mini-proyecto y pueden hacer la supervisión hasta el fin del Miniproyecto.
- El plazo o el tiempo propuesto es adecuado como la actividad del Proyecto
- Los costos calculados en el presupuesto son factibles. Los materiales propuestos en los presupuestos son adecuados para ejecutar la actividad.
- Los beneficiarios también asumen algunos costos y ofertan la mano de obra
- Los beneficiarios pueden pagar el costo de mantenimiento después del Mini-proyecto, y otros.



Figura 2. Sistema de Administración de la Inversión para la Ejecución de los Proyectos Piloto y Miniproyectos.

Fuente: Elaboración propia, Cambio Rural Fase II.

2.5 La revalorización de los conocimientos locales comunitarios

La labor de los trabajos ejecutados, no es solamente cumplir con los conocimientos técnicos que el extensionista puede dar a los agricultores, sin embargo dentro de la estrategia de sostenibilidad, es imprescindible contar con los conocimientos locales, que es parte de la cultura de los pueblos, es así que se inter-actúan los conocimientos técnicos con los saberes ancestrales en una metodología horizontal, tomando como base las formas de reciprocidad, tipos de reciprocidad y la relación de las mismas en su contexto actualizado.

3. Resultados y discusiones

3.1 La Formación de recursos humanos como núcleos para el desarrollo rural en las Comunidades, los Municipios, la Gobernación y la Universidad.

En el de 5 años se ha fortalecido las capacidades del Equipo Técnico del Proyecto, por la Gobernación 18 Técnicos de Campo y 3 Coordinadores; Municipios 15 Técnicos Extensionistas y 6 Docentes; asimismo la participación permanente en acciones de extensión e interacción de estudiantes universitarios; se han formado líderes agricultores mediante la capacitación de acuerdo a las necesidades de cada contexto. Se desarrollaron talleres mediante metodologías participativas, (visitas a domicilios y/o parcelas), intercambios de experiencias a fincas demostrativas y terceras comunidades con similares condiciones, Cursos teórico – práctico, Viajes de estudio, Intercambio de experiencias internacional, logrando capacitar a Agricultores/as de 35 comunidades; la modalidad que ha permitido no solo la participación del equipo técnico sino también de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias, Sociología y profesionales del área agropecuaria; se han elaborado 18 cartillas para agricultores, 7 manuales técnicos en diferentes temáticas, 9 listas técnicas, 3 documentos técnicos de estrategias, 1 guía de ciclo del proyecto y otras diversas publicaciones (dípticos, boletines, separatas, volantes, etc.), para acompañar al proceso de capacitación.

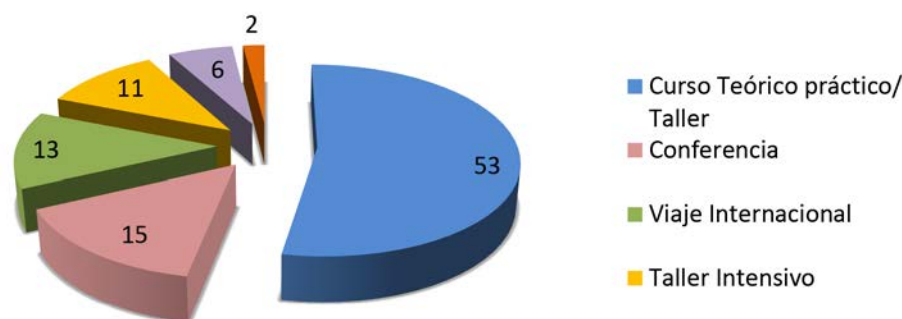
En función a la convocatoria de la Escuela de Gestión Pública del Estado Plurinacional - EGPP, el Gobierno de Japón mediante la Agencia de Cooperación Internacional (JICA), fueron beneficiados 6 miembros del equipo técnico para participar de dos Cursos cortos: Desarrollo de áreas rurales mediante el mejoramiento de vida y Capacidad Comunitaria y Desarrollo Rural con enfoque Un Pueblo un Producto.

Otro resultado importante ha sido la graduación de estudiantes de pregrado bajo la modalidad de trabajos monográficos y en el área de intervención del Proyecto, en total se graduaron 22 estudiantes de la Carrera de Agronomía Técnico Superior, 10 estudiante de la Carreras de Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Desarrollo Rural y Sociología con trabajos de tesis.

INSTITUCIÓN	PROGRAMADO	EJECUTADO
Universidad San Francisco Xavier	10	6
Gobierno Autónomo de Chuquisaca	8	18
9 Municipios de Chuquisaca Norte	9	15
Planificadores - coordinadores	9	3

Tabla 1. Capacitaciones Ejecutado en la formación de recursos humanos.

Fuente: Elaboración Proyecto Cambio Rural Fase II, 2013.



Gráfica 1. Estrategia metodológica del proceso de Capacitación.

Fuente: Elaboración Proyecto Cambio Rural Fase II, 2013.

3.2 Se ha establecido una serie de modelos de proceso de desarrollo que abarquen desde la formulación de planes de desarrollo rural hasta la ejecución, a través de la experiencia basada en los planes comunitarios.

- Este modelo de proceso de desarrollo compone: “Las técnicas para el desarrollo (listas técnicas)” y “El ciclo de proyecto para el desarrollo rural sostenible”. Las técnicas para el desarrollo consideran un listado de experiencias y/o actividades para la generación del Desarrollo Rural comunitario Integral, en cuanto a la conservación de recursos naturales, desarrollo agropecuario y desarrollo social. Esta metodología participativa comprende: la sensibilización, planificación, ejecución, monitoreo y evaluación. Una aplicación de una metodología fácil de gestión y ejecución de proyectos, el mismo que permite a los productores comunitarios lograr sus objetivos a corto, mediano y largo plazo.
- La Lista de Técnicas como resultado de 5 años de ejecución del proyecto “CAMBIO RURAL” han sido plasmados en función a las experiencias desarrolladas en 9 documentos técnicos : N° 1 Conservación de suelos y aguas para una agricultura sostenible, N° 2 Forestación en sistemas de producción campesina, N° 3 Sistemas integrales de microriego familiar, N° 4 Huertos

Hortofrutícolas familiares y seguridad alimentaria, N° 5 Experiencias en el mejoramiento de la fertilización de los suelos, N° 6 Alternativas productivas para el fortalecimiento de la economía familiar, N° 7 Mejoramiento de caprinos, N° 8 Experiencias en salud comunitaria y N° 9 Fincas demostrativas como medio de transferencia de conocimiento.

- Por otra parte, se cuenta con el documento técnico del “Ciclo del Proyecto para el Desarrollo Rural Sostenible” que comprende cinco etapas en su proceso de implementación: Etapa N° 1 Estudio Básico; Etapa N°2 Sensibilización y Capacitación Comunal, Etapa N°3 La planificación participativa comunitaria (elaboración de los planes comunales), Etapa N° 4 La implementación participativa, y la Etapa N° 5 La Evaluación Participativa. Esta metodología estratégica desarrollada ha permitido ejecutar 266 proyectos para satisfacer las demandas comunitarias.



Figura 3. Modelo de Desarrollo Rural Comunitario Sostenible.

Fuente: Elaboración Proyecto Cambio Rural Fase II, 2013.

- 3.3 Se ha establecido los mecanismos para la obtención continua de recursos económicos de fuentes internas y externas para la implementación del desarrollo rural, por las Municipalidades y la Gobernación.

- Se han identificado fuentes financieras nacionales e internacionales para la gestión de fondos en función a una base de datos generada creados y material informático como instalador instalados en los Municipios.
- Se ha gestionado financiamiento ante APC, 2KR, FPS, MI AGUA, para atender proyectos de desarrollo en las comunidades, como sistemas de micro riego, construcción de salones multifuncionales y proyectos integrales, logrando un importante estrategia de trabajo que ha sido logrado en la gestión de financiamiento, mediante la elaboración en una base de datos, con 7 entidades financiadoras nacionales e internacionales, proporcionado a los municipios; logrando la aprobación de 8 proyectos de alcance mayor con un monto de Bs. 12.604.208,00.

FINANCIADOR	MUNICIPIO	CONTENIDO PROYECTO	MONTO TOTAL PROYECTO (Bs)	MONTO PROYECTOS APROBADOS (Bs)	SITUACIÓN ACTUAL
2KR	Yampareez	Desarrollo Integral y Sostenible para la Soberanía y Seguridad Alimentaria, en comunidades del Norte de Chuquisaca (Sajpaya, San José de Molles, Mamahuasi y Tumpeca).	8.987.158,00	8.987.158,00	En ejecución
	Sucre D-8				
APC	Isla	Construcción de sistemas de microriego en 4 comunidades (Molle Mayu, Kollpa Pampa, Guitarrani y Chunca Cancha).	550.916,00	550.916,00	En proceso de cierre
	Presto	Centro de transformación y manejo forestal en la comunidad de Misión Pampa	837.352,00		
	Sucre D-8	Construcción puente pasarela en Mama Huasi.	177.023,00		
		Construcción posta sanitaria en Tumpeca.	314.146,00		
	Yamparaez	Construcción salón de capacitación para la asociación de mujeres en tejido y costura, en Molle Punku.	187.635,00	187.635,00	En proceso de cierre
		Construcción unidad educativa en Carama	815.606,00		
Zudáñez	Centro de acopio y selección de semilla de papa y papa comercial, en Pasota.	764.414,00			
FONDO INDÍGENA	Yamparaez	Transformación de productos derivados de leche en Zudáñez.	308.335,00	308.335,00	En ejecución
		Implementación de taller de costura para la organización de mujeres campesinas, en Catana.	172.978,00		
		Implementación de carpas solares familiares, en Sajpaya.	208.060,00		
		Implementación de carpas solares familiares, en Molle Punku.	257.702,00		
FPS	Mojocoya	Construcción sistema de microriego en Río Tococho.	552.784,00	552.784,00	Concluido
	Yamparaez	Construcción sistema de microriego en Catana.	589.030,00		
MI AGUA	Presto	Construcción sistema de microriego en Pasopaya.	692.892,00	692.892,00	Concluido
	Yamparaez	Construcción sistema de microriego en Catana.	589.779,00	589.779,00	Concluido
		Construcción sistema de microriego en San José de Molles.	734.709,00	734.709,00	Concluido
SEDERI	Isla	Preinversión e inversión microriego en Molle Mayu y Kollpa Pampa	98.372,00		
		Preinversión e inversión microriego en Chunca Cancha y Guitarrani	96.886,00		
	Sucre D-8	Sistema de microriego en Sunchu Pampa	439.140,00		
EMBAJADA DEL JAPÓN	Poroma, Sucre D-8, Yotala, Yamparaez, Isla, Tarabuco, Presto, Mojocoya y Zudáñez	Forestación, reforestación y preservación de bosques nativos en cabeceras de la Cuenca del Amazonas, en 9 Municipios de Chuquisaca Norte afluentes al Río Grande.	41.869.513,00		
TOTAL			58.164.231,00	12.604.208,00	

Tabla 2. Proyectos Presentados A Entidades Financiadoras Gestionados Por El Proyecto Cambio Rural.

Fuente: Elaboración Proyecto Cambio Rural Fase II, 2014.

SITUACIÓN PROYECTOS	ENTIDAD FINANCIERA	CANTIDAD PROYECTOS	CANTIDAD MUNICIPIOS	MONTO TOTAL (Bs)
PRESENTADOS	7	21	9	58.164.231,00
APROBADOS	4	8	6	12.604.208,00

Tabla 3. Resumen.

Fuente: Elaboración Proyecto Cambio Rural Fase II, 2014.

3.4 Se ha consolidado las organizaciones de apoyo e implementación del Desarrollo Rural comunitario Sostenible en los Municipios, Gobernación y Universidad.

Experiencias destacadas en la extensión – interacción, con los protagonistas principales y las instituciones locales (Municipio – Gobernación y Universidad):

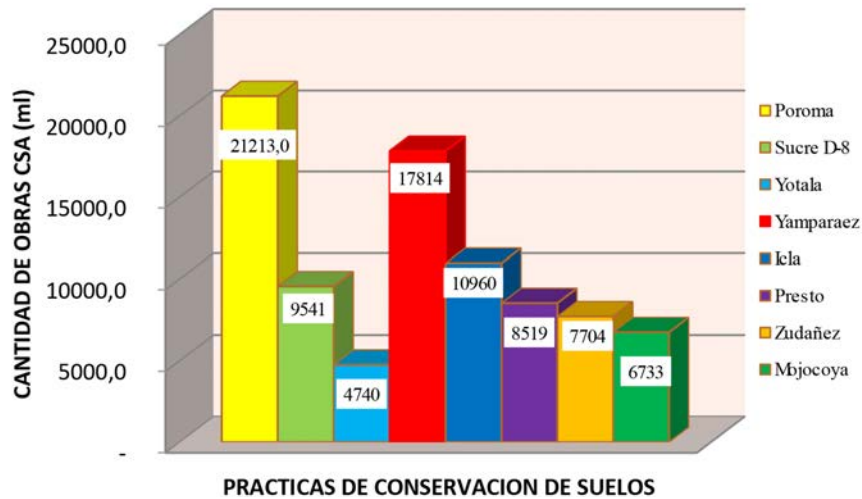
a. Conservación de suelos y aguas

Tarea muy difícil pero no imposible, importante experiencia desarrollada, que ha permitido proteger alrededor de 87 hectáreas de parcelas productivas. Entre las prácticas conservacionistas más aplicables señalamos: barreras de piedra y de tierra, terrazas de banca, zanjas de coronación, de infiltración y control de cárcavas, realizándose en todo el período 87.224,00 metros lineales de obras físicas para el control de la erosión y protección del suelo.

Municipio comunidad	Barreras de piedra ML	Barreras de tierra ML	Terrazas de banco M2	Control de cárcavas diques ML	Zanjas de coronación ML	Zanjas de infiltración ML	TOTAL
Poroma	3.741	284	6436	1253	8774	725	21.213
Sucre D-8	7055	285	985	83	1133	0	9541
Yotala	2242	202	1677	44	363	212	4740
Yamparaez	9610	0	4549	107	3528	20	17814
Icla	5190	0	1412	77	3426	855	10960
Presto	3881	0	3857	74	707	0	8519
Zudáñez	2744	0	50	180	3306	1424	7704
Mojocoya	2289	0	1054	315	2575	500	6733
TOTAL	36.752	771	20020	2133	23812	3736	87.224

Tabla 4. Ejecución de Obras de Conservación de Suelos y Aguas “2009-2014”.

Fuente: Informe de Monitoreo y Seguimiento, Cambio Rural, Fase II, 2013.



Gráfica 2. Cantidad de Prácticas de Conservación de Suelos (ml) por Municipio.

Fuente: Informe de Monitoreo y Seguimiento, Cambio Rural, Fase II, 2013.

Con los resultados que muestra la gráfica 2 podemos interpretar que el Municipio de Poroma logra realizar la mayor cantidad de diferentes prácticas de conservación de suelos con 21.213,00 metros lineales, protegiendo aproximadamente más de 21 hectáreas de terrenos agrícolas, seguido del Municipio de Yamparaez con 17.814,00 metros lineales de prácticas conservacionistas protegiendo aproximadamente 18 hectáreas, ocupando un tercer lugar el Municipio de Icla con 10.960,00 metros lineales protegiendo aproximadamente 11 hectáreas; por tanto las 35 comunidades intervenidas de los 9 Municipios de la Región Norte de Chuquisaca han asumido la importancia y conciencia cultural conservacionista en este nuevo reto y desafío de la conservación y protección de los suelos

b. Forestación y reforestación comunitaria

Un rol protagónico que juega la comunidad con su participación activa, a pesar de las dificultades en la provisión de plántines. En esta experiencia desarrollada se logra forestar y reforestar 567.050,00 plantas (567 hectáreas) entre especies exóticas y nativas. Además, se capacitan a 407 viveristas comunales, produciendo 202.800,00 plántines para forestar las áreas comunales.

Municipio	Comunidad	N° de Viveristas Capacitado	Producción de plantines Anualmente	observaciones
Poroma	Chilchista	8	2000	1 vivero implementado
	Poroma	14	1500	
Sucre	Molle Molle	25	8000	1 vivero implementado
	Maracori	25	9000	2 viveros implementados
	Mamahuari	8	7000	1 vivero implementado
	Tumpeka	12	7000	4 viveros implementados
Yamparaez	Sajpaya	12	27000	5 viveros implementados
	S. J. de Molles	10	1800	4 viveros implementados
	Molle Punku	20	3500	1 vivero implementado
	Catana	20	2500	1 vivero implementado
Icla	Molle Mayu	8	10000	1 vivero implementado
	Kollpa Pampa	16	10000	1 vivero implementado
	Chunca Cancha	25	9500	1 vivero implementado
	Guitarrani	25	8000	1 vivero implementado
Presto	Misión Pampa	8	45000	2 viveros implementados
	Pasopaya	3	5500	1 vivero implementado
	Presto Porvenir	2	15000	2 viveros implementados
	Puca Pampa	4	1000	2 viveros implementados
Zudáñez	Mayu Torcoco	12	9000	1 vivero implementado
	Pata Torcoco	20	5000	2 viveros implementados
Mojocoya	Tocoro	5	9000	1 vivero implementado
	Rumi Cancha	5	5000	1 vivero implementado
	Chiquerillos	4	3000	1 vivero implementado
TOTAL		407	202800	

Tabla 5. Producción de plantines y viveristas capacitados.

Fuente: Informe de Monitoreo y Seguimiento, Cambio Rural, Fase II, 2013.



Deshierbe y selección de plantines.



Producción de plantines - TARA.

Fuente: Informe de Monitoreo y Seguimiento, Cambio Rural, Fase II, 2013.

Municipio	2009- 2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	Total Mupios.
Yotala	4.584	24.375	21.050	26.500	76.509
Sucre D-8	22.900	37.375	36.979	25.200	122.454
Poroma	36.979	23.540	22.500	21.500	104.519
Yamparaez	24.550	16.820	26.100	7.000	74.470
Presto	28.515	24.450	7.330		60295
Icla	39.524	24.930	20.650	4.000	89.104
Zudáñez	15.370	15.230			30600
Mojocoya	3.979	4.619	500		9098
Total área del proyecto:	176.401	171.339	135.109	84.200	567.049

Tabla 6. Plantaciones forestales por gestión durante el periodo de vida del proyecto.

Fuente: Informe plantaciones forestales, Cambio Rural, 2013



Capacitación práctica en campo.



Inauguración campaña forestal - MISIÓN PAMPA.

Fuente: Informe plantaciones forestales, Cambio Rural, 2013.

c. Desarrollo Agropecuario (infraestructura productiva)

El agua es uno de los recursos más vitales, la protección y conservación de las fuentes o vertientes para el proyecto es fundamental. Para esto, se realizan continuamente las plantaciones nativas y obras de conservación física, donde todo sistema de captación de agua, tanto para uso de riego y consumo, ya sea familiar, grupal y comunal, existe el acompañamiento continuo mediante la capacitación a los beneficiarios en el mantenimiento de la infraestructura. La finalidad es dar la sostenibilidad y garantizar la seguridad alimentaria de las familias campesinas. La producción hortícola y frutícola familiar es acompañada con el uso de sistemas de riego implementados cuya producción primaria es para el consumo familiar y en alguna medida el excedentario es comercializado en las ferias locales como en los mercados de las ciudades.

Municipio	Cantidad de Proyecto agrícolas	Costo de Proyectos Agrícola Bs.	Cantidad de Proyecto de sistemas mixtos de agua	Costo de Proyectos de sistemas mixtos de agua Bs.	Costo Total Bs.
Icla	16	245.232	7	170684	415.916
Sucre D-8	14	181.849	10	250144	431.993
Presto	10	438.030	10	810857	1.248.887
Zudáñez	9	296.583	3	214976	511.559
Yamparaez	7	143.278	5	148496	291.774
Poroma	6	210.636	14	455426	666.062
Yotala	10	188.272	5	66585	254.857

Tarabuco	2	24.315	2	69971	94.286
Mojocoya	2	380	6	378948	379.328
TOTAL	76	1.728.575	62	2566087	4.294.662

Tabla 7. Proyectos Agrícolas y Sistemas de Riego Ejecutado.

Fuente: Informe de seguimiento y ejecución de proyectos, Cambio Rural, 2013.

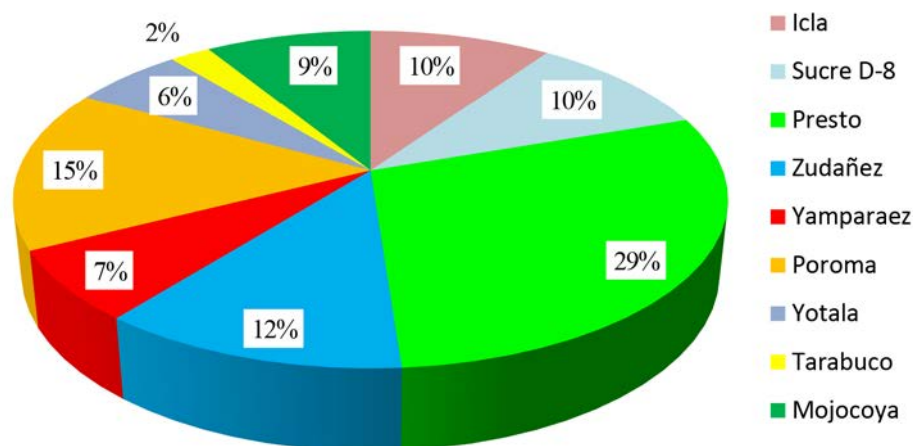


Gráfico 3. Ejecución de Proyectos Agrícolas y Sistemas de Agua (%).

Fuente: Informe de seguimiento y ejecución de proyectos, Cambio Rural, 2013.

La presente gráfica 3 muestra resultados porcentuales; el Municipio de Presto ha tenido el mayor porcentaje en la ejecución de proyectos agrícolas y sistemas mixtos de agua con 29%, seguido del Municipio de Poroma con 15%, ocupando un tercer lugar el Municipio de Zudáñez con 12 % y el resto sucesivamente como muestra la gráfica, importante es, de que todos los Municipios han logrado beneficiarse con varios proyectos

d. Alternativas de generación de ingresos económicos comunitarios

Importantes experiencias realizadas mediante la ejecución de proyectos piloto, como los: Hongos silvestres deshidratados en la comunidad de Misión pampa, la producción de claveles en la comunidad de San José de Molles, mejoramiento genético de caprinos en la comunidad de Palamana, establecimiento apícola para la producción de miel y la implementación de huertos hortofrutícola en las diferentes comunidades del área, así como el fortalecimiento de capacidades locales en diferentes oficios (costura, tejido en lana y artesanal, carpintería, etc.),

además cabe destacar la participación de estudiantes y docentes de la Facultad de Ciencias Agrarias e interacción con la comunidad, desarrollando experiencias para el fortalecimiento del conocimiento técnico y el saber local.



Hongos silvestres deshidratados.



Queso de Cabra.



Producción de claveles estándar.



Producción de miel.

3.5 *Se ha establecido la institucionalidad a través de normativas coordinadas que garanticen la implementación sostenible de Proyectos de Desarrollo Rural Comunitario.*



Después de un largo proceso de desafíos con diferentes proyectos sociales comunitarios se logra como resultado plasmado en este resultado final, la institucionalidad, es decir la consolidación del "Instituto de Desarrollo Rural Integral – IDRI", donde la Universidad Mayor, Real

y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, jugo un rol protagónico en la creación del Instituto – IDRI (con resolución del HCU 034/2014 del 10 de abril), producto de la institucionalización del **Proyecto Cambio Rural**. Hoy el IDRI a través de su Plan Estratégico establecido, que tiene la tarea de desafíos en la región, con el objetivo de: *“Desarrollar acciones de gestión y generación del conocimiento; sustentado en procesos de investigación, extensión, interacción y fortalecimiento de capacidades, mediante la gestión de sinergias institucionales locales y externas, en función a políticas de desarrollo regional, para contribuir al mejoramiento de vida y alivio a la pobreza”*, considerando como base la experiencia desarrollada en el: (Proyecto CAMBIO RURAL FASE II, 2014)

Discusiones

- Los proyectos sociales en el desarrollo rural comunitario lograron satisfacer a los beneficiarios, con importantes estrategias de trabajo con las sinergias institucionales (La Universidad – Gobierno departamental, Gobiernos Municipales), en este aspecto otros estudios señalan que, el desarrollo comunitario es aquel proceso educativo, coordinado, y sistemático, en el que, partiendo de las necesidades, carencias o situaciones de dificultad, los miembros de la comunidad tratan de organizar el proceso global, con el fin de mejorar las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, y lograr una transformación de la realidad social (Proyecto JALDA, 2003).
- El desarrollo rural comunitario en el proyecto ha generado mejores niveles de vida, mediante la generación de ingresos económicos con alternativas productiva de los diferentes proyectos pilotos ejecutados; sin embargo, este resultado contrasta con otros en los que señalan que los territorios con poblaciones de baja densidad y determinadas características socioeconómicas, donde el desarrollo rural es un proceso de crecimiento económico y cambio estructural para mejorar las condiciones de vida de la población local que habita un espacio e identifica tres dimensiones: la económica, la sociocultural y la política administrativa. Este proceso pretende mejorar las condiciones de vida y trabajo, creando puestos de trabajo y riqueza a la vez que es compatible con la preservación del medio y uso sostenible de los recursos naturales (Marquez, 2002).
- Ejercer desde la planificación, gestión, ejecución y evaluación de la participación comunitaria en el proyecto ha sido fundamental por sus características metodológicas y estrategias de trabajo. Otros autores indican que la participación es un “proceso voluntario asumido conscientemente por un grupo de individuos y que adquiere un desarrollo sistemático en el tiempo y en el espacio con el fin de alcanzar objetivos de interés colectivo y cuya estrategia debe tener como instrumento fundamental la organización”; que, además en procesos de formulación de proyectos de desarrollo y diseño de políticas, alude a “una forma de intervención social que permite a los individuos reconocerse como actores que, al compartir una situación

determinada, tienen la oportunidad de identificarse a partir de intereses, expectativas y demandas comunes y que están en capacidad de traducirlas en formas de actuación colectiva con cierta autonomía frente a actores sociales y políticos” (Pérez, Martínez, Clavijo & Ponce, 2012).

- El proyecto consideró tomar importantes aspectos fundamentales para el desarrollo rural comunitario sostenible, como la formación técnica de preparación a los actores locales como a los propios agricultores; el manejo de los recursos naturales (suelo, aguas y cobertura vegetal); la generación de ingresos (económica) y el aspecto de la institucionalidad, que son pilares fundamentales para la sostenibilidad de los proyectos sociales; con esta tendencia afirman que el Desarrollo Sostenible se basa en 3 pilares, es decir, solamente se puede lograr un desarrollo sostenible cuando se tomen en cuenta los factores ecológicos, económicos y sociales en todas las actividades. En el área rural esto significa principalmente que cualquier intervención debe orientarse a lograr un manejo sostenible de los recursos naturales (el factor ecológico), un aumento de los ingresos familiares (el factor económico) y una mayor equidad y colaboración en la comunidad (el factor social), su punto de partida para la intervención en el campo es “el manejo integral y sostenible de los recursos naturales” (Salas *et al.*, 1997).

Conclusiones

La estrategia de la formación de recursos humanos realizada por el Proyecto Cambio Rural no sólo ha tocado temas de un área, sino que se ha elaborado un plan de capacitación integral, considerando los tres pilares fundamentales del desarrollo sostenible. Con el fin de fortalecer la autoestima, el liderazgo, la capacidad de organización y la valoración de su entorno, se ha atendido la dimensión social y personal, fundamentalmente a nivel de los agricultores. Las acciones de la extensión e interacción de la universidad son consideradas pilares fundamentales por promover el conocimiento y motivar a las familias campesinas, considerando la participación y la horizontalidad con un enfoque holístico.

Las comunidades han jugado un rol importante como protagonistas en la implementación de acciones trascendentales desde la planificación participativa, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de los proyectos ejecutados, coadyuvando en la construcción de un sistema de desarrollo rural sostenible en la Región Norte de Chuquisaca. Los resultados obtenidos en la construcción de este “Modelo y Sistema de implementación para el Desarrollo Rural Sostenible” se describen en documentos denominados “Lista de Técnicas y Ciclo de Proyecto para el Desarrollo Rural Sostenible”, que están al alcance del público.

Se financiaron varios proyectos al coadyuvar en el proceso de gestión de financiamiento. El no financiamiento del proyecto relativo a la Cuenca del Río Grande no se debió a la carencia de esfuerzos mancomunados, sino a externalidades por

los problemas coyunturales en el departamento. Pese a eso, continúa la gestión de dicho proyecto para su aprobación y ejecución.

La coordinación de las contrapartes institucionales locales que conforman al Proyecto Cambio Rural ha padecido ciertas dificultades en la ejecución del proyecto, debido a los cambios al interior del Gobierno Autónomo de Chuquisaca y de los Gobiernos Municipales. Por esto, la Universidad tomó el liderazgo de este importante Proyecto con sus docentes y estudiantes. Los resultados demuestran efectos e impactos positivos, aportes importantes en la construcción del sistema de desarrollo rural comunitario integral y sostenible.

La experiencia descrita en los diferentes documentos son resultados con un amplio conocimiento de la región, que nos permite pasar a otro período de trabajo continuo. El “Instituto de Desarrollo Rural Integral – IDRI”, constituido dentro la USFXCH (Facultad de Ciencias Agrarias) y producto del esfuerzo del equipo técnico de docentes y estudiantes, tomará los proyectos sociales comunitarios, con la participación de los Gobiernos Municipales y de los agricultores de las comunidades del departamento, de la región y del país.

Finalmente, señalamos que la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca no estará conforme con su trabajo mientras exista insatisfacción y pobreza en nuestras comunidades rurales. Es ahí donde necesitan nuestros servicios.

Referencias

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA - INE. (2002). *Censo Nacional de Población y Vivienda, Chuquisaca Resultados Departamentales*. La Paz - Bolivia: INE.
- J-GREEN - AGENCIA DE RECURSOS VERDES DEL JAPON. (2004). *Manual de Técnicas “Desarrollo Rural Sostenible Basado en la Conservación de Suelos y Aguas” Serie de Guías y Manuales*. Sucre, Bolivia: Tupac Katari.
- Marquez, F. D. (2002). *Nuevos Horizontes en el Desarrollo Rural “Bases Metodológicas para el Desarrollo Rural”*. Andalucía, España: Universidad Internacional de Andalucía Akal.
- Peréz, Martínez, M. E., & Clavijo, Ponce, N. (2012). *Experiencias y Enfoques de Procesos Participativos de Innovación en Agricultura “Estudios sobre Innovación en la Agricultura Familiar” Organización de las Naciones Unidas Para la Agricultura y la Alimentación - FAO*. Córdoba, Colombia: Italy on Ecological Paper.
- Proyecto CAMBIO RURAL FASE II. (2014). *Establecimiento del Sistema para la Implementación del Desarrollo Rural Sostenible “Documento Técnico - Estrategia del Desarrollo Rural”*. Sucre, Bolivia: Tupac Katari.
- Proyecto JALDA. (2003). *Guía y Manual para la Estrategia de Intervención; Del Estudio de Validación del Desarrollo Rural Sostenible, Basado en la conservación de Suelos y Aguas*. Chuquisaca, Bolivia: Tupac Katari.
- Salas, M. A., Sánchez, Parga, J., Rengifo, G., Brenes, C., Machaca, M., Tobar, G., & Izco, J. (1997). *Enfoques Participativos para el Desarrollo Rural*. Quito, Ecuador: CAAP.

Relación Universidad- Estado Municipal- Productores agrícolas en Laguna de Los Padres, Mar del Plata, Argentina.

Flavia Donna, Héctor Massone, Asunción Romanelli, Orlando Quiroz, Daniel Martinez.

flaviadonnar@gmail.com

Resumen

El presente trabajo describe una de las experiencias de extensión realizadas por los integrantes del Grupo de investigación “Hidrogeología” de la Universidad Nacional de Mar del Plata en relación al manejo del recurso hídrico en la Reserva Natural de Laguna de los Padres (Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina). La misma surge frente a la necesidad del uso correcto de la compuerta instalada en la salida de descarga superficial de Laguna de los Padres (200 Ha de superficie), donde nace el Arroyo La Tapera que atraviesa parte del área urbana. Este arroyo recorre una parte importante de las áreas periurbana y urbana de Mar del Plata, siendo de gran injerencia en la zona frutihortícola, donde el manejo arbitrario de la compuerta originó en más de una oportunidad inundaciones en el área. En este contexto, se construye una estrategia cooperativa en el marco de una actividad de extensión constituida por cuatro etapas: la primera consistió en identificar las acciones necesarias desde el punto de vista técnico-hidrológico; la segunda se enfocó en identificar qué actor/actores podría/n participar de la puesta en marcha, operatividad y sostenibilidad temporal de las acciones identificadas; la tercer etapa consistió en consensuar las acciones con él/ellos y capacitar si fuera necesario, estableciendo un mecanismo de cooperación; y, por último, garantizar la continuidad de las acciones una vez finalizada la intervención.

La primer etapa se llevó a cabo a partir de la experiencia previa del grupo, definiendo el diseño y la implementación de un monitoreo continuo de niveles de agua y monitoreo semanal hidroquímico e isotópico, tanto en el Arroyo de Los Padres (único arroyo afluente de la laguna) como en la Laguna. En la segunda etapa se identificó al cuerpo de guardaparques del partido de Gral. Pueyrredón, con base en la laguna, como el actor con mayor predisposición para la puesta en marcha de las acciones, en la tercera etapa se coordinaron con él las acciones a realizar y se brindó un curso de actualización profesional a los integrantes del mismo. La última etapa se encuentra en desarrollo, elaborando un protocolo de manejo de la compuerta basado en datos, generados de manera ininterrumpida, desde abril de 2017.

Todo este proceso colaborativo ha servido para reforzar el vínculo existente entre la investigación y la acción territorial concreta; también el vínculo investigación-extensión como una estrategia de trabajo que el grupo aspira a continuar tal como lo viene haciendo desde hace 10 años.

Palabras clave: Laguna de los Padres / Hidrogeología / Recurso Hídrico / Guardaparques / Cooperación.

Introducción

Las actividades de investigación son propias de la labor de los profesionales vinculados al ámbito académico. Tanto desde este mismo ámbito como de otros, se ha criticado en numerosas ocasiones el hecho de la poca apertura a la comunidad que suelen tener los trabajos de investigación, y la escasa relación existente entre los miembros de la comunidad, los tomadores de decisión y/o los miembros de entes públicos. Desde 2008 el Grupo de investigación de Hidrogeología del Instituto de Geología de Costas y del Cuaternario (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UNMdP - CIC) ha realizado un esfuerzo para que, en paralelo al desarrollo de proyectos de investigación, se ejecuten actividades/proyectos extensionistas sobre la temática que se está investigando (Massone et al., 2015, p. 401). De forma sistemática, los investigadores del grupo realizan actividades de vinculación con el medio a veces más formales (por ejemplo a través de proyectos presentados y aprobados en las convocatorias anuales de proyectos de extensión de la Universidad) otras veces menos formales (reuniones con vecinos, organizaciones, o bien entes de servicios públicos relacionados con el agua). Esta duplicidad investigación-extensión es, además, un esfuerzo de ambas partes (universitarios-extrauniversitarios) para generar estrategias de cooperación en beneficio mutuo. A menudo, y sucede en todos los campos del conocimiento que atienden problemáticas vinculadas al territorio, uno de los resultados de esta estrategia de cooperación es que acerca a los investigadores a realidades y percepciones que frecuentemente no son conocidas por ellos, permitiendo generar respuestas/propuestas con mayor posibilidad de aplicación efectiva; por su parte, permite a los extrauniversitarios, entre otros aspectos, contar con información en formato adecuado para no especialistas, lo que resulta en una herramienta útil a la hora de, por ejemplo, petitionar ante las autoridades.

En el caso específico de los recursos hídricos del partido de Gral. Pueyrredon (Bs. As, Argentina), que son el objeto de estudio del Grupo, estas estrategias extensionistas tienen un beneficio más para las partes: como sucede con otros sistemas naturales, la correcta comprensión de su dinámica y problemas no puede resolverse con una simple “foto” de la situación; es necesario un seguimiento o monitoreo de variables en el campo, que habitualmente, generan problemas de logística para el Grupo (tiempo y dinero para la toma de muestras); en cambio, esta misma toma de muestras realizada por agentes locales (o adoptantes en el caso de proyectos de extensión formales), puede resolverse de manera mucho más sencilla (Massone *et al.*, 2013, p. 22). Conjuntamente, los proyectos de investigación contribuyen en beneficio de los locales en la generación de información estructurada, que resulta de utilidad para ellos, capacitando en temas de interés común, en ocasiones convirtiéndose en instrumentos catalizadores de alianzas o procesos de construcción de consenso o bien al recuperar muchas veces seguimientos de variables de alta significancia social y económica (por ejemplo niveles freáticos, caudales de arroyos) que han sido discontinuados hace ya muchos años por parte del Estado, o bien nunca se han realizado previamente (como es el caso que presenta este artículo).

Mar del Plata (860.000 hab.) es la ciudad cabecera del partido de Gral. Pueyrredon (1.460 km²), en su área periurbana se desarrollan una serie de actividades productivas frutihortícolas, con áreas urbanizadas y zonas de recreación, la Laguna de Los Padres (Figura 1) es una de ellas. Es un humedal de régimen permanente, localizado al oeste de la misma, posee una superficie de 2.16 km² y una profundidad máxima que alcanza los 2.40 m. Su contorno está bien definido, con costas bajas en su mayoría aunque existen barrancas en la parte Noroeste de su perímetro recubiertas por suelo y pastizales.

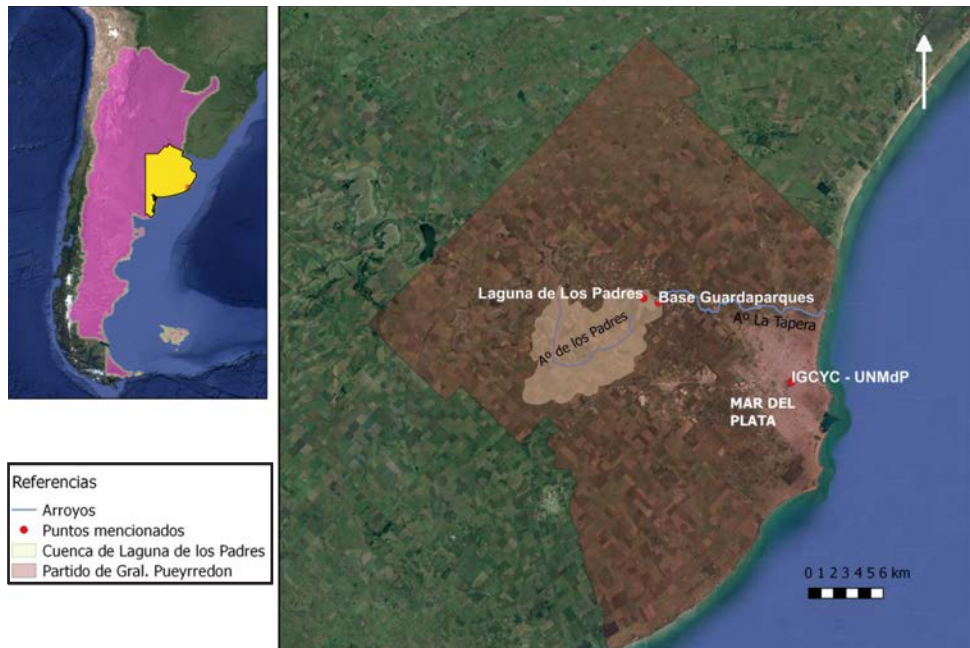


Figura 1. Ubicación de la Laguna de Los Padres.

La hidrografía vinculada a la laguna se presenta como una red compuesta por arroyos, tanto permanentes como intermitentes; existe un único arroyo afluente, el Arroyo de Los Padres (con nacientes en el área serrana próxima y que en su desembocadura desarrolla un delta rico en biodiversidad, en especial por ser sitio de anidación de más de 100 especies de aves), mientras que en el extremo noreste la laguna drena parte de sus aguas superficialmente a través del Arroyo de La Tapera (Figura 2). Este último, actúa además en su nacimiento como nivelador de la cota de la laguna, lo que hace que el mismo tenga una caudal fluctuante y sea dependiente del nivel del cuerpo de agua. Recorre desde su nacimiento unos 25 km, atravesando en la primera etapa de su curso la zona agrícola lindera a la ruta Nacional N° 226, donde también recibe el aporte de aguadas de origen pluvial que se embalsa en los campos y mantienen en parte el caudal en época de sequías. Desemboca en el mar, dando lugar a una laguna artificial que es usada para recreación.

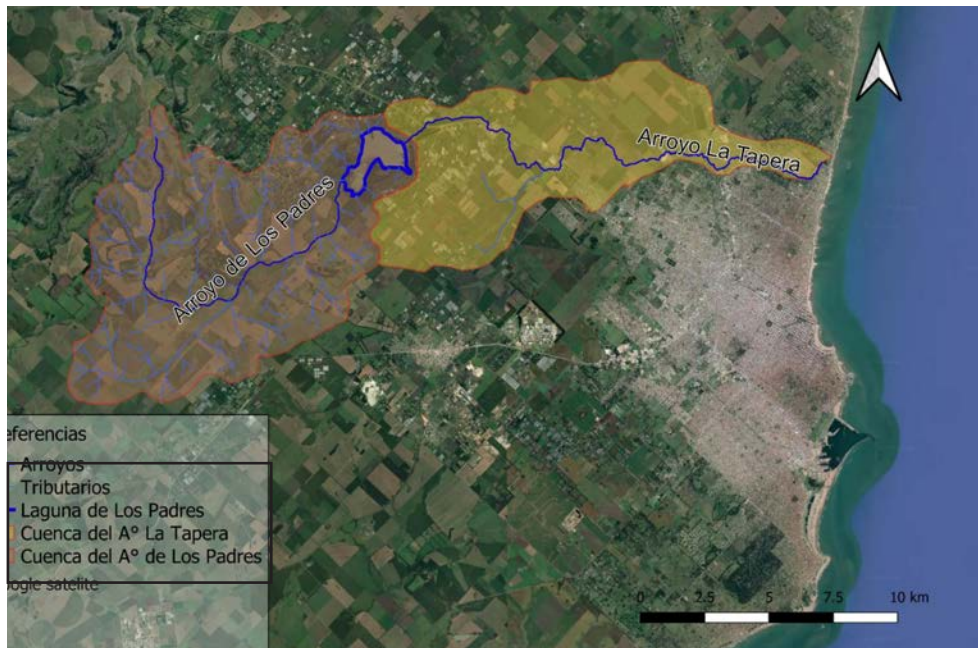


Figura 2. Área abarcada por las cuencas de los arroyos de Los Padres y La Tapera.

Un aspecto importante a tener en cuenta, en particular en las lagunas pampeanas que son cuerpos de agua muy poco profundos, es que su hidrología es altamente dependiente de las precipitaciones *in situ*. Entonces, como consecuencia de los ciclos de sequía-inundación característicos de la Región Pampeana, estos sistemas experimentan profundos cambios en su superficie, profundidad y salinidad. Considerando que la Laguna de Los Padres regula los excesos y deficiencias hídricas, la recarga y descarga del agua subterránea y proporciona un espacio para

el desarrollo de actividades turísticas, recreativas y educativas, constituye un ecosistema vulnerable y a la vez un punto crítico para la regulación aguas arriba del agua que llega a la zona urbana.

Problema a abordar desde la investigación

Hace más de 50 años que fue construida una compuerta en la naciente del Arroyo La Tapera; originalmente su función era mantener un nivel de agua adecuado para el uso recreativo de la misma (especialmente en los años más secos); sin embargo nunca existió una clara responsabilidad sobre el manejo operativo de la compuerta, ni mucho menos un protocolo para tal fin. Estas deficiencias se han hecho sentir en los dos últimos años, particularmente húmedos y con presencia de eventos extremos de lluvia, dado que el manejo indiscriminado de la misma originó en más de una oportunidad inundaciones en el área frutihortícola, en el Barrio Santa Paula y ha contribuido a la inundación de parte del área urbana de Mar del Plata. A modo de ejemplo, la comunidad del barrio Santa Paula en una entrevista periodística del Diario La Capital (10-04-2017) señalaron: *“La situación que provocó no prever el nivel de la laguna con antelación a la tormenta es gravísimo. Ahora hay que rezar para que no llueva y que resista la compuerta”*. Y agregaron que *“Dependemos de suerte o de profesionales que resuelvan el desborde de la compuerta antes de que se rompa ya que sería un desastre”*.

En respuesta a los requerimientos de la comunidad resulta de vital importancia un manejo de la compuerta basado en datos y que permita mantener el nivel de agua en la misma para no perder un valioso ecosistema, controlando a la vez el aporte de agua del arroyo al área urbana de la ciudad. En este sentido, la ausencia de monitoreo de caudales de los arroyos y niveles en la laguna es uno de los principales escollos a la hora de pretender un adecuado manejo hídrico.

El Proyecto WATERCLIMA LAC (2015-2017), que fue financiado por la Unión Europea a través del programa EUROPEAID, dentro del Programa Regional de Gestión de Cuencas y Áreas Costeras en el contexto del Cambio Climático en América Latina y el Caribe, se desarrolló en cuatro áreas piloto de la región: La Paz (Baja California, México), Cuenca del Bajo Lempa (El Salvador), área costera de Aquin (Haití) y Mar del Plata (Argentina). El objetivo general del Proyecto fue contribuir a la lucha contra la pobreza y las desigualdades sociales en la región, mejorando la gobernanza medioambiental y la gestión integral del agua en las áreas costeras.

En este contexto, y para el área piloto de Mar del Plata, una de las acciones desarrolladas surgió a partir de identificar esta carencia en el área de la Cuenca de Laguna de Los Padres, evidenciándose, así la necesidad de implementar por primera vez una estrategia de monitoreo que pueda sostenerse en el tiempo.

Objetivo

Presentar el diseño de una estrategia de cooperación entre actores aplicada a la gestión del recurso hídrico en el partido de General Pueyrredón (Bs. As, Argentina).

Materiales y métodos

El diseño de la estrategia de cooperación tuvo como actores principales a investigadores (Grupo de Hidrogeología), representante del partido de Gral. Pueyrredón (particularmente el Cuerpo de Guardaparques) y productores frutihortícolas.

Se trabajó en cuatro etapas a partir de la implementación de metodologías de talleres y entrevistas con informantes calificados.

Etapa 1. Identificar las acciones necesarias desde el punto de vista técnico-hidrológico

Etapa 2. Identificar qué actor/actores podría/n participar de la puesta en marcha, operatividad y sostenibilidad temporal de las acciones identificadas.

Etapa 3. Consensuar las acciones con él/ellos, capacitar si fuera necesario y establecer el mecanismo de cooperación.

Etapa 4. Garantizar la continuidad de las acciones una vez finalizado el proyecto.

Resultados

La primera etapa se resolvió a partir de la experiencia previa del grupo y se definieron dos acciones:

- Diseñar e implementar un monitoreo continuo de niveles de agua tanto en el Arroyo de Los Padres como en la Laguna a fin de obtener las relaciones precipitación-caudal, determinar tiempo al pico en la laguna, etc., toda información imprescindible para elaborar un protocolo de manejo de los excedentes hídricos.
- Sistematizar un monitoreo hidroquímico y de isótopos estables (oxígeno 18 y deuterio) que permita ajustar el modelo conceptual de funcionamiento hidrológico de la laguna y que contribuya a la acción anterior.

La etapa 2 se inició con un trabajo más amplio de identificación de actores (Sagua et al., 2017, p. 51). Si bien los involucrados en la temática del manejo hídrico de la cuenca son muchos (entre ellos: Obras Sanitarias Mar del Plata (OSSE), Dirección Provincial de Obras Hidráulicas, Ente municipal de Servicios urbanos del Partido de General Pueyrredón- EMSUR, Asociación de Productores Frutihortícolas, Sociedad de Fomento del Barrio Santa Paula), el actor que se mostró más receptivo y con mayor potencialidad de contribuir a las acciones desde los aspectos logísticos fue el Cuerpo de Guardaparques (dependiente del EMSUR), dado que una de sus bases está localizada en la laguna y cuenta con personal en dicha sede durante el día.

Para desarrollar la etapa 3 se realizaron entrevistas con los responsables directos del Cuerpo de Guardaparques y un par de reuniones con ellos en la sede de laguna. A partir de estos encuentros se acordó que los guardaparques ejecutarán dos acciones:

Supervisión del estado de la instalación en las dos estaciones de toma de datos continuos (Arroyo de Los Padres y Laguna de los Padres) y recolección semanal de muestras en estos mismos cuerpos de agua para análisis físico-químico e isotópico.

Por su parte, el Grupo Hidrogeología de la UNMdP, brindó un curso de actualización profesional incluyendo los siguientes temas:

1. Dinámica hidrológica en la Cuenca del Arroyo de Los Padres.
2. Importancia y utilidad de los datos físico-químicos e isotópicos en agua superficial y subterránea.
3. Funcionamiento de las dos estaciones de muestreo y gestión de los datos generados.
4. Principios en la preparación de un esquema de funcionamiento de la compuerta de Arroyo La Tapera.

Además, se comprometió a entregar envases para los muestreos y realizar los análisis de agua, a dar acceso completo a los datos generados por las dos estaciones en tiempo real compartiendo la clave de acceso, igualmente para los resultados de los análisis químicos mediante el acceso a la base de datos del Grupo (<http://www.mdp.edu.ar/hidrogeologia/>) y por último, se mantendrá como consultor permanente en aspectos que hacen a la información relevada.

Con el objetivo de formalizar estos acuerdos está proceso un convenio específico de cooperación que ya cuenta con el aval de la facultad y, en este momento, solo resta la firma en el EMSUR.

A fin de cumplir con estos compromisos, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales aprobó el dictado del Curso de extensión (OCA 1.604) "CURSO DE ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL PARA GUARDAPARQUES DEL PARTIDO DE GENERAL PUEYRREDON" con una duración de 8 horas cuyos contenidos fueron volcados en una guía didáctica de acceso público (Figura 3 a y b). El curso incluyó, además una práctica de campo sobre la correcta toma de muestras, el mantenimiento de las estaciones (Figura 4). Adicionalmente, se realizó la entrega, en comodato de un pH-metro y un conductímetro de campo para las mediciones in situ.



Figura 3. a. Portada de la guía didáctica del curso. b. Dictado del curso.



Figura 4. Estación de medición de nivel de agua en A° de los Padres, práctica con guardaparques.

La etapa cuatro está en desarrollo, elaborando un protocolo de manejo de la compuerta basado en datos, generados de manera ininterrumpida desde abril de 2017. Adicionalmente, se han realizado reuniones con el personal de Gerencia de Obras de la empresa Obras Sanitarias Mar del Plata (OSSE)-los cuales han mostrado interés en la disponibilidad de los datos generados en este proyecto y están liderando el proceso de conformación de un comité de cuenca local.

Conclusiones

Todo este proceso colaborativo ha servido para reforzar el vínculo existente entre la investigación y la acción territorial concreta; también el vínculo investigación-extensión como una estrategia de trabajo que el grupo aspira a continuar tal como lo viene haciendo desde hace 10 años. Ha servido para que los investigadores jóvenes del grupo aprecien de manera directa la importancia de las estrategias colaborativas, que si bien son más tediosas en cuanto a tiempo y esfuerzo que debe dedicarse, resultan, a la larga, las más efectivas.

Bibliografía

- Massone, H; Quiroz Londoño, OM; Martínez, D; Bocanegra, E; Ferrante, A.; Grondona, S. y Glok Galli, M. (2013). *Estrategia para el monitoreo de la dinámica del acuífero pampeano y su relación con el riego en el Sudeste bonaerense*. Vinculación Tecnológica, Vol. III, 21-24. ISBN 978-987-544-494-2, UNMdP.
- Massone, H; Romanelli, A; Quiroz Londoño, OM y Lima L. (2015). *La articulación investigación-extensión como estrategia de concientización ciudadana en temas hídricos*. En: Duarte, O.; Díaz, E. y G. Cañel (comps.) *Anales del XXV Congreso Nacional del Agua*. Trabajos completos en CD, resúmenes en libro de resúmenes. ISBN 978-987-27407-4-0, 422 pp.
- Sagua, M; Mikkelsen, C; Sabuda, F; Calderón, G; Aveni, S y Gordziejczuk, M. (2017). *Relevamiento de encuestas a agentes de interés. Sistematización y análisis de los resultados Área Piloto: ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, República Argentina*. INFORME TÉCNICO 3. Proyecto WATERCLIMA LAC 2015-2017. Compilación de informes técnicos producidos en el Área Piloto Mar del Plata. ISBN 978-987-544-789-1.

Salud ocupacional en áreas rurales de América Latina. Experiencia de la alfarería en Pomaire.

Marcelo Vásquez León, Eliana Espinoza Alarcón, Eduardo Castañeda, Magdalena Vaca, Francisco Herrera.

marcelovasquez@med.uchile.cl

Resumen

El proyecto se centra en establecer cuáles son los problemas de salud ocupacional asociados a la alfarería en la localidad de Pomaire, ubicada en la comuna de Melipilla, Región Metropolitana, Chile. Ello con la finalidad de orientar la intervención desde el área de atención primaria de salud (APS) en torno al desarrollo de acciones de prevención y tratamiento de problemas de salud priorizados. También se ha posibilitado identificar ámbitos en que la participación del intersector es necesaria para abordar los problemas integralmente.

La experiencia ha sido desarrollada desde fines de 2017 y ha permitido recoger necesidades desde la propia comunidad. De este modo, se ha logrado contribuir de manera participativa a iniciativas preventivo-promocionales a fin de disminuir las dolencias osteomusculares en la población de alfareras/os.

En 2018, se levantó un diagnóstico participativo identificando los riesgos asociados a salud que tiene esta actividad laboral. También se desarrollaron acciones educativas con las alfareras/os de modo de aportar con técnicas o prácticas preventivas para disminuir sus dolencias osteomusculares. En 2019, se formó un grupo de monitores de salud de la comunidad, de modo que cuenten con competencias para el desarrollo de ejercicios preventivos en sus contextos de trabajo y la aplicación de masoterapia en silla.

Palabras clave: salud ocupacional / participación / vinculación con el medio / intersectorialidad / dolencias osteomusculares

Introducción y objetivos

La atención primaria (APS) representa el primer nivel de contacto de los individuos, la familia y la comunidad con el sistema público de salud. Es llamada comúnmente “la puerta de entrada al sistema”. Por otro lado, la APS también es considerada una estrategia de desarrollo y, en este sentido, se valora su correlación con los determinantes sociales de la salud, entre los que se encuentra el empleo u ocupación laboral como uno de los más relevantes.

En el contexto rural chileno, los centros de atención primaria se transforman en el único espacio que otorga prestaciones de salud a los trabajadores debido a su informalidad laboral, por lo que es fundamental una mirada integral respecto de los problemas de salud que tienen su origen en una determinada actividad productiva y su relación con el territorio y la manifestación de las dolencias.

Pomaire es una localidad de la comuna de Melipilla que forma parte de la Provincia de Melipilla y de la Región Metropolitana y se encuentra a 67 kilómetros al oeste de Santiago. Cuenta con una población estimada de 10.000 personas¹. En la actualidad es una de las principales comunidades alfareras de Chile. El 80% de la población se dedica a la producción y comercialización artesanal (Espinoza, 1992).

La cerámica de Pomaire es principalmente utilitaria (ollas, fuentes, maceteros, tinajas, platos, tazas, etcétera) y utilitaria decorativa (chancho-alcancía, india-macetero, cocinilla a leña y miniaturas, entre otras). Las herramientas de apoyo que se utilizan durante todo el proceso son rudimentarias. Se usan elementos como trozos de calabazas, palos o cuchillos. Son sus propias manos las herramientas más eficaces y sofisticadas.

El proceso productivo comienza al extraer la greda desde los cerros cercanos para luego ser utilizada en la elaboración de los productos. Debe limpiarse de desechos y eliminar el aire que contiene, de modo que no afecte la elaboración de las piezas. El amasado permite calentar la greda para continuar con la eliminación de sus impurezas, de modo que quede disponible para ser trabajada en el torno manual o eléctrico. Posterior al corte de la pieza vienen los procesos de desgredar, alisar, pulir, secar y cocer. Finalmente viene la comercialización y venta.

Según datos referenciales² en el Centro de Salud Familiar (CESFAM) de Pomaire son frecuentes las atenciones médicas y kinesiológicas en problemas de salud musculoesqueléticos; además de dolores de espalda, hombros, brazos y manos, entre otros. Esto se condice con las tareas diarias de los artesanos, ya que en esta

1 No existe dato censal desglosado para la localidad.

2 Registro Estadístico Mensual (REM), CESFAM Pomaire, agosto 2017-agosto 2018.

localidad el 80% de la población se dedica a la producción y comercialización artesanal: “Lo que comenzó siendo una actividad exclusivamente femenina durante los periodos de baja actividad agrícola, llegó a convertirse en la principal fuente de ingreso familiar” (Espinoza, 1992, p. 31).

El objetivo general de este proyecto fue diagnosticar participativamente la salud ocupacional de los alfareros de Pomaire e incorporar acciones preventivo-promocionales de salud para contribuir a la disminución de las patologías asociadas a este oficio en el marco de los determinantes sociales. Además se definieron tres objetivos específicos:

- Identificar problemas de salud asociados con la actividad de la alfarería en Pomaire.
- Diseñar propuestas preventivas desde la salud primaria para enfrentar los problemas de salud ocupacional definidos por la comunidad.
- Fortalecer la coordinación intersectorial de instituciones y organizaciones de la comuna en torno a problemas de salud ocupacional, a fin de intervenir de manera integral en el desarrollo de acciones preventivas.

Antecedentes

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) “alrededor de 2,3 millones de personas mueren cada año por accidentes y enfermedades relacionadas con el trabajo; unos 317 millones sufren lesiones graves no mortales y otros 160 millones se enferman por causas relacionadas con el trabajo. La mayoría de ellos vive en zonas rurales de los países en desarrollo” (2013). En estas zonas, enfrentan condiciones de trabajo particularmente precarias y peligrosas, aunadas a la falta de protección social. “Las razones incluyen barreras como falta de infraestructura, falta de políticas públicas apropiadas, accesibilidad, falta de profesionales con formación en salud ocupacional. Por lo tanto, el acceso a la salud y seguridad ocupacional son limitados en las áreas rurales de muchos países” (CIH-LMU, 2017). Enfoques integrados que incluyen la promoción de la salud y la seguridad de los trabajadores rurales son fundamentales para garantizar medios de vida decentes y productivos, e impulsar el desarrollo rural (OIT, 2013). Aproximadamente un 70% de los trabajadores carecen de cualquier tipo de seguro que pudiera indemnizarlos en caso de enfermedades y traumatismos ocupacionales. Las investigaciones han demostrado que las iniciativas en el lugar de trabajo pueden contribuir a reducir el absentismo por enfermedad en un 27% y los costos de atención sanitaria para las empresas en un 26% (OMS, 2018).

En el marco del Congreso de Salud Ocupacional celebrado en Mérida (México) en el segundo semestre de 2017, se planteó la posibilidad de desarrollar líneas diagnósticas en salud ocupacional en lugares rurales de América Latina. Fue entonces cuando cuatro instituciones se comprometieron a desarrollar una iniciativa conjunta: las peruanas Universidad Cayetano Heredia y Universidad Nacional del Altiplano; y las chilenas Universidad de Chile y Universidad Austral.

Este proyecto, titulado “Salud ocupacional en áreas rurales de América Latina”, es una iniciativa que ha sido impulsada y financiada por el Center for International Health de la Ludwig Maximilians Universität, Alemania (CIH-LMU) para su fase inicial en 2018. En el caso de Pomaire, se ha desarrollado en el marco de la colaboración docente-asistencial entre la Dirección de Salud de la comuna de Melipilla y el Departamento de Atención Primaria y Salud Familiar de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. En el territorio, el trabajo ha sido colaborativo entre el CESFAM de Pomaire, la Dirección de Salud Comunal, la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile a través de sus Departamentos de Atención Primaria y Salud Familiar y de Kinesiología, la Agrupación de Alfareras, y el Colegio Pomaire.

Bajo la responsabilidad del CIH-LMU, los equipos de los dos países y de los cuatro centros de estudio recibieron orientaciones programáticas para la intervención, de modo de alinearse y organizar el quehacer desde el año 2018. Para ello, se encontraron en abril en la ciudad de Valdivia, Chile, y posteriormente se reunieron en agosto para una capacitación en Lima, Perú, donde organizaron la segunda parte de la intervención. La fase de evaluación de la iniciativa está programada para el mes de septiembre de 2019 en Lima.

De acuerdo con los resultados de la alianza que se ha desarrollado entre la Universidad de Chile y la comuna, se han ido ejecutando distintas estrategias que posibiliten dar continuidad a la iniciativa y permitan impulsar el desarrollo de acciones comunales que faciliten intervenir desde una perspectiva intersectorial. Es por esto que se decidió postular a distintas fuentes de financiamiento, obteniéndose fondos a través de un proyecto de extensión de la Facultad de Medicina y del Concurso de Buenas Prácticas del Ministerio de Salud (MINSAL), 2018.

Metodología de trabajo

Para el desarrollo del proyecto se conformó un equipo ejecutor compuesto por cuatro profesionales, dos del CESFAM Pomaire y dos de la universidad. Este equipo ha sido el encargado de la ejecución de esta iniciativa.

En la primera fase se levantó un diagnóstico participativo en salud ocupacional, en el marco de una investigación-acción, para lo que se hizo partícipes a las organizaciones de la localidad. Se organizaron, convocaron y desarrollaron dos jornadas de trabajo para realizar el proceso de diagnóstico. Pérez (1998) señala que “la investigación-acción puede considerarse como un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad o grupo para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos; es una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción, y se prefieren las metodologías cualitativas” (citado en Anaya, 2010, p. 131).

A partir de las conclusiones del diagnóstico, la segunda fase consistió en el desarrollo de acciones educativas con la población de alfareros/as para prevenir la discapacidad física prematura que impacta negativamente sobre su fuente labo-

ral y los ingresos familiares. Estas acciones se basan en los principios de la educación de adultos, que plantea como necesaria la consistencia entre los ámbitos cognitivo, afectivo y conductual como dominios del aprendizaje. De este modo, se busca contribuir a que los alfareros/as reflexionen sobre el impacto que tiene su actividad laboral en su estado de salud y puedan ser capaces de reconocer las dolencias que los afectan en el área osteomuscular. Asimismo, se espera que practiquen algunas técnicas preventivas que los ayuden en su autocuidado como trabajadores, posibilitando un compromiso personal con su práctica.

Para 2019 se dio continuidad a las estrategias educativas, desarrollando una capacitación titulada “Monitores de salud en la alfarería, prevención de dolencias osteomusculares”. Se formaron 16 personas en prácticas preventivas en el trabajo de alfarería y realización de masaje en silla, con el compromiso de replicar posteriormente a la comunidad alfarera, lo que se encuentra actualmente en ejecución.

Por último, se ha promovido el trabajo intersectorial, comenzando por salud y las organizaciones de alfareras para dar continuidad a la experiencia. Así, se ha establecido contacto con el Colegio Pomaire, la Dirección de Salud Comunal, el Programa de Promoción de la Salud, la Corporación de Salud, Educación e Infancia y la Cámara de Comercio de Pomaire, entre otras instituciones.

La población objetiva son principalmente mujeres alfareras de 20 años y más, inscritas en la Agrupación de Alfareras de Pomaire y la Asociación de Artesanos. A la fecha³ han participado 122 personas. Considerando un universo de 310 mujeres inscritas en estas organizaciones, se ha alcanzado una cobertura del 39,4%. En relación con las mujeres mayores de 20 años inscritas y validadas en el CESFAM, se ha llegado al 5% de cobertura⁴.

Desarrollo de la experiencia

En el Departamento de Atención Primaria y Salud Familiar de la Facultad de Medicina, se nombró a dos docentes que son parte del internado rural de 7° año de la carrera de Medicina para que formaran parte de la experiencia. Estos académicos, en reunión con la Dirección de Salud de la comuna de Melipilla, expusieron el proyecto y extendieron la invitación a participar en él a la localidad de Pomaire, a través de su CESFAM. Esto en relación con el vínculo docente-asistencial existente a la fecha a partir del desarrollo del internado rural. En la ocasión se solicitó la participación de dos profesionales del equipo de salud para que formen parte del proyecto.

3 Fase diagnóstico, educativa y formación de monitores, mayo de 2019.

4 Registro de inscritos CESFAM Pomaire 2019.

La primera actividad que se desarrolló en Pomaire y que fue coordinada por el equipo del CESFAM fue la visita a tres lugares donde se desarrollaba la actividad de alfarería, a fin de conocer el proceso productivo.

Para el diagnóstico participativo de salud ocupacional se contemplaron reuniones con el equipo técnico del CESFAM de Pomaire, el Consejo de Desarrollo Local (CDL), la Organización de Alfareras y la Agrupación de Artesanos de Pomaire; además de un trabajo de coordinación con el Colegio de Pomaire. Luego se realizó una entrega personalizada y en terreno de las invitaciones. Se participó en una reunión mensual de la organización de Alfareras de Pomaire, reunión del grupo de artesanos, grupo Esteke y casa a casa; además de contactar a autoridades municipales y de salud.

Las jornadas de diagnóstico se llevaron a cabo en junio de 2018. Es importante destacar que a estas jornadas asistieron 22 personas, incluyendo a mujeres que practican la alfarería, internos de medicina, integrantes del equipo ejecutor, representantes del CESFAM y un representante de la Universidad Ludwig Maximilians.

La primera jornada incluía la presentación del proyecto. Los contenidos del trabajo del taller se centraron en la identificación del proceso productivo y en la definición de riesgos y peligros, de acuerdo con el siguiente cuadro:

	Materiales	Físicos
		Químicos
		Biológicos
Peligro o factor de riesgo		De seguridad
		Ergonómicos
	No materiales	Psicosociales
		Del ambiente

Cuadro 1. clasificación de peligros o factores de riesgo.

Fuente: CIH-LMU, 2018.

En la segunda jornada se continuó con la identificación de los riesgos no materiales. Cada grupo hizo una selección y análisis del problema, esbozando algunas áreas de intervención educativa futura. Se finalizó el taller con una evaluación de la experiencia y la certificación de los participantes. Una síntesis de los riesgos y peligros identificados se resume en el cuadro siguiente.

Peligro o factor de riesgo	Materiales	Físicos	Ruido de maquinaria Bajas temperaturas en lugares de trabajo Greda fría
		Químicos	Gases en proceso de cocido
	No materiales	Biológicos	Alergias a la piel Enfriamientos Inhalación de gases y cenizas al cocer
		De seguridad	Riesgo de accidentes en la extracción Riesgo de accidente al pasar la greda por máquina que amasa Riesgos de quemaduras en cocción Riesgo de lesiones visuales Golpes de corriente por uso de motores Piso resbaladizo Residuos peligrosos en amasado de la greda Equipos de trabajo en mal estado Accidentes de trayecto
No materiales	Ergonómicos	Carga y descarga manual de materiales y productos Levantar la pelota de greda Movimientos repetitivos al amasar, desgredar, pulir Problemas posturales al amasar y torneear Sedentarismo	
	Psicosociales	Competencia por producción y venta Trabajo informal No se cuenta con seguros de salud Conflicto de roles: trabajadoras/es, madres/padres, parejas. Conflictos con el proveedor de materias primas Sobrecarga de trabajo en período estival Hostigamiento Frustración Problemas en relaciones interpersonales	

Cuadro 2. peligros o riesgos indicados por la comunidad de Pomaire.

Fuente: elaboración propia.

A partir de las conclusiones del diagnóstico participativo, se consideró importante abordar este tema principalmente en la población de mujeres alfareras, ya que son las que mayoritariamente asisten al centro de salud (REM CESFAM, 2019). La intervención educativa podría transformarse en un factor que puede incidir en forma positiva en disminuir la aparición y/o la intensidad de las molestias de este tipo, a través de la entrega de contenidos que sugieran la práctica continua de ejercicios o técnicas orientados a la prevención. Además, se puede propiciar la necesaria toma de conciencia respecto de corregir o mejorar posturas en el trabajo que afectan su condición de salud. Fue necesario entonces desarrollar acciones educativas de promoción y prevención con los alfareros/as de la localidad.

Como se indicó anteriormente, con financiamiento de Extensión de la Facultad de Medicina se continuó con esta línea educativa. De esta manera, en 2019 se preparó a 16 monitores de la comunidad en la prevención de dolencias osteomusculares y se incluyó en su entrenamiento el masaje en silla como estrategia preventiva y de autocuidado. Luego de su preparación por el CESFAM y los Departamentos de Atención Primaria y Kinesiólogía, las personas certificadas iniciaron sus réplicas con la comunidad de alfareros/os en diferentes instancias, entre ellas, trabajo en sala de espera de CESFAM y en talleres y fábricas de alfarería. Participaron realizando servicios de masaje en silla y también entregando orientación y sugerencias sobre autocuidado en salud y desarrollo de ejercicios de preparación para el trabajo y pausa activa de acuerdo con lo aprendido en su formación como monitor. Al mismo tiempo han entregado sugerencias con respecto a las posturas al trabajar con apoyo de material gráfico diseñado para este fin en el marco de la iniciativa.

A partir de recursos obtenidos del programa de Buenas Prácticas de Ministerio de Salud (Minsal) en 2019, se ha continuado con la iniciativa desarrollando áreas de acción complementarias, entre las que se encuentran:

- Área intersectorialidad: fortalecimiento de iniciativas del intersector para las alfareras/os y sus necesidades asociadas con su oficio. Desarrollo de jornada de sensibilización en el tema y aunar criterios para la formulación de diversas iniciativas para los alfareros/as de Pomaire.
- Área de comunicaciones: difusión de la experiencia en la comunidad y sensibilizar a los propios alfareros/as sobre el impacto de su oficio en la salud. Diseño y desarrollo de campaña comunicacional en el territorio de Pomaire.
- Área de prevención: fortalecer las acciones preventivas en el CESFAM incorporando en el plan anual de salud acciones específicas. Elaboración de guías anticipatorias en materia de dolencias osteomusculares para los trabajadores de la alfarería que sean implementadas por los profesionales de la salud. Capacitación de los trabajadores del CESFAM en el ámbito de la salud ocupacional para que asuman un rol más activo en la temática en la localidad y en sus acciones sanitarias. Fortalecimiento del proceso de monitoreo y acompañamiento de los monitores comunitarios formados.

- Área de sistematización: generación de evidencias para intervenciones futuras en el ámbito de la salud ocupacional en atención primaria de salud. Registro y divulgación del proceso desarrollado en el proyecto.

Resultados

Es importante mencionar que un primer resultado de esta experiencia es el diagnóstico de salud ocupacional que levantó la comunidad. Los grupos de trabajo concluyen que las dolencias osteomusculares están presentes en todas las etapas de su proceso productivo, manifestándose en molestias físicas como tendinitis, artralgia de hombros y lumbagos, lo que afecta su capacidad productiva debido a la suspensión obligada del trabajo por estas limitaciones. De acuerdo con la experiencia relatada por los asistentes, afecta mayoritariamente a las mujeres en su actividad productiva, no así en sus labores domésticas. Los varones manifiestan que paran su trabajo productivo hasta lograr disminuir el dolor. Sin embargo, en general, indican que evitan la suspensión de actividades laborales ya que es la fuente de ingreso que tienen y “si no producen, no ganan”. En ocasiones, los breves descansos que se permiten los obligan a extender su jornada hasta altas horas de la noche. Independiente de lo anterior, la etapa de cocimiento de la piezas de greda siempre debe efectuarse de tarde-noche (de 6 de la tarde a 8 de la mañana aproximadamente).

Un efecto psicosocial se refiere a las limitaciones que este tipo de tarea conlleva en labores de crianza de los hijos, ya que “siempre se está trabajando”, prevaleciendo la función económica.

Como causas de las molestias osteomusculares, los participantes indican que se deben a los movimientos repetitivos, el trabajo pesado (etapas de pasar, amasar y cargar/descargar la greda por ejemplo) y problemas de postura propios de la actividad, que además están asociados a la precariedad del mobiliario de trabajo, que no cumple con mínimas condiciones de ergonomía (por ejemplo, se utilizan tarros como asientos y tablonas como bancas). Lo mismo ocurre con las herramientas de apoyo que utilizan para tornear, que son de fabricación artesanal y rudimentaria. De hecho, en muchos casos funcionan solo manualmente, exigiendo de la fuerza y constancia del artesano para darle movimiento a los tornos y así poder elaborar la pieza de greda.

Los principales resultados de esta experiencia dicen relación son:

- Se cuenta con un diagnóstico participativo de salud ocupacional en relación con el trabajo de alfarería en Pomaire, principal actividad productiva de la localidad.
- Se han diseñado sesiones educativas preventivas para las dolencias osteomusculares que afectan a las alfareras/os a partir de los resultados del diagnóstico.

- Se diseñó y se está ejecutando un proyecto específico para la formación de monitores comunitarios en salud para el trabajo en prevención de dolencias osteomusculares a través de un Fondo de Extensión de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.
- El CESFAM se encuentra comprometido con la incorporación de la temática en sus acciones sanitarias y con la continuidad de la iniciativa, para lo que destina recursos profesionales y técnicos.
- Se ha establecido coordinación intersectorial de base que soporta la ejecución de la iniciativa; incluyendo a la Dirección de Salud, CESFAM, universidad, colegio y organizaciones de alfareras/os.
- Se ha hecho un aporte concreto a la visibilidad de la salud ocupacional de las alfareras/os como un tema relevante para el territorio.
- Se ha fortalecido la integración de la salud ocupacional en el quehacer del internado rural de los estudiantes de 7° año de la carrera de Medicina.
- Se ha generado una oportunidad para la valoración de las actividades educativas y promocionales por parte de los equipos de salud, a través del desarrollo de diagnósticos participativos que dan cuenta de los temas generativos de la población.
- Se ha divulgado la experiencia a nivel internacional en congresos, simposios y reuniones:
 - Agosto de 2018, presentación de resultados preliminares. 2° Simposio Internacional Salud y Seguridad Ocupacional para Latinoamérica, Lima, Perú.
 - Septiembre de 2018, presentación de resultados y avances proyecto piloto. “Salud ocupacional para áreas rurales de Latinoamérica”, Exceed/DIE Conference “Rethinking Development Cooperation”, Bonn, Alemania.
 - Octubre de 2018, presentación en 2° Congreso Chileno de Salud Ocupacional. “Salud ocupacional para áreas rurales de Latinoamérica, una experiencia compartida”, Viña del Mar, Chile.
 - Marzo de 2019, presentación “Salud ocupacional para áreas rurales de Latinoamérica, Resultados y desafíos”, 3° Simposio Internacional Salud y Seguridad Ocupacional para LA, San José, Costa Rica.
 - Abril de 2019, presentación “Salud ocupacional para áreas rurales de Latinoamérica, resultados y desafíos”, Center for International Health (CIH), Cooperation Meeting 2019, Munich, Alemania.
 - Mayo de 2019, “Diagnóstico participativo de salud ocupacional en artesanos de la alfarería en Pomaire”, Congreso Internacional de Tecnologías de la Salud, Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba.

- Julio de 2019, presentación en “Jornada de investigación acción participativa en salud”, Departamento de Atención Primaria y Salud Familiar de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Septiembre de 2019, presentación en Jornada de Evaluación del Programa de Salud Ocupacional en Áreas Rurales de América Latina, Lima, Perú.

Discusión y reflexiones

Esta propuesta de intervención fue incorporando un conjunto de elementos que han potenciado su continuidad, efectividad e impacto en la localidad. La participación comunitaria en salud se ha transformado en el eje fundamental de la experiencia.

El objetivo se ha centrado en el fomento de la participación comunitaria, estableciendo un contacto territorial y conociendo la principal actividad productiva del sector, de manera de comprender de qué forma esta labor determina el estado de salud de los alfareros/as y cómo impacta en sus actividades cotidianas. Esto se logra a través de la realización del diagnóstico comunitario, siendo ellos quienes identifican sus principales problemas, asociados al ejercicio de su trabajo. Estas dolencias se encuentran normalizadas y, más aún, son esperables. No obstante, para el CESFAM, único centro de salud en la comunidad, dichas patologías son vistas en forma aislada sin que exista una estrategia integral que les dé respuesta.

Reconocer estos problemas como parte de un contexto territorial (determinante social) y, más aún, habiendo sido la comunidad que los identificara y elaborara una propuesta de intervención, facilita el desarrollo de esta iniciativa. La comunidad avanza en ser protagonista y parte activa de su autocuidado.

La extensión universitaria posibilitó el posicionamiento de la universidad en la comunidad, a través del apoyo financiero y la disposición de académicos en el territorio, quienes han sido parte del proceso. Lo anterior, unido a los vínculos entre las distintas organizaciones e instituciones de la localidad (centro de salud, colegio, agrupación del alfarero y de artesanos, entre otros), permite ir potenciando y desarrollando acciones que tienen un carácter de alianza estratégica que facilita una intervención integral, integradora y vinculante.

La intervención educativa desarrollada como parte del proceso ha entregado herramientas a los alfareros/as para que ellos sean un recurso de apoyo en intervenciones promocionales y preventivas. Esta acción tiene un gran sentido y relevancia, ya que intervienen con sus propios pares.

Se debe relevar el rol de los profesionales del CESFAM en esta iniciativa, quienes han demostrado un alto compromiso, respondiendo con profesionalismo en las diferentes etapas del proyecto, lo que fue respaldado además por las autoridades

de CESFAM y de la Dirección de Salud Comunal, que están al tanto y apoyan la iniciativa abiertamente.

Respecto de las desventajas, estas no responden a la ejecución misma de la iniciativa, sino más bien a la continuidad de ella en el territorio, asociada a factores del contexto que impliquen cambio de autoridades político-técnicas, lo que podría afectar las prioridades asistenciales y de gestión. Sin embargo, se cree que el solo hecho de habilitar a una comunidad empodera a sus integrantes y les da las herramientas para desarrollar instancias de mayor participación. De esta manera, se cambia un concepto paternalista por uno más deliberativo frente a las acciones que se puedan promover en beneficio de su salud.

Recomendaciones y aprendizajes

Los aprendizajes a partir de esta experiencia se relacionan directamente con el reconocimiento de la relevancia de la participación comunitaria en el ámbito de la salud. Para esto es importante que las instituciones formales en este ámbito (CESFAM) habiliten y validen lo que la comunidad cree, piensa y propone respecto de su propio estado de salud; dándole los espacios para que ellos se transformen en agentes multiplicadores de la importancia del autocuidado. Desde esta perspectiva, son los propios alfareros/as quienes deben ejercer control sobre su salud durante la actividad laboral, posibilitándose un mayor efecto al utilizarse estrategias que impliquen un intercambio entre pares. Se requiere del desarrollo de acciones que potencien relaciones colaborativas y territoriales que respondan a las necesidades y problemas identificados en el diagnóstico participativo.

La voluntad de los equipos gestores es un factor clave en este tipo de acciones, reconociendo que el trabajo con la comunidad es una oportunidad que facilita impactos sanitarios locales. Esta buena práctica fortalece los ámbitos de participación e intersectorialidad, ya que vincula al equipo de salud con las alfareras/os para enfrentar sus problemas de salud de manera preventiva, aportando a la mayor visibilización de la salud ocupacional.

La universidad juega un papel importante en la promoción de la participación ciudadana a través de su presencia en los territorios. Esto se concreta no solo desde la formación de estudiantes, sino también desde un eje que potencia y moviliza los recursos comunitarios a través del acompañamiento para el desarrollo de las habilidades de una comunidad y de un equipo de salud. A la vez, cabe destacar el fortalecimiento de la relación entre departamentos dentro de la Facultad de Medicina (Atención Primaria y Kinesiología) para enfrentar propuestas que respondan a necesidades de nuestro país y que van mucho más allá de los límites disciplinares, rompiendo con el diseño de políticas aisladas que apuntan más a la segregación que a la integración.

En síntesis, esta buena práctica fortalece los ámbitos de participación e intersectorialidad, e intenta gestionar la coordinación intersectorial para que el tema de la salud ocupacional sea visibilizado. Al mismo tiempo, contribuye a fortalecer el

eje del enfoque familiar, permitiendo al equipo de salud diseñar y aplicar guías anticipatorias respecto de los problemas de salud asociados al trabajo de las alfareras/os, información base que ha surgido del diagnóstico participativo.

Una muestra clara del empoderamiento que la comunidad va alcanzando en este ámbito ha sido el proceso de réplicas que realizan las propias alfareras/os a partir del curso de formación de monitores, y que contempló el manejo de técnicas preventivas y masaje en silla. Los participantes se encuentran replicando lo aprendido en el propio CESFAM, abriendo sus conocimientos a la comunidad y sensibilizando desde su rol de pares. También están realizando réplicas en espacios de trabajo alfarero como talleres y fábricas, demostrando un claro liderazgo, creatividad y proactividad frente a una temática que ha sido generativa y resultado de sus propios procesos de análisis participativo.

Bibliografía

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Agencia de la Educación*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Agencia de la Calidad de la Educación*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/>
- Anaya, A. A. (2010). Salud laboral en artesanos de microempresas en un municipio mexicano: una investigación-acción participativa. *Psicología y salud*, 129-139.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- CIH-LMU. (2018). Guía para el diagnóstico participativo. Proyecto piloto salud ocupacional en áreas rurales de América Latina. Munich, Alemania.
- CIH-LMU. (2017). Resumen del proyecto piloto: salud ocupacional en áreas rurales de América Latina.
- Diario Oficial. (2016). Ley 20911. Recuperado de http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf
- Diario Oficial. (2009). Ley 20.370 ley general de educación. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idParte=0>
- Espinoza, B. (1992). Cerámica Popular Chilena. *Artesanías de América*, 29-40.
- Gómez, R. y Martínez Álvarez, L. (coords.). (2009). *La educación física y en deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases curriculares*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2011). *Competencias TIC para la profesión docente*. Santiago: Mineduc.
- OIT. (2013). Promoción del desarrollo rural mediante la seguridad y la salud en el trabajo. *Documento de orientación. Desarrollo rural a través del trabajo decente*.
- OMS. (26 de abril de 2018). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/protecting-workers-health>

Perelman, F. (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Pomaire, C. (2018). *Registro Estadístico Mensual (REM)*.

Pomaire, C. (2019). *Registro de inscritos*.

Tavosnanska, P. (comp.). (2009). *Democratización del deporte, la educación física y la recreación. Aportes a la integración regional y a la cooperación institucional*. Buenos Aires: Editorial Biotecnología.

Universidad y desarrollo rural: diálogo de saberes y prácticas integrales Lic. en Educación Física.

Matías Belbey, María Ingold.
matiasbelbey@gmail.com

Presentación

El artículo se propone un análisis crítico de la experiencia de extensión que se está iniciando desde la Sede Río Negro del Centro Universitario Regional (GenUR) Litoral Norte de la Universidad de la República (UdelaR), en la localidad rural de Sauce, en el departamento de Río Negro – Uruguay.

El Instituto Nacional de Colonización (INC) -encargado de la política de tierras- y la Dirección de Desarrollo Rural (DGDR) -encargada de trabajar con la agricultura familiar- del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP), invitaron a la Dirección de Desarrollo del Gobierno Departamental de Río Negro (IDRN) y a la UdelaR a través de su Sede ubicada en dicho departamento, a pensar de forma conjunta una posible intervención interinstitucional en Sauce.

Ante dicha iniciativa, desde la UdelaR se entendió pertinente activar un proceso de acercamiento a la comunidad local y de conocimiento de su realidad, para construir la demanda en conjunto con las personas que allí viven y que serán las directamente involucradas en cualquier intervención institucional. Para ello, desde un enfoque que apuesta a la integralidad de las funciones universitarias, se articuló una propuesta que conjuga enseñanza con investigación y extensión.

En ese sentido, se diseñó un curso de Aproximación Teórico Práctica a la Metodología de la Investigación Acción Participante (IAP), en conjunto con la Maestría en Educación y Extensión

Rural de la Facultad de Veterinaria de la UdelaR. En el programa se previó un abordaje teórico y un trabajo de campo en la localidad, con la intención de poner en práctica algunas de las técnicas propias de la IAP: reconstrucción de la historia local (línea de tiempo), mapeo de actores, mapeo de problemas, árbol de problemas, plan de acción. Como interlocutor a nivel local, se acudió en primer término a la Comisión de Fomento de la Escuela Rural de Sauce, desde donde algunas mujeres se integraron al curso en calidad de estudiantes. Esto determinó una mayor diversidad para un grupo que ya resultaba heterogéneo por la participación de profesionales de diferentes disciplinas (Agronomía, Psicología, Trabajo Social, Veterinaria), y que -con la incorporación de las vecinas locales- debió ajustarse a nuevos intereses y líneas de base, pero se potenció el intercambio desde la mirada local.

En segundo lugar, la comunidad resultó involucrada a través de las entrevistas que se realizaron para la reconstrucción histórica y los mapeos. Al momento del cierre del proceso educativo, todo el pueblo fue invitado a una actividad de integración para compartir los productos del curso y un momento recreativo entre todos los participantes.

Con el valioso material producido en las jornadas de IAP, y tomando como sustento los lazos de confianza que se empezaron a tejer, el grupo de las mujeres junto con la Escuela y con las instituciones antes mencionadas, están iniciando un camino de construcción colectiva que tiene por objetivo el diseño participativo de un plan de acción que contribuya a generar respuestas para las necesidades más sentidas por la comunidad local, a saber: formación, fuentes de trabajo, espacios de encuentro y actividades para jóvenes.

El desafío es habilitar un verdadero diálogo de saberes que alumbré un proyecto donde la comunidad sea parte activa en cada etapa.

Hoja de ruta

Para organizar el análisis crítico de esta experiencia que nos proponemos revisar, diagramamos una hoja de ruta, para definir y orientar el camino a recorrer. Es de interés para nosotros poder profundizar en las diversas etapas del proceso, haciendo referencia tanto a cuestiones metodológicas como a cuestiones de contenidos, no como elementos separados, sino -por el contrario- como aspectos íntimamente ligados, en el entendido de que forma y sustancia deben guardar coherencia entre sí.

En un primer apartado, buscaremos definir un concepto de territorio y puntualmente caracterizar el territorio en el cual este proyecto aterriza: la localidad rural de Sauce. Para ello, mencionaremos algunos datos generales junto con ciertos aspectos del modelo económico productivo de la región. Asimismo, tomaremos los resultados generados de forma colectiva por la comunidad, mediante la metodología de Investigación Acción Participante: la reconstrucción histórica y los ejercicios de mapeo -tanto de actores como de problemas-. En este sentido, el

primer apartado refleja, de alguna manera, lo que ha sido la “fase exploratoria” del proceso de extensión rural.

En el segundo apartado, nos ocuparemos de la configuración del “grupo motor” de esta experiencia, que aún está en proceso de consolidación. En relación con ello, abriremos alguna reflexión en torno a un par de preguntas medulares para cualquier práctica de extensión universitaria: ¿con quiénes trabajar?; ¿cómo se construye el vínculo Universidad-comunidad desde esta función?

En el tercer apartado, intentaremos plasmar algunas líneas de análisis y profundización en tres dimensiones. En primer lugar, una dimensión de carácter más subjetivo, referenciada en nuestro lugar institucional: la Universidad y, particularmente, el proceso de descentralización educativa del que somos parte como sede ubicada en el interior del país. En segundo término, una dimensión relativa a la realidad objetiva que estamos conociendo, al tiempo que desplegamos acciones de intervención. Tercero, una dimensión que pone en relación las dos anteriores y tiene que ver, precisamente, con los vínculos que la Universidad establece con las realidades de los diversos territorios donde ella se inserta. De esta forma, el tercer apartado será expresión de la “fase de problematización”. Considerando que aún estamos transitando esa etapa de trabajo, cabe aclarar que no estamos en condiciones de definir ningún tipo de conclusiones al respecto, sino que, por el contrario, simplemente planteamos las primeras aproximaciones y algunas proyecciones que orienten la profundización.

Para terminar, colocaremos un conjunto de desafíos que se enmarcan en los objetivos del plan estratégico de la Unidad Regional de Extensión del CenUR Litoral Norte de la UdelaR.

1. Fase Exploratoria

a. El territorio

En general, “(...) suele entenderse al espacio como la delimitación geográfica relacionada al problema de intervención, a partir de la que se describen y analizan las características de la localidad, barrio o zona. Sin embargo, esta dimensión debe entenderse en un sentido más amplio, pues también refiere a las territorialidades de instituciones, organizaciones y colectivos que configuran el ámbito de análisis y trabajo”. (Página 36, Formulación de proyectos de extensión universitaria)

Desde la perspectiva de la integralidad, la idea de territorio no se refiere exclusivamente a la localización espacial de un sitio, sino que remite a los procesos económicos, sociales, culturales y comunitarios que tienen lugar en esa geografía. Entonces, el territorio tiene que ver directamente con la producción de la realidad concreta, como síntesis de múltiples determinaciones. Un territorio implica coordenadas geográficas pero -sobre todo- un campo de problemas desde donde articular material empírico y referencias conceptuales para la producción colectiva (entre academia y comunidad) de conocimiento valioso.

Considerando los aportes de Milton Santos a la conceptualización de la noción de territorio, cabe afirmar que esta categoría teórica resulta imprescindible para comprender el mundo. Según explica el autor, la idea de territorio heredada de la modernidad es incompleta, siendo el uso del territorio -y no el territorio mismo- lo medular. Hablar de territorio implica complejidad, en un doble sentido. En primer término, porque lo único que él tiene de permanente es el hecho de ser el escenario donde se produce la vida; lo demás, es puro movimiento y conflicto. En segundo lugar, porque hoy por hoy ningún territorio puede ser comprendido de forma aislada; en esta era global, la interdependencia universal de los lugares es la naturaleza esencial del territorio. Desde una visión simplista, el territorio son formas; complejizando la mirada, surge que el territorio usado son objetos y acciones, es espacio humano, espacio habitado, espacio vivo.

De acuerdo con el informe de Investigación Territorial elaborado en 2012, por el Movimiento para la Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural (MEVIR), el poblado de Sauce se conformó a principios del siglo XX como un “caserío” de ocupación irregular de tierras. Según datos encontrados sobre las estancias de la zona, las primeras familias se habrían asentado allí en el año 1904, siendo familias de trabajadores rurales empleados en dichos establecimientos. Es un poblado de unos 350 habitantes, que ocupa un radio de aproximadamente 2 km, rodeado de grandes estancias. Tiene como eje un camino, alrededor del cual se ubican las viviendas, que presentan una distancia significativa entre ellas y cada familia cuenta con alrededor de 3 hectáreas de tierra.

La comunidad cuenta con una Escuela primaria, una Policlínica y un Centro Comunal como instituciones estatales establecidas permanentemente en el territorio. En cuanto a servicios, la totalidad del poblado cuenta con acceso a: energía eléctrica, agua potable, telefonía móvil e Internet. No existe transporte público que llegue al poblado; la línea más próxima pasa por una ruta que se ubica a unos 20 km de la localidad.

La distancia geográfica de Sauce respecto de la ciudad más próxima no es tan significativa como sí lo es la distancia simbólica, fundada en las dificultades para acceder y salir del pueblo. Esta diferencia entre el dato material (la cantidad de kilómetros que separan a Sauce de la ciudad más cercana) y el modo en que ese dato es vivido por la población (muchas veces como un cierto aislamiento que reduce las oportunidades de acceso a educación, salud, trabajo, esparcimiento) deja en evidencia la importancia de complejizar la idea de territorio, considerando además de los aspectos geográficos, los aspectos culturales, sociales, económicos.

b. El modelo productivo

En materia de actividades productivas existen varias estancias de gran tamaño como “El Arazá”, “Aurora”, “Bichadero”, entre otras. La agricultura, la ganadería vacuna -incluyendo alguna cabaña ganadera-, la forestación y, en menor medida, la lechería son los rubros principales de la zona. En los últimos años los grandes establecimientos han destinado buena parte de sus tierras a la explotación en monocultivos de soja o forestal.

Al reconstruir la historia del pueblo, la comunidad identifica como momentos significativos, algunos relacionados con los cambios en el modelo productivo y la propiedad de la tierra. En este sentido, señalan que entre los años 2000 y 2005 se produjeron modificaciones formas de tenencia de la tierra y en los métodos de explotación de la misma; ubican entre 2004 y 2006 el auge de la siembra directa como forma de producción agrícola; aluden a 2005 como el momento en que se empezó a hacer visible el impacto de la fumigación con productos agroquímicos. Tanto el problema de tenencia de la tierra, como el de la fumigación implicaron algunas tensiones en la comunidad, según relatan.

Resulta relevante apuntar como elemento de contexto que la expansión de la producción forestal en la zona de Sauce, en todo el departamento de Río Negro y, en general, en la región litoral del país, tiene directa relación con la instalación de un emprendimiento industrial de producción de pasta de celulosa, para exportación que comenzó a funcionar por esa época, en la capital departamental (a menos de 100 km de Sauce) una de las mayores inversiones a nivel económico de la historia del país.

Junto a los grandes predios, existen productores con pequeñas fracciones de tierra que son quienes dan forma al pueblo y se dedican a la cría de cerdos y aves, así como también a la producción hortícola de muy pequeña escala (huertas familiares), principalmente para el auto consumo o para comercialización dentro del poblado. La gran mayoría de estas familias son trabajadores zafrales o estables de los grandes establecimientos. Este no es un detalle menor dado que contribuye a explicar el modo en que se producen las relaciones de vecindad y cómo se construye comunidad en un territorio signado por ciertos vínculos de dependencia laboral y económica de la mayoría de los pobladores respecto de las grandes empresas del entorno. En este punto identificamos un cuello de botella que abre la necesidad de profundizar en el análisis de las contradicciones constitutivas de estas relaciones o vínculos que se establecen a la interna de la comunidad, que son particulares y diferentes en cada realidad local, por lo que deben ser especialmente atendidas por nuestro proyecto a la hora de definir las formas de proceder, sin juzgar y por sobre todo desde el respeto, pero problematizando las consecuencias que generan en la cotidianeidad.

c. Actores y problemas

Si reflexionamos sobre los ejercicios de mapeo realizados por la comunidad, podemos identificar claramente que los actores locales perciben que existe una distancia significativa de parte de las instituciones públicas en general, salvo por las que sostienen una permanente presencia en el territorio, como lo son la Escuela, la Policlínica y el Salón Comunal. Para estas tres hay una cierta disociación entre la escala local y la escala macro. Por un lado, se visualiza como cercanos a los referentes locales de dichas instituciones; esto es: a las personas concretas que encarnan las políticas en el territorio. Sin embargo, se ve como algo muy lejano a las instituciones en sí, a las políticas consideradas a escala macro. En general,

la comunidad siente que hay otras expresiones de la política pública que aún no llegan al territorio, y califica esta ausencia como una debilidad.

Algo similar sucede con la percepción que tienen respecto a las grandes empresas situadas en la zona. Más allá de la dependencia económica que atraviesa el vínculo entre el pueblo y las estancias, las empresas son vistas muchas veces como un vecino más de la localidad, quedando encubiertas las diferencias de intereses y las relaciones de poder. La presencia cotidiana en apoyo a ciertas actividades comunitarias, las referencias personales y las acciones propias de la responsabilidad social empresarial, inciden fuertemente en la percepción que la comunidad tiene respecto a las grandes estancias.

A efectos ilustrativos, vale considerar el mapeo de actores elaborado por la comunidad. En el ejercicio de ubicar a los actores en una gráfica, según su afinidad al ideal de mejora de la calidad de vida de la comunidad y su poder de acción en el territorio, las instituciones quedaron situadas en un lugar de distancia respecto al objetivo, mientras que los actores privados fueron visualizados como más próximos.



2. Grupo Motor

Desde una perspectiva participativa, los procesos de extensión deben promover la integración de actores comunitarios a los equipos de trabajo. En este sentido, el proceso de consolidación de un “grupo motor”, llamado a dinamizar las acciones, a definir los objetivos y acordar las intervenciones, resulta central. En este espacio de trabajo participarán tanto actores universitarios, como integrantes de la comunidad.

En el caso particular del proyecto de Sauce, el “grupo motor” tiene ciertas particularidades que es importante resaltar.

La demanda inicial del proceso extensionista se construyó entre la Universidad y dos instituciones promotoras del desarrollo rural que ya tenían presencia en la zona. Desde allí, se generó un vínculo con la Escuela y su Comisión de Fomento.

Fue este conjunto de actores el que dió lugar al Curso de Investigación Acción Participante con el cual se comenzó el proceso de acercamiento e intervención. Sin embargo, a lo largo del proceso la composición del grupo motor ha ido variando y poco a poco, se va consolidando con algunos actores que permanecen desde el inicio, pero también con otros que se fueron sumando a lo largo del recorrido.

Desde la concepción de la extensión crítica, la Universidad debe trabajar con las comunidades más vulneradas. Comprender la vulneración, no implica considerarlas como comunidades carentes, sino -por el contrario- entenderlas como comunidades con derecho a trabajar en conjunto con la Universidad pública y como portadoras de saberes valiosos y significativos, capaces de enriquecer los procesos de producción de conocimiento. Es por ello que la riqueza de este proyecto depende directamente de la participación de las vecinas de Sauce en el grupo motor.

Para que esa participación sea posible y sustantiva, la Universidad debe generar instancias de diálogo con la comunidad; esto es: espacio-tiempos de encuentro horizontal donde las necesidades y los intereses de los actores locales sean el centro y los saberes populares y académicos se pongan en juego a su servicio.

3. Problematización

¿Cuál es el rol de la Extensión Universitaria en las comunidades rurales? ¿Cómo promover el diálogo de saberes?

La Sede Río Negro del CenUR Litoral Norte de la Universidad de la República actualmente se encuentra en un estado muy incipiente, ya que presenta solamente tres años de vida, siendo la última sede del proceso de descentralización de la región. Esto, en principio implica ciertas dificultades para la intervención universitaria en el territorio, debido al poco conocimiento que los pobladores tienen de su rol en la comunidad, lo que se relaciona directamente con el papel de los modelos pedagógicos predominantes que ubican a la extensión como la función más relegada de los procesos educativos en Uruguay por varios motivos. Sin embargo, esta peculiar situación histórica puede representar ciertas potencialidades a futuro que es oportuno visualizar. Una de ellas es la posibilidad de pensar la integración de las funciones universitarias (Enseñanza – Investigación - Extensión) desde el inicio, en determinados proyectos en el territorio de la Sede, donde la integralidad y la interdisciplina sea un denominador común para el abordaje de los problemas sociales en los que la UdelaR pretende intervenir o que la comunidad misma demande, en el entendido que la Universidad Pública se debe a todos los ciudadanos de este país.

Según Boaventura de Souza Santos, (2006: 64), *“La extensión tendrá un significado muy especial en un futuro próximo. Precisamente cuando el capitalismo global pretende funcionalizar la universidad y, de hecho, transformarla en una vasta agencia de extensión a su servicio, la reforma universitaria debe conceder una nueva importancia a las actividades de extensión (...) y concebirlas de modo alternativo al capitalismo global, atri-*

buyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, en la defensa de la diversidad cultural”.

En este marco, la extensión representa una oportunidad, por el rol dinamizador que esta función universitaria puede jugar como eje vertebrador de los procesos de descentralización educativa en el Uruguay.

El avance de la UdelaR en y hacia el interior, abre varios frentes de debate. Primero, implica para la institución un despliegue de esfuerzos tendientes a darse a conocer y legitimarse como actor valioso para el desarrollo. Segundo, la complejidad que representa para una entidad educativa llegar desde las funciones de extensión e investigación a territorios donde el imaginario social la vincula directamente con la enseñanza. Tercero, el desafío de entablar procesos de diálogo con las comunidades locales para construir agenda de forma conjunta, en función de las necesidades del medio.

Para aprovechar la referida oportunidad, es imprescindible sistematizar algunos procesos, como el que estamos transitando en la comunidad Sauce, para que las experiencias sirvan de soporte pero también de argumentos para las líneas estratégicas que se planifican para la región en el mediano plazo, dentro del proceso universitario que la sede está recorriendo actualmente. Una de las ideas que se visualizan desde el equipo de la Sede es generar antecedentes consistentes que den contenido a una plataforma de trabajo en el medio rural, la cual permita aterrizar y circular distintos proyectos de estudiantes de grado, posgrado y docentes de diversas disciplinas, así como también procesos universitarios que interactúen y generen experiencias en el territorio, estimulando el “diálogo de saberes” entre las comunidades y la academia, entre el conocimiento científico y el saber popular, integrando la Enseñanza y la Investigación desde los fundamentos de la Extensión Crítica.

¿Qué lugar ocupan las instituciones públicas en el territorio rural? ¿Y los privados? Observando el mapa de actores que se realizó colectivamente en la comunidad de Sauce, a través de la metodología de investigación acción participante antes mencionada es que nos proponemos responder a las interrogantes aquí planteadas para realizar una interpretación crítica de la realidad que viven las comunidades en el medio rural. Ello, no para tomar una posición acabada al respecto sino, por el contrario, para conocer y construir poco a poco y en conjunto con la comunidad, un posicionamiento de la política universitaria desde el territorio y no desde “afuera” como se dice vulgarmente. Esta es una discusión compleja y con muchas aristas de acuerdo a cuál sea el problema a abordar, pero para el equipo es un criterio inicial de nuestra intervención. Realizar continuamente procesos de construcción de la demanda con quienes son partícipes verdaderos de la realidad, los pobladores de la comunidad de Sauce.

Seguramente no es casualidad la percepción que tienen los vecinos de la localidad sobre la lejanía que existe entre las instituciones públicas y las comunidades rurales del interior de nuestro país, expresado en el mapa de actores. Si tenemos en cuenta que las distancias en el Uruguay son pequeñas y la presencia del Estado es muy fuerte en el territorio en relación a otros países de la región, resulta

interesante detenerse en este punto para poder ser analizado. A la luz de esto es que proponemos pensar cómo es que las políticas públicas llegan a las comunidades, cuál es el impacto que ellas tienen en la vida cotidiana de las personas y si realmente cumplen con su propósito. Posiblemente existan algunas diferencias entre las prioridades que tienen las personas en el medio rural, en el día a día, y las prioridades de las respuestas que el Estado ofrece como alternativa. Existe una percepción en el “grupo motor”, sobre las políticas públicas y sobre quienes las llevan adelante, “vienen un día, se van y nunca más regresan”. Es una frase que los vecinos de la localidad mencionan con frecuencia.

¿Cómo aportar en la construcción de la demanda del territorio? ¿De qué manera problematizar las necesidades que ahí surgen?

Como menciona Humberto Tomassino (docente responsable de la Maestría en Educación y Extensión Rural de la Facultad de Veterinaria de la UdelaR, con quien articulamos el ya mencionado curso de aproximación teórico práctico a la metodología de Investigación Acción Participante), se busca generar procesos de extensión crítica en el territorio rural, puntualmente a través de herramientas que promuevan el “diálogo de saberes”, la co-construcción de conocimientos y las demandas sobre las necesidades de la comunidad, sobre las cuales la universidad a través de la extensión puede y debe generar su aporte. Esto implica propiciar acciones de mutua concientización sobre cómo opera la ideología dominante y cómo producir estrategias para transformar la realidad. Como forma de llevar a la práctica esta concepción teórica, decidimos iniciar un proceso colectivo de trabajo, en acuerdo entre distintas instituciones y un grupo de personas de la localidad.

En el mes de octubre de 2018 comenzamos a transitar este proceso en conjunto con la comunidad de Sauce y las demás instituciones que participan del proyecto, con quienes hemos identificado algunas cuestiones que son elementales para que la idea y el trabajo en conjunto perdure en el tiempo, generando experiencias positivas, por ejemplo: la horizontalidad entre todos los participantes sin importar la edad, el nivel educativo, o el rol institucional que ocupe; por otra parte el buen clima y la cordialidad están por encima de todo aspecto. Puede parecer un detalle menor pero es un indicador presente en la evaluación que surge luego de cada actividad que se realiza con el grupo. En estos términos, creemos que el concepto del “colectivo” está por encima en todas las decisiones, además de que cada acción sea planificada, ejecutada y evaluada en conjunto, se busca que los intereses individuales no generen obstáculos ni divisiones, que sean capaz de fracturar el proceso.

Si bien las instituciones que participan del proyecto cada una de ellas tienen objetivos particulares, inicialmente se generó un acuerdo donde se establecieron los criterios que antes mencionamos y cada una de éstas aporta en la medida de sus posibilidades al acompañamiento del “grupo motor” integrado por: personas de la localidad (que actualmente son en su totalidad mujeres), referentes técnicos de las instituciones y la Universidad. Es en ese marco donde se acuerdan los recursos que cada cual dispone para las actividades, se articulan contactos con otros actores y se despliegan acciones para concretarlas.

El grupo se reúne con una frecuencia quincenal en el Salón Comunal de la localidad, en una instancia se planifica de manera conjunta, se dividen tareas y en la siguiente se ejecuta la actividad pensada, las cuales son abiertas a todo público. Inicialmente se ha trabajado en acciones de capacitación en temáticas como educación y salud, estos temas fueron consensuados por los participantes pero además surgieron de los insumos generados en el curso de IAP en el mes de mayo de 2019.

Desafíos:

Los desafíos del proyecto se enmarcan en los objetivos generales y específicos de la Propuesta de desarrollo del Plan Estratégico de la Unidad Regional de Extensión del CenUR Litoral Norte. Éste constituye el marco conceptual en el cual se desarrollan nuestras acciones como sede que pertenece a dicha región universitaria, considerando que la unidad de extensión tiene un carácter regional.

Objetivos Generales:

1. *Promover la extensión articulando con las demás funciones universitarias desde una perspectiva integral e interdisciplinaria en el proceso de consolidación del CENUR Litoral Norte incorporando a todos los actores del demos universitario en consonancia con las políticas de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).*
2. *Promover, fortalecer y articular la función de extensión en la estructura académica constitutiva del CenUR Litoral Norte.*
3. *Promover desde la extensión a contribuir a la instalación de la Udelar como agente de desarrollo, buscando el empoderamiento y la participación de la comunidad local (actores, instituciones, personas)*
4. *Generar espacios de diálogo de saberes bidireccionales, en sintonía con las necesidades locales y regionales para el desarrollo sustentable tanto en el ámbito urbano como rural. (Udelar, 2017).*

Objetivos Específicos:

1. *Posibilitar, fomentar y articular las acciones permanentes y puntuales actuales y a generarse por parte de todos los Servicios presentes en la región.*
2. *Fomentar la coproducción de conocimiento en economía social y solidaria.*
3. *Colaborar con instituciones educativas de formación terciaria en el desarrollo de la función de extensión.*
4. *Construir programas de trabajo que profundicen sobre el desarrollo de los sistemas productivos y de innovación de la región en su más amplia acepción, trabajando sobre los impactos y transformaciones por esta generada.*

5. *Profundizar los procesos de trabajo sobre el uso sustentable de los recursos naturales en las cadenas productivas de la región.*
6. *Consolidar y crear programas territoriales que posibiliten al colectivo universitario de la región, integrar funciones, saberes, disciplinas y actores.*
7. *Promover acciones tendientes a mejorar la calidad de vida de la población en: salud colectiva, educación, cultura y participación ciudadana. (UdelaR, 2017)”*

Desde la Sede de la Universidad que lleva adelante esta experiencia pretendemos, en primer término, sostener un proceso en conjunto con el “grupo motor” de vecinas de la localidad de Sauce y las demás instituciones que actualmente participan del proceso, creando espacios y herramientas de trabajo que permitan dar respuestas a las demandas y metas de la comunidad, desde el rol de la Universidad de la República en el territorio a través de programas y proyectos integrales de extensión.

También buscamos generar las bases y los antecedentes adecuados que den soporte a una plataforma de trabajo territorial, que contenga un proyecto de extensión rural de la Sede Río Negro del CenUR Litoral Norte de la UdelaR, pero además distintos tipos de prácticas que comiencen a desarrollarse a futuro en nuestro departamento.

Nos interesa estimular lazos y vínculos de confianza en el territorio, tanto con las comunidades como con las instituciones, que generen las condiciones necesarias para promover el “diálogo de saberes” y la producción de conocimiento, para la mejora en la calidad de vida de las comunidades rurales.

Considerando que la curricularización de la extensión es una de las líneas estratégicas de la UdelaR para asignar un carácter integral a la formación de estudiantes, es necesario pensar en cómo las sedes menores, como la nuestra, generan espacios que permitan la integración de estudiantes para el desarrollo de esta función universitaria. Desde una mirada regional, dicha sede puede jugar un rol interesante para descomprimir a las sedes mayores, abriendo nuevos campos de práctica y experiencias, donde más estudiantes y docentes puedan realizar extensión, investigación y enseñanza desde la perspectiva de la integralidad. Asimismo, desde la concepción crítica de la extensión, es indispensable la participación estudiantil. Por cierto, ella puede imprimir un importante dinamismo al proceso de descentralización educativa, con la llegada de actores universitarios a los territorios a través de enseñanza de grado y posgrado.

Hablar de integralidad trae aparejado el desafío de pensar, además de extensión, en acciones de investigación y enseñanza, articulación que tiene una fermental potencia creativa.

Es necesario leer con atención el mapeo de problemas elaborado por la comunidad, para poder articular con las disciplinas que puedan aportar a su resolución y construir proyectos que favorezcan el desarrollo de procesos diversos, que aterricen sobre la plataforma creada por este proceso de trabajo que se viene consolidando con el grupo motor. Cada necesidad de la comunidad puede dar lugar

a intervenciones desde la academia, donde los estudiantes puedan aprender por medio de la práctica, compartida con las personas de la localidad, aportando a la formulación de alternativas.

Para cerrar, nos parece pertinente citar al ex-Rector Rodrigo Arocena (puesto que sintetiza con claridad la magnitud de los desafíos que nos proponemos asumir desde la experiencia concreta del proyecto de extensión en Sauce:

“La enseñanza activa llama a promover la temprana vinculación de los estudiantes con la investigación. La curricularización de la extensión y la de la investigación deben ir de la mano, en particular para que compromiso social y creación científica de alto nivel no se contrapongan, sino que se complementen. En el mundo de hoy, gran parte de la producción y utilización del conocimiento científico se vincula a los intereses de grupos privilegiados y minoritarios. Acercarlo a la realidad exige, entre varias otras cosas, que se expanda la curricularización de la extensión y se multipliquen las prácticas integrales con alto nivel académico y profundo compromiso social.”

Bibliografía

- Arocena, R. (2010). *De la extensión a las prácticas integrales*. De: Tommasino, H. Cano, A. Castro, D. Santos, C. Stevenazzi, F. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. *Hacia la reforma universitaria #10. La Extensión en la renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo.
- Souza Santos, B.(2010). *De la extensión a las prácticas integrales*. De: Tommasino, H. Cano, A. Castro, D. Santos, C. Stevenazzi, F. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República. *Hacia la reforma universitaria #10. La Extensión en la renovación de la Enseñanza: Espacios de Formación Integral*. Montevideo.
- MEVIR. (2012). *Informe de Investigación Territorial del departamento de Río Negro*. Montevideo.
- Santos, M. (2005). *O retorno do territorio*. OSAL : Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires : CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf> Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO
- Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la UdelaR (2015) *Formulación de proyectos de extensión universitaria. Cuadernos de Extensión Número 4*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Montevideo.
- Unidad Regional de Extensión del Centro Universitario Regional Litoral Norte de la Universidad de la República. (2018). *Propuesta de desarrollo del Plan Estratégico de la Unidad Regional de Extensión del CenUR Litoral Norte*. Paysandú.

Eje 4

Formación de ciudadanía, derechos humanos e inclusión.

- 4.1** Derechos Humanos; Contextos de encierro y criminalización; Hábitat social y derecho a la ciudad; Voluntariados; Deportes.
- 4.2** Educación; Universidad y Movimientos sociales.
- 4.3** Feminismos, género y disidencia.
- 4.4** Pueblos originarios; Racismos y Migraciones.
- 4.5** Salud.

Eje 4.

Formación de ciudadanía, derechos humanos e inclusión.

4.1

Derechos Humanos; Contextos de encierro y criminalización; Hábitat social y derecho a la ciudad.

Educación en cárceles: desafíos de la extensión universitaria en un contexto complejo. El Programa PEUCE (UNCuyo).

Silvina Berro, Gastón Mellado, Verónica Escobar, Melisa Moyano, Noelia Salomón.

gastonbusajmmellado@gmail.com

Resumen

La extensión es entendida como la tercera función sustancial de la Universidad. Es decir, que, junto con la docencia y la investigación, se transforma en una necesidad ineludible el flujo de conocimientos entre la sociedad y la universidad.

Si bien existen diversas maneras de comprender la extensión universitaria, desde este trabajo nos posicionamos entendiéndola a partir del llamado “Modelo de extensión crítica” (Tomassino & Cano, 2016). Desde esta perspectiva, vinculada a los desarrollos en torno a la educación popular de Freire y Fals Borda, se busca romper con la formación exclusivamente técnica y contribuir a procesos de transformación incorporando como protagonistas a los sectores populares subalternos.

En esta dirección, el Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE) de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) se propone como objetivo el acceso, la permanencia y el egreso de las ciudadanas y ciudadanos que se encuentran detenidos en las unidades carcelarias de toda Mendoza, a las ofertas educativas de la UNCuyo establecidas para esta modalidad educativa.

Con más de diez años de trayectoria, el programa presenta desafíos constantes en un marco dinámico. Por un lado, nos encontramos frente a dos instituciones con lógicas muy distintas: la universidad y el servicio penitenciario; por otro, la persona privada de la libertad quien es un actor diferente debido a los efectos de prisionalización que genera una institución total.

Introducción

El objetivo del siguiente trabajo consiste en presentar el origen y desarrollo del Programa de Educación en Contexto de Encierro (PEUCE) como política de extensión de la Universidad Nacional de Cuyo a diez años de su creación y reflexionar en torno a la importancia de la extensión en este tipo de contextos.

Para ello, nos introduciremos en conceptos generales que nos ayuden a comprender la noción de institución total, repasaremos algunas características poblacionales de las cárceles en Argentina y en Mendoza para conocer las problemáticas del contexto; luego desarrollaremos las particularidades del programa, y finalmente expondremos una de las experiencias de extensión que se han dado en el marco del mismo.

Características de la prisión: algunas precisiones terminológicas

El estudio realizado por Michel Foucault llamado *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión* comienza analizando algunos procesos judiciales ubicados a mediados del siglo XVII (por ejemplo, la condena a Diamens a un espectacular martirio físico en 1757). A partir de esto, el pensador francés concluye en que la forma de penalidad existente esté caracterizada en el suplicio y en la espectacularidad del castigo. El suplicio está centrado siempre en el cuerpo; debe producir inevitablemente sufrimiento susceptible de ser medido; está sujeto a determinadas reglas que determinan la relación gravedad del delito-castigo impuesto; y debe ser ejecutado públicamente de manera que pueda visualizarse el suplicio y, así, comprobar el triunfo de la justicia sobre el delito, entendido como un ataque al monarca y la soberanía. De este modo, el castigo se constituye como una respuesta por parte del soberano y la restitución misma de la soberanía atacada.

Continuando en esta línea, Foucault considera que a partir del siglo XVIII las condenas públicas impuestas a los individuos mediante el suplicio comienzan a desaparecer. No significa que los castigos hayan desaparecido, sino que el suplicio comienza a darse “puertas adentro”, y esto genera consecuencias tales como que:

el castigo pasa a ser parte de la conciencia abstracta, se trata de que sea la certidumbre de ser castigado y no el suplicio público lo que persuade al no cometer crímenes; la justicia pasa a descargar

la ejecución de las penas al ámbito administrativo, y en el ámbito teórico penal se empieza a afirmar que lo que busca la justicia no es el castigo, la imposición de la pena, sino reformar, corregir (Álvarez-Villareal, 2009, p. 4).

De esta forma, durante los siglos XVIII, XIX y principios del XX, el énfasis de la dominación estará puesto en los cuerpos, mediante la vigilancia y la individualización que buscará disciplinarlos en sus movimientos, sus disposiciones y comportamientos. Se inicia una era en la que se ejerce un poder sobre los individuos con la finalidad de la sujeción y el control. En este tipo de sociedad el individuo pasa por diversas instituciones que surgen como espacios cerrados de disciplina. Es decir que el individuo en su cotidianidad pasa de un espacio cerrado a otro, cada uno con leyes propias: la familia, la escuela, el cuartel y la fábrica; de vez en cuando el hospital; y en algunos casos la prisión, que constituye el lugar de encierro por excelencia. En estos lugares puede identificarse claramente la función de este tipo de dominación: concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, constituir a los individuos en cuerpos a los que se vigila y se castiga (Deleuze, 1991).

Es posible reconocer ciertas características comunes a todas las instituciones disciplinarias anteriormente mencionadas. *La espacialización*: es decir, la determinación de los cuerpos en un lugar determinado, para su identificación y el establecimiento de rangos según la ubicación; *el control constante de las actividades por tiempos* o realización de actividades cronometradas minuto a minuto; *la presencia de ejercicios repetitivos*: ejecución de actividades estandarizadas una y otra vez bajo la mirada atenta de quien controla; *la existencia de jerarquías representativas* o cadena de rangos que determinan autoridad sobre los niveles inferiores; *la normalización de juicios*: control continuo de la “normalidad”, premiando o castigando las conductas que se acercan o se alejan de lo “normal” (Fillingham & Susser, 2013).

Hasta la aparición de la obra de Foucault llamada *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, se entendía que el poder actuaba de dos maneras: por medio de la ideología o de la represión. Sin embargo, el pensador francés, con su noción de “disciplina”, reconoce y expone argumentos mediante los cuales podemos comprender que el poder tiene una función “normalizadora”. “Normalizar” conlleva la determinación de una norma idealizada de comportamiento, fortificada a través de premios hacia quienes se aproximan a esa norma o castigos para aquellos individuos que se desvían de este comportamiento ideal (Foucault, 1975). En otras palabras, este nuevo poder, interesado en el disciplinamiento de los cuerpos para su normalización, requirió de determinadas instituciones que permitieran el cumplimiento de este objetivo.

Erving Goffman llama “instituciones” a aquellos establecimientos sociales (habitaciones, edificios) donde se desarrolla determinada actividad. A su vez, entiende que “toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes” (2001, p. 17).

Sin embargo, existen algunas instituciones en las cuales esa tendencia absorbente es exponencialmente mayor. Éstas son llamadas por el autor como “instituciones totales”:

Es el lugar de residencia y de trabajo donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un considerable periodo de tiempo comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente. La institución total presenta un carácter binario por el hecho de enfrentar internos y personal (Goffman, 2001, p. 13).

Bajo esta mirada, este tipo de instituciones pueden presentar las siguientes características:

- a. Todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única; b) toda actividad se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas; c) todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas; d) Las diversas actividades obligatorias se integran en un único plan racional, deliberadamente creado para lograr de objetivos propios de la institución (Goffman, 2001, p. 19).

Es evidente que una prisión puede considerarse una “institución total” en donde sus “internos”, es decir, las personas privadas de la libertad comparten esta condición por un determinado período y su vida está administrada formalmente, en este caso por el servicio penitenciario. A su vez, puede entenderse como la institución disciplinaria por excelencia, ya que todo el tiempo que esa persona se encuentre en la condición de “interno”, transcurrirá dentro del mismo espacio físico (la prisión); ocupará un lugar específico dentro de esta institución, determinado por su delito y comportamiento; los tiempos para sus actividades serán establecidas de antemano y controladas todo el tiempo; deberá reconocer la jerarquía de autoridades de las personas que trabajan en el establecimiento; y, finalmente, todas y cada una de sus acciones estarán sujetas a juicios mediante los cuales obtendrá premios y/o castigos (beneficios, quita de puntos de conducta, trabajo).

Situación de las personas privadas de la libertad en Argentina

La Ley de “Estadísticas Criminológicas” 25.266, sancionada en 2000, determinó que el organismo encargado de elaborar la estadística del Estado en materia de criminalidad y funcionamiento de la justicia penal fuese la Dirección Nacional de Política Criminal. En 2002 se creó el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP).

El sistema comprende a la población privada de la libertad por alguna imputación penal en las instituciones penitenciarias del territorio argentino. En Argentina existen penitenciarías federales, ubicadas en todo el país y penitenciarías provinciales, pertenecientes al esquema y servicio penitenciario de cada provincia.

Desde su implementación, el SNEEP se publica todos los años y es utilizado como insumo en los Anuarios Estadísticos del INDEC (Índice Nacional de Estadísticas y Censos), para responder requerimientos internacionales, como el Cuestionario de Tendencias Delictivas de Naciones Unidas.

El informe aclara que existen personas privadas de la libertad no solamente en el ámbito penitenciario, refiriéndose a los casos de personas detenidas en comisarias y a los menores viviendo en institutos u hogares. Sin embargo, este trabajo se concentra en los datos relativos únicamente a personas que se encuentren alojados dentro de alguna de las instituciones penitenciarias tanto federales como provinciales.

En este apartado se analizarán los datos estadísticos aportados por el SNEEP en su informe anual más actualizado, al 31 de diciembre de 2017. Estos datos nos permitirán comprender tanto las características poblacionales de las penitenciarías argentinas como así también problemáticas y emergentes que surgen en ese contexto.

Al 31 de diciembre de 2017 existían 301 unidades penitenciarias, de las cuales 269 pertenecen a las provincias y 32 al sistema federal. A esa fecha había 85.283 personas alojadas en ellas. De la totalidad, 71.866 se encontraban alojadas en el sistema penitenciario provincial. El informe destaca que 96% de los detenidos eran varones, mientras que el 4% restante corresponde a la población femenina.

Del total de la población privada de la libertad (85.283), 94% (80.175) eran argentinos. El 6% restante (5.108) estaba integrado por personas de diversas nacionalidades: 34% paraguaya, 19% peruana, 16% boliviana, 8% chilena, 7% uruguaya, 5% colombiana, 2% brasileña, 2% china; y, el porcentaje restante, otras (italiana, española, sudafricana, nigeriana, inglesa). De las personas privadas de la libertad, el 69% tenía estudios primarios o inferiores al momento de ingresar a los establecimientos y el 60% tenía menos de 35 años. Estos datos nos indican tendencias en las características de la población privada de la libertad: son varones jóvenes argentinos con un bajo nivel educativo.

A su vez, la situación legal de la totalidad de la población arroja números contundentes: casi un 55% se encuentra en condición de procesado, es decir, que más de 46.000 personas se encuentran detenidas sin condena firme, y sólo un 45% está condenada efectivamente.

Otro dato importante que arroja el informe es sobre la situación laboral de las personas al momento del ingreso: sólo el 17% se encontraba trabajando tiempo completo, el 41% se hallaba bajo la condición de trabajador de tiempo parcial y el 42%, desocupados. Es decir, casi un 83% se encontraba en condiciones laborales precarias.

Población penitenciaria en el contexto internacional

Continuando con los datos relevados al 31 de diciembre de 2017 por el SNEEP, se analizarán las tasas de personas privadas de la libertad cada 100.000 habitantes por país. El informe toma como fuente al International Centre for Prison Studies del King's College de la Universidad de Londres (www.prisonstudies.org/info/worldbrief). La tasa argentina de personas privadas de libertad, considerando la población estimada por el INDEC para 2017, equivalía a 194 cada 100.000 habitantes.

A nivel americano las tasas varían: Brasil, 328; Uruguay, 321; Perú, 269; Colombia, 237; Chile, 228; Paraguay, 199; Venezuela, 178; y México, 164. Por otro lado, la tasa más alta se encuentra en Estados Unidos, que equivale a 655, y la más baja en Canadá, correspondiendo a un 114. En Europa, la tasa más alta se encuentra en la Federación Rusa, equivalente a 408 cada 100.000 habitantes, mientras que las más bajas corresponden a 59 en Dinamarca y Países Bajos, y 57 en Suecia. Las tasas del resto de países varían: Reino Unido, 140; España, 128; Francia, 102; Italia, 97; y Alemania, 78. Finalmente, algunos datos de Asia y Oceanía: Irán, 284; Israel, 236; Australia, 167; China, 118; Japón, 45; e India, 33.

Situación poblacional de las prisiones mendocinas

El informe de SNEEP no sólo realiza el balance estadístico anualmente a nivel nacional, sino que también estos datos son relevados por provincia. El siguiente apartado analizará las características poblacionales de las penitenciarías de la provincia de Mendoza a partir del informe correspondiente al 31 de diciembre de 2017.

El servicio penitenciario de la provincia de Mendoza está integrado por: Complejo Penitenciario N°I “Boulogne Sur Mer”, Complejo Penitenciario n°II “San Felipe”, Complejo Penitenciario n°III “Almafuerte”, Complejo Penitenciario n°IV “San Rafael”, Unidad n°III “El Borbollón” (cárcel de mujeres), Unidad n°IV Colonia y granja “Vittale Nocera”; Unidad n°V Colonia y granja penal “Sixto Segura”, Unidad n°VI Jóvenes Adultos, Unidad n°VII “Agua de las Avispas” (mujeres), Unidad n° 8 Prisiones domiciliarias (virtual), Servicio de alcaldías: n° 1 Semilibertad, n°2 Régimen abierto de Mujeres, n°4 Sala Judicial Hospital Central, n°5 Hospital El Sauce.

Según el SNEEP, Mendoza contaba con 4.605 personas privadas de la libertad, de las cuales 2.911 se encontraban condenados, es decir, casi un 63%, y 1.694 estaban procesadas. Del total, un 23% tenía entre 18 y 24 años, y un 41% entre 25 a 34 años. Es decir, que se corresponde con la tendencia a nivel nacional: más del 60% de las personas privadas de la libertad en Mendoza son jóvenes entre 18 y 34 años. El 96,4% se trata de población masculina; el 3,5%, femenina y sólo un 0.1%, trans. Otro dato que se condice con los arrojados a nivel nacional es que las personas privadas de libertad en Mendoza son argentinas, representando un 97,5%. Por otro lado, el 2.3% corresponde a personas de países limítrofes y Perú, y el 0.2% restante a otras nacionalidades.

En cuanto a los niveles educacionales, el 50% tenía la Escuela Primaria incompleta o ningún tipo de instrucción escolar; un 22% contaba con la primaria completa, mientras que otro 22% poseía secundario incompleto. Del total de la población casi un 95% no tiene el recorrido escolar completo, tendencia que replica a los datos nacionales: las personas privadas de la libertad en Mendoza son jóvenes, varones, argentinos y con bajos niveles educativos.

Vale aclarar que, según el informe de Xumek, “la población penitenciaria se ha duplicado en la última década y más del 20% de ese aumento ha tenido lugar en los últimos tres años” y que la ocupación de las cárceles ha superado el 125% de su capacidad. Esto implica que gran parte de las personas viva en graves condiciones de hacinamiento, provocando falta de privacidad, deterioro edilicio, degradación de las condiciones higiénicas y dificultad de acceso a actividades laborales, educativas y recreativas (Duberti, 2018), que significa un factor de aumento de la violencia. Como pudimos observar, nos hallamos frente a una población en una situación de alta vulnerabilidad de sus derechos, en un contexto hostil e insalubre.

El PEUCE como política de extensión de la Universidad Nacional de Cuyo

El programa surge en 2008 cuando un grupo de personas privadas de libertad del complejo “Boulogne Sur Mer” manifiesta su necesidad de estudiar en la universidad. Comienza la carrera de Derecho, en un principio; luego, se suman las carreras de la Facultad de Ciencias Políticas y, posteriormente, Filosofía y Letras. Toda política pública surge a partir de una problemática. La definición de un problema público implica una valoración inevitablemente subjetiva. Para ello, es necesario que se construya como un problema y que se incluya en la agenda política. Se trata de una construcción que responde a la lógica de pensamiento de los responsables, a su posicionamiento ideológico. En otras palabras, el problema no es algo neutral, por lo que la respuesta dependerá de cómo se lo considere. Esto significa que distintas consideraciones nos muestran problemas a los que aplicar soluciones (Ruiz & Ortega, 2005). En este sentido, la definición de la problemática conlleva la interacción de dos lógicas bien marcadas.

Por un lado, encontramos el servicio penitenciario, cuya problemática se basa en *lograr que el “interno” no vuelva a infringir la ley*, apoyándose en la Ley Provincial de ejecución privativa de la libertad, 8.465, cuyo artículo 8 destaca: “Que el objetivo de la ley es lograr la adecuada inserción social de las personas privadas de libertad a través de la asistencia, tratamiento, control y la protección de la sociedad frente al crimen, siendo el trabajo, educación y capacitación los ejes rectores para lograr estos objetivos”. Es decir, desde este posicionamiento se entiende la educación como un instrumento indispensable de “reinserción social” o “tratamiento del interno”. Desde la perspectiva de la universidad se entiende la educación como un “Derecho Humano fundamental”. En sintonía con la Ley Nacional de Educación de 2006 (26.206), en su artículo 55 determina que “la edu-

cación en contexto de encierro es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno”. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro y debería ser puesto en funcionamiento desde el momento del ingreso a la Institución.

Bajo este panorama, el PEUCE comenzó a desarrollarse en 2008 mediante el Convenio de Cooperación Educativa Universitaria y las partes intervinientes: Universidad (Secretaría de Extensión Universitaria y Secretaría Académica), el Gobierno de la Provincia (Dirección General de Servicios Penitenciarios), Educación de la Provincia (Coordinación de Educación en Contextos de Encierro) y Educación de la Nación (Coordinación de la Modalidad de Educación en Contexto de Encierro). Se firmó el compromiso de garantizar, a través de una mesa intersectorial de cogestión, **el acceso, la permanencia y el egreso de las ciudadanas y ciudadanos que se encuentran detenidas/os en las unidades carcelarias de toda Mendoza, a las ofertas educativas de la UNCUYO establecidas para esta modalidad educativa**, desestimando cualquier tipo de restricción que no esté prevista en la Ley de Educación Superior.

El convenio determina las responsabilidades y facultades de los actores. Para el caso del servicio penitenciario corresponde: la gestión de documentación necesaria de los internos, los traslados a otros complejos penitenciarios de ser necesario, la construcción de los espacios físicos para el desarrollo del programa, la contribución —de ser posible— en cuanto a la bibliografía y los útiles para el desarrollo educacional. A la Universidad le corresponde la gestión administrativa universitaria (legajos, registros y libretas universitarias), la asignación de recursos bibliográficos y útiles, y la determinación de Recursos Humanos (coordinación, docentes y tutores).

La idea del programa es que cada una de las personas privadas de libertad pueda desarrollar la carrera que elija en la modalidad “libre”. Esto quiere decir que no se desarrolla un cursado regular como se da efectivamente en el campus. Con el crecimiento del programa algunos profesores y profesoras que dictan sus clases en el campus han podido abrir sus cátedras dentro de la institución penitenciaria. En sus inicios, el programa comenzó a desarrollarse en la unidad penitenciaria “Boulogne Sur Mer”, a partir de la creación de un importante espacio áulico. En 2016 se logró el acuerdo y la construcción de aulas en la unidad de “Almafuerte”. En la actualidad, PEUCE cuenta con espacio físico para el desarrollo de sus actividades en los penales de “Boulogne Sur Mer” y “Almafuerte”. Vale aclarar que, si bien ambas unidades penitenciarias cuentan con poblaciones masculinas, el programa cuenta con estudiantes mujeres que son trasladadas desde la unidad n°III “El Borbollón”.

Son cinco las Unidades Académicas que ofrecen carreras en esta modalidad, sumando un total de 12 carreras de grado. Esto la convierte en la oferta educativa más amplia de la Argentina. Entre ellas pueden mencionarse: Licenciatura en Trabajo Social, Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Ciencia Política y Ad-

ministración Pública, Licenciatura en Comunicación Social, Tecnicatura Universitaria en Gestión de Políticas Públicas, Abogacía, Licenciatura y Profesorado en Historia, Licenciatura y Profesorado en Letras, Tecnicatura en Educación Social y la Tecnicatura en Gestión de Empresas (ITU). A la fecha son alrededor de 300 los estudiantes universitarios privados de su libertad que ejercen su derecho a la educación universitaria, pública y de calidad en los complejos “Almafuerte” y “Boulogne Sur Mer”, acompañados y orientados semanalmente por un equipo de docentes y tutores disciplinares.

Desafíos y obstáculos

En su desarrollo, el programa ha presentado desafíos y obstáculos constantes. Entre ellos, podemos distinguir las que son propias del sistema educativo y las que son propias del Servicio Penitenciario en cuanto a sus prácticas. En el primer grupo hay que mencionar la ausencia de una política universitaria sistemática, que permita atender la problemática educativa en el encierro. Un presupuesto siempre escaso y las dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto por parte de los docentes que no poseen una preparación específica para ejercer su actividad en este contexto, como del lado del estudiantado, donde las estrategias de estudio, lectura y escritura necesitan un gran apoyo. En el segundo grupo se ubican los impedimentos que se relacionan con la estructura de gestión de las cárceles. Las problemáticas más frecuentes para quienes desean acceder a la universidad son la rigidez y la burocracia administrativa. Los problemas mayores se dan con los DNI y con las certificaciones educativas; esta falta de documentación es un impedimento para inscribirse en las carreras universitarias.

Otros puntos corresponden a la falta de infraestructura para atender el crecimiento de la demanda educativa (mayor cantidad de aulas), el tiempo y las condiciones necesarias para el estudio (la limitación al acceso a Internet). Finalmente, el trato del servicio penitenciario a los estudiantes, donde priman la seguridad por sobre la educación (uso de esposas, traslado con custodia, requisas) y las interferencias en los canales de información, propiciando respuestas erróneas, a veces por desconocimiento, a veces intencionadas.

Estos impedimentos son producto de la tensión de la educación en contexto de encierro, dada por diferentes lógicas institucionales, tanto carcelarias como universitarias. Ambas lógicas coexisten en un mismo espacio, interactúan y se enfrentan en la práctica concreta. Son instituciones que tienen funciones, objetivos y desarrollos contrapuestos. El desafío consiste en lograr que, en el espacio educativo, la lógica carcelaria no prime sobre la lógica universitaria.

Reflexiones finales: implicancia de la universidad en la cárcel

Consideramos que este programa genera transformaciones en varios niveles, porque busca garantizar derechos vulnerados a determinadas personas a partir del encierro. En este caso, desde el momento de la creación de PEUCE, la educación universitaria comienza a ser una posibilidad dentro de las instituciones penitenciarias mendocinas. Es cierto: requiere mayor profundización y legitimidad para que este derecho sea garantizado de manera plena, pero el programa ha dado el puntapié inicial en esa dirección y hay fuerzas que luchan para que se legitime constantemente y crezca a diario. Se trata de un contexto que necesita un constante debate, la visibilización de actividades y la adaptación a las vicisitudes que surgen cotidianamente.

PEUCE significa una fisura en la institución total mediante la participación de una institución ajena a la carcelaria con otras lógicas de pensamiento y actuación. Vale aclarar que esto no significa que se rompa por completo con la institución total ni que las personas que provienen de la universidad tengan un comportamiento totalmente distinto al del servicio; es un trabajo que se construye mediante la formación y la capacitación al personal. Se busca romper con las visiones acerca de las cárceles y de las personas privadas de libertad, muchas veces sesgadas por el prejuicio. Por otro lado, implica la participación de actores con características específicas: las personas privadas de libertad. Los llamados efectos de prisionalización hacen que nos encontremos ante una población compleja, con problemáticas relacionadas al contexto en donde desarrollan su vida durante un tiempo. De esta forma, la Universidad trabaja con un sujeto de aprendizaje al que no conoce. Es decir, que en su hacer debe construir y resignificar qué responsabilidades tiene la institución universitaria y qué implica la tarea de la universidad en la cárcel.

Desde hace tiempo se reconoce a la extensión como la tercera función sustantiva de la Universidad, junto a la docencia y la investigación. En el caso de la Universidad Nacional de Cuyo, esto es ratificado por su estatuto. Asimismo, la extensión se entiende como una función que facilita el flujo de conocimientos compartidos entre la sociedad y la universidad. Dicho esto, pareciera que estamos hablando de un concepto unívoco. Sin embargo, se trata de todo lo contrario: existen diversas formas de comprender y poner en práctica los procesos extensionistas de la universidad.

Desde este trabajo partimos del llamado “Modelo de extensión crítica” (Tomasino & Cano, 2016). Con esta perspectiva, vinculada a los desarrollos en torno a la educación popular de Freire y Fals Borda, se busca romper con la formación exclusivamente técnica y contribuir a procesos de transformación, incorporando como protagonistas a los sectores populares subalternos. Como pudimos observar, las poblaciones carcelarias están integradas por sectores de la población empobrecidos y vulnerables. Este programa intenta generar un proceso mediante el cual la universidad deje de ser una formación sectorizada. A su vez, se busca favorecer procesos de empoderamiento y autonomía bajo una mirada crítica de la realidad, procurando que sean los actores protagonistas de sus transforma-

ciones, aportando y complementando sus saberes con los académicos. En consecuencia, no se trata únicamente que la universidad ingrese a la institución carcelaria a “depositar” conocimientos. Debe considerar y brindar el espacio necesario para que existan el intercambio y la participación real de sus estudiantes en contexto de encierro. Dentro de los espacios universitarios se han producido diversos talleres y actividades, que apelan a la autogestión de los estudiantes.

Un ejemplo que no puede dejarse de lado se dio en 2019, cuando un grupo de estudiantes autogestionó un ciclo de “intervenciones culturales”. Bajo el lema “pensar en paz para sentirse bien”, esta iniciativa busca que el arte y la cultura generen espacios dentro de la universidad, donde los estudiantes se sientan bien y en paz a pesar del encierro. Uno de los organizadores, Martín, estudiante de Comunicación Social, piensa que el proyecto surge a partir de la necesidad de romper con el individualismo que prima en las instituciones carcelarias. Entiende, también, que estas intervenciones significan un pequeño aporte para acercar a PEUCE al campus universitario. En sus propias palabras:

Las intervenciones buscan romper el individualismo, mirarse a las caras. Conocernos un poco, quiénes somos y quiénes estamos participando en este programa. Creo que es la mejor manera de romper la individualidad que reina en este lugar. Estas intervenciones buscan cambiar un poco la tarde o la mañana al programa. Tratamos de hacer lo más parecido al campus afuera. Con el arte y la cultura podemos darle un cambio a esto.

En este marco, nos encontramos con puestas musicales hasta improvisaciones artísticas, conversatorios guiados por estudiantes avanzados, un taller de introducción al quechua y una charla sobre medios de comunicación alternativos, en las que participaron tanto estudiantes como PPL no universitarios. Lo destacable de las intervenciones es que fueron propuestas, organizadas y estructuradas por los estudiantes privados de libertad, quienes pusieron en agenda sus gustos y preocupaciones, y expresaron sus voces en un intercambio entre lo aprendido en las diversas carreras y sus saberes. No se trata de una actividad que deba pasar desapercibida, ya que en una institución avasalladora de derechos y libertades como es la cárcel, las posibilidades de autogestionar una propuesta que priorice las voces de las personas que se encuentran en su interior son escasas. Estas actividades completan el aprendizaje universitario en contextos de encierro, que no pueden limitarse únicamente a la bibliografía y los exámenes. En consonancia a las concepciones que desarrolla Juan Pablo Parchuc,

desde nuestra concepción, las prácticas e intervenciones universitarias en contextos de encierro no deberían limitarse a formar o capacitar a las personas privadas de libertad —garantizando su derecho a la educación superior—, sino también generar espacios

que habiliten y pongan en juego distintos saberes, conocimientos y experiencias (sobre la cárcel, el sistema penal y la legalidad, pero también la educación, la investigación y las políticas institucionales) que den visibilidad, produzcan marcos de inteligibilidad y permitan denunciar los diversos problemas y necesidades que enfrentan las personas privadas de libertad y liberadas, escuchando y apoyando sus demandas, reponiendo el valor crítico de su palabra sobre el sentido común y las instituciones, involucrándose y participando de sus estrategias y modos de organización (2015, p. 25).

Estas iniciativas rompen con las lógicas que se dan dentro de la cárcel, haciendo participar a estudiantes con distintas historias, permitiendo un espacio en donde sus saberes se pongan en juego no necesariamente a través de un examen, fomentando la autogestión en un contexto donde las libertades se ven coartadas por completo y garantizando la participación de los que día a día cimientan la idea de universidad en la cárcel. De acuerdo a lo que afirma Herrera (2010), la potencia de la educación en estos contextos no sólo consiste en constituirse como un instrumento de inclusión social, sino que también genera la oportunidad de “fisurar la lógica totalizante de la seguridad y el control que domina estas instituciones; habilitando en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo” (p. 126).

Si bien se trata de un proceso que se ha construido con idas y vueltas dentro de un espacio complejo, como pueden ser las instituciones carcelarias, el programa mantiene en vigencia su visión central y hoy podemos decir que se fortalece a diario. De ninguna manera estamos ante un proceso fácil, pues los desafíos son cotidianos. Para ello, la universidad y sus actores deben estar preparados para comprender el dinamismo del contexto.

Consideramos que la educación es un derecho humano fundamental. Las instituciones educativas deben apuntar a concientizar y asegurar el cumplimiento de éste, sin distinción alguna. Por lo tanto, el Programa de Educación en Contexto de Encierro significa un bastión de suma importancia en la tarea de garantizar derechos, en el marco de una institución donde aquéllos son vulnerados cotidianamente.

Bibliografía

- ÁLVAREZ- VILLAREAL, Marcela (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión de Michel Foucault*. Dikaion, vol.23, num. 18, diciembre; Universidad de La Sabana, Colombia.
- DELEUZE, Gilles (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. En: FERRER Christian (comp.) *El lenguaje literario*, t°2, Nordan: Montevideo.
- DUBERTI, Mercedes (2018). *Situación de las personas privadas de libertad en la provincia de Mendoza*. En: Informe Anual XUMK, Mendoza, 2018.

- FILLINGHAM, Lydia Alix y SUSSER Moshe (2013). *Michel Foucault para principiantes*. 1ed, Era naciente: Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 2da ed. Siglo veintiuno: Buenos Aires, 2015.
- GOFFMAN, Erving (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. 1ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- HERRERA, Paloma (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación
- PARCHUC, Juan Pablo (2015). *La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones*. Redes de extensión; ISSN 2451-7348. Pp. 18-36.
- SNEEP, informe anual Diciembre de 2017.
- TOMASSINO, Humberto y CANO, Agustín (2016). *Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias*. En: *Revista Universidades*, 67, pp.7-24.

Educación en DDHH como articulador de la vinculación con el medio: el Colectivo por los DDHH USACH.

Paula Bravo Arredondo, Francisca Dávalos Bachelet, Sofía Schuster Ubilla.

paula.arredondo.a@usach.cl

*“Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase.
Enseñar con actitud, el gesto y la palabra”
(Gabriela Mistral, 1979, p. 12).*

Resumen

La represión policial de Carabineros ha sido una de las respuestas constantes a las protestas estudiantiles en Chile, violando los Derechos Humanos (DDHH) de estudiantes secundarios/as y universitarios/as. Detenciones arbitrarias, torturas, uso de fuerza desmedida, son sólo algunos de los abusos que cometen las fuerzas policiales en nombre del Estado. En este contexto, por medio de la vinculación para educar en Derechos Humanos al interior de la Universidad de Santiago de Chile, el ex Programa de Responsabilidad Social Universitaria dependiente de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, a través de su Área de Derechos Humanos, generó relaciones en 2018 con la organización de la sociedad civil Casa Memoria José Domingo Cañas, ubicada en la comuna de Ñuñoa, Santiago. Dicha organización mantiene viva la memoria del que fuera uno de los centros clandestinos de detención y tortura durante los primeros años de la dictadura civil-militar en Chile. Para ello, la agrupación desarrolla distintas estrategias educativas como garantía de no repetición por parte del Estado de Chile. Así, formó una Comisión de Obser-

vadores de Derechos Humanos, cuya misión es monitorear y controlar la fuerza policial en acciones colectivas de protesta social. De esta forma, la vinculación estaba orientada a replicar, adaptándose al contexto universitario, un grupo de Observadores USACH en el marco de la represión policial en las inmediaciones de la Universidad.

Para lo anterior, el área de Derechos Humanos del Programa mencionado articuló a la comunidad universitaria (en sus tres estamentos: funcionarios/as, estudiantes y académicos/as) de esta Casa de Estudios y a integrantes del equipo de Educación de la Casa Memoria, por medio de un proceso de capacitación, que tuvo como resultado la conformación del Colectivo por los DDHH USACH. La presente ponencia tiene por objetivo sistematizar y describir el proceso de conformación del Colectivo por los DDHH USACH y las acciones desarrolladas por éste, como forma de contribuir a la incorporación de la temática en la comunidad universitaria, aportando de esta forma a consolidar una cultura de Derechos Humanos por medio de la educación.

El Colectivo tiene por objetivo visibilizar, concientizar, promover, difundir y formar en derechos humanos, en primera instancia, a la comunidad universitaria; no obstante, todas las actividades son abiertas al público en general, actuando desde la conciencia del valor del trabajo mancomunado entre las distintas instancias que conforman la sociedad. Recorridos patrimoniales al interior de la Universidad, conversatorios, talleres en DDHH son algunas de las actividades generadas para cumplir los objetivos del colectivo, mantener viva la memoria y aportar al Nunca más, al ser más que nunca necesario educar para los derechos humanos.

Respecto a la labor de observación de DDHH, es un proceso que aún está en desarrollo, y para el cual se sigue contando con el apoyo del equipo de Casa Memoria José Domingo Cañas. La finalidad de este proceso es conformar un equipo de personas observadoras que acompañe al bloque USACH en marchas y protestas, registrando eventuales violaciones a los DDHH, material que servirá de apoyo para la denuncia ante las instancias competentes.

Palabras clave: Derechos Humanos / educación / vinculación con el medio / Colectivo por los DDHH USACH / Universidad de Santiago de Chile.

1. Introducción

La misión de toda Universidad dentro de una sociedad incluye como pilares la docencia, la investigación y la extensión (Ortega y Gasset, 1930). La mirada tradicional comprende la extensión como un ejercicio unidireccional de entrega de productos o actividades que emanan del espacio universitario. En otras palabras, como un mero intercambio con un medio circundante que de manera pasiva recibe productos o actividades que surgen desde las instituciones universitarias. En este contexto, como plantea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2017, p. 32) “[...] el medio debe asumir que, por el solo hecho de tratarse de productos

o actividades emanadas de este tipo de instituciones, éstas son de calidad y pertinentes para quienes las reciben”.

Esta mirada tradicional de la extensión universitaria ha evidenciado un ‘giro paradigmático’ en los últimos años, pasando de ser comprendida como “[...] una actividad residual o subalterna en relación con las funciones de docencia e investigación” (Montesinos, Carot, Martínez & Mora, 2008 en CNA, 2017, p. 36), a la noción adoptada de *vinculación con el medio* (denominada *third mission* o *third stream activities* en la literatura internacional). La noción de vinculación con el medio hace dos énfasis: “[...] Por una parte, complementa la docencia e investigación como dimensiones inherentes al quehacer de la educación terciaria. Y, por otra, se orienta a potenciar la contribución que las instituciones realizan en los diversos contextos en que se ubican y con los cuales interactúan (...) la vinculación con el medio propone actualizar las tradicionales concepciones de extensión universitaria” (CNA, 2017, p. 23).

Esta nueva forma de comprender la misión de la Universidad y su compromiso con su entorno mediato e inmediato tiene una característica distintiva: “La característica de estos vínculos reside en su bidireccionalidad o beneficio mutuo, las cuales no se encuentran reguladas por la pura confianza en la calidad de los intercambios. De este modo, las vinculaciones se vuelven objetos de observación, mejoramiento, desarrollo y rendición de cuentas de resultados e impactos” (CNA, 2017, p. 24). En este contexto, la vinculación con el medio exige mayores niveles de atención a las necesidades del contexto, el territorio, las personas y organizaciones que lo habitan; amplía las posibilidades al trabajo colaborativo con la comunidad; y permite mayores niveles de participación y co-construcción. Éstos son pilares fundamentales para la construcción de sociedades equitativas, que se funden en los valores y principios que emanan de los derechos fundamentales de las personas.

Por lo anterior, la educación en Derechos Humanos aparece como un marco global que permite articular a actorías del medio con la comunidad universitaria, potenciando una vinculación con el medio fundada en el respeto de la dignidad humana, el reconocimiento a las personas como sujetas de derechos y la promoción y prevención de vulneraciones a los DDHH.

De esta forma, el siguiente artículo sistematiza, con el fin de compartir la experiencia, cómo se formó el Colectivo por los Derechos Humanos de la Universidad de Santiago (Colectivo por los DDHH USACH) durante 2018, con el impulso inicial del equipo del ex Programa de Responsabilidad Social Universitaria dependiente de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, a través de su Área de Derechos Humanos y el apoyo de la organización de la sociedad civil Casa Memoria José Domingo Cañas y su equipo de Educación. Esta sistematización evidencia que la vinculación con el medio es fundamental para potenciar procesos de formación y capacitación que aporten al desarrollo local de las comunidades, tanto de la universitaria como de la externa.

Para ello, este documento se estructura en cuatro acápite. El primero refiere a antecedentes y se denomina “Un contexto para un texto: Educación en Derechos Humanos”, donde se describe el marco global que le da sustento al trabajo en esta área y cómo se incluye de manera explícita el marco ético político de los Derechos Humanos en la estructura organizacional de la Universidad de Santiago de Chile. El segundo apartado, titulado “Materiales y métodos: componentes y mecanismos del proceso de formación del Colectivo por los DDHH USACH”, detalla cómo fue el proceso de formación para ser Observadores y observadoras de DDHH USACH. El tercer acápite, llamado “Resultados y discusiones: los DDHH como eje articulador de la vinculación con el medio”, da cuenta del proceso de conformación y organización interna del Colectivo por los DDHH USACH, así como de las definiciones estratégicas, de los símbolos que reflejan el espíritu de la agrupación y las motivaciones que le dan origen y sustento, además de incorporar un breve detalle del trabajo con la comunidad, que ha sido realizado hasta la fecha de cierre de esta publicación. Finalmente, en el cuarto acápite de Conclusiones se comparten algunos sueños y anhelos que motivan a seguir con este proyecto.

De esta manera, el Colectivo pretende contribuir a la incorporación de la temática en la comunidad universitaria, aportando a consolidar una cultura de Derechos Humanos a través de la educación, siendo su norte una sociedad democrática. Así, la vinculación con el medio debe favorecer el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica, sustentada en el marco ético político de los Derechos Humanos.

2. Objetivo general

Sistematizar y describir el proceso de conformación del Colectivo por los DD.HH. USACH y las acciones desarrolladas por éste, como forma de contribuir a la incorporación de la temática en la comunidad universitaria, aportando a consolidar una cultura de Derechos Humanos por medio de la educación.

2.1 Objetivos específicos

- Describir el marco global de la Educación en Derechos Humanos y su inserción institucional en la Universidad de Santiago de Chile;
- Detallar el proceso de formación para la conformación de Observadoras y Observadores de DDHH;
- Describir la conformación y organización interna del Colectivo por los DDHH USACH;
- Describir el plan de trabajo, las actividades realizadas y las proyecciones del Colectivo por los DDHH USACH.

3. Antecedentes: un contexto para un texto sobre la Educación en Derechos Humanos

La educación en Derechos Humanos es un proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene por objetivo lograr transformaciones sociales por medio de la educación en torno al respeto de la dignidad humana, la justicia, la igualdad y la no discriminación, y cuyo resultado busca prevenir las violaciones a los derechos fundamentales de las personas (Magendzo, 2006; Magendzo & Pávez, 2019; Tibbits, 2017). Este proceso educativo permite la consolidación de personas sujetas de derechos que puedan apropiarse de este horizonte ético-político, a través de la adhesión a sus valores y principios para tomar conciencia sobre su contenido, así como también empoderarse para exigirlos y defenderlos.

En este sentido, ya en el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), hito fundamental en materia internacional, se considera que el desconocimiento de los derechos fundamentales de las personas ha conllevado a *actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad*, como fue el genocidio nazi. Lamentablemente, el ideal común y fraternal al que apelaba la Declaración Universal ha sido sistemáticamente amenazado en el mundo y, en América Latina, con guerras civiles y cruentas dictaduras civiles-militares que azotaron a nuestro continente. En este marco, en 1995 se instituye el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos que, al finalizar el año 2005, inicia el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos al alero de la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2005) con Planes de Acción específicos divididos por etapas:

- La Primera Etapa (2005-2009) focalizó en planes nacionales para la educación escolar;
- La Segunda Etapa (2010-2014) puntualizó en la educación superior, en la formación de funcionarios/as públicos/as y de fuerzas armadas, orden y seguridad;
- La Tercera Etapa (2015-2019) dedicada a reforzar y profundizar las etapas anteriores y a la promoción de la formación de profesionales de los medios de comunicación y los/as periodistas.
- La Cuarta Etapa y actual etapa (2020-2024), se centra en la juventud, haciendo hincapié en la educación y formación sobre la igualdad, los Derechos Humanos, la no discriminación, la inclusión y el respeto a las diversidades, con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas.

Otro antecedente relevante es la Agenda 2030 de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), toda vez que su objetivo número 4 es: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Cada uno de estos objetivos tiene metas asociadas y justamente la meta 4.3 señala el vínculo entre educación de calidad y Derechos

Humanos: “De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos¹ adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”. La Agenda 2030 se centra en la formación en derechos humanos como marco en que se inserta la educación de calidad y se establece como un estándar a nivel internacional.

3.1 La inclusión de los Derechos Humanos en la Universidad de Santiago de Chile

En este contexto, se consideró relevante potenciar la temática de Derechos Humanos al interior de la Universidad de Santiago, conformándose un área de Derechos Humanos en el ex Programa de Responsabilidad Social Universitaria dependiente de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio. Esta área debía generar acciones específicas al interior de la comunidad universitaria para promover la temática. De esta forma, el área surge del entendimiento sobre el rol que tienen las Universidades y otras instituciones educativas de formación técnica y profesional en torno al respeto de los Derechos Humanos como un componente fundamental de las sociedades democráticas y, por tanto, de la necesidad de educar con una perspectiva de derechos humanos.

Durante 2017 se hizo un catastro de las diversas iniciativas con enfoque de Derechos Humanos existentes en la Universidad, lo que evidenció la presencia de asignaturas y cursos, además de acciones diversas que se circunscribían a la temática de los derechos humanos. Sin embargo, se trataron de iniciativas desarticuladas y parceladas, y dependían de las voluntades específicas de personas que las impulsaron sin espacios institucionalizados para la promoción y fomento del respeto de los Derechos Humanos. De ahí que se planteó la necesidad de constituir una Red de DD.HH. de carácter triestamental, que pudiera articular a las y los diversos integrantes de la comunidad universitaria, potenciando la acción conjunta y la colaboración entre las diversas instancias y personas. Esta Red interna necesitaba constituir lazos hacia el exterior, nutriéndose de esta forma con experiencias e iniciativas de otras instituciones de educación superior. Por esta razón, las profesionales del área de Derechos Humanos se vincularon con la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos, el Municipio de Estación Central y el sitio de memoria Casa Memoria José Domingo Cañas, entre otras instituciones.

La Universidad de Santiago de Chile es una universidad pública y estatal por lo que debe alinearse a los mandatos internacionales que el Estado chileno ha fir-

1 (Sic). Debería decir “todas las personas estudiantes” o “todas las y los estudiantes”.

mado y ratificado en materia de protección y promoción de los derechos humanos. En este marco, y apelando de forma tardía, a la Segunda Etapa del Programa Mundial de EDH el área de Derechos Humanos promovió la inclusión curricular de los Derechos Humanos en distintas unidades académicas durante 2018. Fruto de esto, se gestionaron dos cursos en la temática: “Memoria, Derechos Humanos y ciudadanías” (Curso Sello de la Facultad de Humanidades) y “Herramientas para incorporar los Derechos Humanos en el Aula” (carrera de Educación General Básica, Facultad de Humanidades).

Ahora bien, en el contexto de la promoción de formación e instalación de capacidades, se consideró necesaria la capacitación amplia para toda la comunidad universitaria como un intento para fisurar la rigidez de la estamentalidad, que define las categorías de académicas y académicos, funcionarias y funcionarios y estudiantes. Esto se vio potenciado por la sistemática represión policial de Carabineros en las protestas estudiantiles en Chile, violando los Derechos Humanos de estudiantes secundarios/as y universitarios/as. Detenciones arbitrarias, torturas, uso de fuerza desmedida, son solo algunos de los abusos que cometen las fuerzas policiales en nombre del Estado. Esto produjo un acercamiento a la Casa Memoria José Domingo Cañas, ex centro clandestino de tortura y actual sitio de conciencia que genera prácticas de educación en Derechos Humanos para observar la función policial en las protestas.

4. Materiales y métodos: componentes y mecanismos del proceso de formación del Colectivo por los DD.HH. USACH

Considerando la naturaleza de este artículo, describiremos los componentes y mecanismos del proceso de formación del Colectivo, detallando lo anterior en cada una de sus fases. La siguiente tabla presenta un resumen de los elementos más significativos en términos de métodos y materiales, los cuales se desarrollan posteriormente con mayor detalle.

FASES	MATERIALES	MÉTODOS
Fase de formación de Observadores de DDHH	Equipo de Trabajo de Casa Memoria José Domingo Cañas; Bibliografía sobre Derechos Humanos; Espacios para reuniones; Recursos tecnológicos; Materiales de apoyo para presentaciones y trabajos prácticas.	- Se realizó un conversatorio como convocatoria al proceso de formación. - Taller participativo guiado por el equipo de Casa Memoria, de 7 sesiones con un total de 16 horas.

Fase de organización del Colectivo	- Espacios para reuniones; - Recursos tecnológicos; - Materiales de apoyo; - Apoyo en diseño de logo del Colectivo.	- Reuniones semanales.
Fase de actividades y plan de trabajo del colectivo	- Impresiones gráficas - RRSS - Espacio físico - Materiales de apoyo para realizar talleres (librería)	- Reuniones de coordinación. - Realización y participación de actividades vinculadas con promoción de DDHH dentro y fuera de USACH.

Tabla 1. Componentes y mecanismos del proceso de formación del Colectivo por los DDHH USACH

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Formándonos para ser Observadores y Observadoras de DDHH USACH

El área de Derechos Humanos se vincula con la organización de la sociedad civil alojada en el sitio de memoria ubicado en el municipio de Ñuñoa, en Santiago, y que depende de la Fundación José Domingo Cañas. Como organización se plantea la misión de relevar la memoria de las violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura civil-militar en Chile, para contribuir a su defensa y promoción. Para ello, la agrupación desarrolla distintas estrategias educativas como garantía de no repetición por parte del Estado de Chile, dentro de las que se encuentra el grupo de Observadores de Derechos Humanos, cuya misión es monitorear y controlar la fuerza policial en acciones colectivas de protesta social. De esta forma, la vinculación estaba orientada a replicar, adaptándose al contexto universitario, un grupo de Observadores USACH en el marco de la represión policial en las intermediaciones de la Universidad. Se consideró, también, el contexto de cambio de la coalición de gobierno a fines de 2017 (de Michelle Bachelet y la Nueva Mayoría –centroizquierda– a Sebastián Piñera y Chile Vamos –centroderecha–), que podía implicar un recrudescimiento de la protesta estudiantil y, como consecuencia, de la represión policial.

El área de Derechos Humanos del Programa mencionado articuló a funcionarios/as, estudiantes y académicos/as de esta Casa de Estudios, y a integrantes del equipo de Educación de la Casa Memoria a través de un proceso de educación en Derechos Humanos por medio de talleres, que tuvo como resultado la conformación del Colectivo por los DD.HH. USACH.

4.2 El Taller de Formación de Observadores de Derechos Humanos

El taller comenzó a elaborarse entre diciembre de 2017 y enero de 2018 con un integrante del Equipo de Educación de la Casa Memoria José Domingo Cañas. Se consideró como un espacio que pudiera otorgar algunas herramientas a estudiantes, funcionarios/as y académicos/as al encontrarse en presencia de represión policial, en el marco de la comunidad universitaria. Para lo anterior, era necesario conocer el marco general de los Derechos Humanos (principios, características, sistemas internacionales, entre otros elementos), además de cuestiones prácticas a la actividad propia de Observar.

Para lo anterior, se establecieron las siguientes etapas:

a. Conformación grupo de “base” USACH

El primer paso fue conformar un grupo “base” que tuviera como misión registrar e informar sobre la represión a estudiantes, denunciar frente a las instancias competentes y educar en Derechos Humanos. Considerando que era preciso generar una convocatoria que aunara a las distintas actorías de la comunidad universitaria, pertenecientes a los diversos estamentos, se consideró generar una instancia de Conversatorio en la Universidad de Santiago de Chile, donde un integrante de la Casa Memoria diera a conocer el trabajo que realizan como Observadores de Derechos Humanos. El Conversatorio se realizó en dos días y horarios distintos para abarcar a los distintos estamentos, considerando horarios de clases y de trabajo. La asistencia fue escasa, pero se decidió realizar difusión cara a cara para conformar un grupo de entre 7 a 10 personas. Tal como se verá, esta estrategia fue más eficiente.

b. Planificación de encuentros del Taller

Posteriormente, las encargadas del área de Derechos Humanos se reunieron con el integrante de la Casa Memoria, donde se planificaron los encuentros del taller: se acordó comenzar el 26 de abril del 2018. Es importante acotar que el Equipo de Educación de la Casa Memoria tiene procesos de formación estandarizados, pero que adecuaban en relación con los contextos en los que se desenvuelven.

En este caso, si bien el equipo de la Casa había realizado talleres similares en espacios educativos, nunca había trabajado con comunidades universitarias, sino solamente escolares. De esta forma, se adecuaron algunos elementos, considerando la mayoría de edad de los y las estudiantes, el espacio donde realizar el taller (cuya gestión quedaba a cargo del área de Derechos Humanos de la Universidad de Santiago) y la triestamentalidad, dado que los y las funcionarios/as, al cumplir horarios de trabajo, no podrían asistir a las manifestaciones (marchas) para realizar labores de registro y observación. De esta forma, se estimaron entre 7 a 8 encuentros que conformarían el taller, otorgando un margen de flexibilidad según contenidos y participantes, y se focalizaría en la represión ocurrida en el acceso principal de la Universidad que da a la principal avenida de Santiago

(Avenida Libertador Bernardo O'Higgins, conocida como Alameda), denominado como "Frontis".

c. Ejecución del taller

Una vez generada la planificación se convocó a los y las participantes del conversatorio a asistir al primer encuentro y difundirlo, cuestión que aumentó el número de participantes de 7 a 10, compuesto mayoritariamente por seis (6) estudiantes de la carrera de Relaciones Internacionales, tres (3) funcionarias y una (1) docente. Se definió que el taller se realizaría semanalmente en sesiones de 1,5 horas de trabajo, considerando posibles suspensiones².

Los encuentros se desarrollaron en el edificio de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad de Santiago. Constaron de 7 encuentros en total: los primeros 6 buscaron educar en materia de derechos humanos, mientras que el último encuentro derivó en la conformación del Colectivo por los Derechos Humanos USACH.

En los encuentros se analizaron contenidos vinculados a los Derechos Humanos y se realizaron actividades relativas a la información. Los encuentros pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- Encuentro 1: Entregó un panorama general de la Casa Memoria José Domingo Cañas como sitio de memoria, su orgánica y el rol de la Comisión de Observadores de Derechos Humanos.
- Encuentro 2: ¿Qué son los DD.HH.?
- Encuentro 3: Características y principios de los DD.HH.
- Encuentro 4: La Observación de DD.HH.: identificación de violaciones a los DD.HH.
- Encuentro 5: La Observación de D.DHH.: experiencia de la Casa Memoria.
- Encuentro 6: Herramientas prácticas de la Observación de DD.HH.

El encuentro 7 fue una sesión con acompañamiento por parte de integrantes del Equipo de Educación de la Casa, donde el grupo trabajó reflexivamente sobre el alcance y las posibilidades de la Observación de DDHH al interior de la Universidad de Santiago en ocasión de las marchas. Fue en este encuentro donde el grupo decidió conformarse como colectivo triestamental y horizontal, y se definió como Defensores de los Derechos Humanos para generar instancias de promoción de los Derechos Humanos al interior de la comunidad universitaria. Nació, así, una nueva agrupación: el Colectivo por los DD.HH. USACH.

2 Es preciso acotar que, históricamente, los jueves son los días donde las organizaciones estudiantiles llaman a manifestaciones y marchas por la educación pública.

5. Resultados y discusiones: los DDHH como eje articulador de la vinculación con el medio

A continuación, se presentan los resultados del proceso de conformación del Colectivo por los DD.HH. USACH.

5.1 Un colectivo nuevo nace: el Colectivo por los DD.HH. USACH

Las dinámicas y reflexiones acaecidas durante las sesiones de taller incentivaron la formación del Colectivo por los DDHH USACH. Tras la finalización del trabajo formativo con integrantes de la Casa Memoria, surgió de inmediato la necesidad de trabajar en pos de la promoción, defensa, formación y difusión de los DDHH. Si bien el fin último de cursar el taller era formar un grupo de Observadores y Observadoras que acompañase al bloque USACH en las distintas marchas estudiantiles y, luego, en la violencia generada en la entrada principal de la universidad, monitoreando el accionar de la fuerza policial, la estacionalidad que caracteriza a estos movimientos llevó a repensar las labores que como agrupación se querían realizar. Por otra parte, es necesario comentar que el trabajo de observación requiere mayor tiempo de formación y una práctica constante. Por lo anterior, se decidió potenciar las actividades permanentes que se pudieran realizar tanto con la comunidad universitaria como con las actorías del medio social con que dialoga la Universidad, conservando la intención de profundizar la formación en observación. Así, nace el Colectivo por los DD.HH. USACH.

5.2 ¿Quiénes somos? Identificaciones y definiciones colectivas

Como forma de generar una identidad colectiva, se trabaja primero en definir el nombre de la colectividad. En este sentido, la agrupación se conforma con el objetivo de trabajar potenciando los Derechos Humanos y sus alcances. Desde ese lugar surge la denominación de “colectivo”, considerando que este concepto evoca trabajo en equipo por un fin común de forma horizontal, evitando las jerarquías que podían contaminar la labor. Dado que la formación se realizó en la Universidad de Santiago de Chile y que quienes forman parte son académicas/os, funcionarias/os y estudiantes de dicha Casa de Estudios, es que el colectivo se identifica con esta institución. Por ende, su nombre es Colectivo por los DD.HH. USACH. Luego, definimos dentro del plan de acción trabajar en la elaboración de los lineamientos estratégicos, además de la generación de un logo. Con estos elementos se da paso a abrir canales de difusión y comunicación en redes sociales (email, *fanpage*, entre otros).

De forma participativa y co-construida se definió que se trata de una colectividad de carácter transversal, autónoma y articuladora que trabaja por la concientización, la visibilización, la formación, la difusión y la promoción de los Derechos Humanos en la Universidad de Santiago de Chile, proyectándose, además, al de-

sarrollo de estos fines con otras instancias de la sociedad, como escuelas y otras organizaciones sociales con las que se establezca diálogo. Lo anterior con una visión inclusiva, no discriminadora y cercana que proyecte confianza, evidenciando el compromiso con los objetivos y la misión propuestos.



El Colectivo contó con el apoyo de una diseñadora para crear el un logo (imagen), usando como inspiración el cuadro “La Danza” de Henri Matisse (1909), pintura que persigue la misma idea que el término “colectivo”: demostrar en una imagen el trabajo colaborativo. Por ello, el logo asemeja personas tomadas de las mano, que, además, están representadas por diferentes colores, manifestando el carácter diverso y colaborativo del colectivo. En definitiva, el nombre y el logo buscan representar, en pocas y simples palabras e imágenes, la misión y visión del Colectivo por los DD.HH. USACH.

5.3 ¿Qué hacemos? Acciones realizadas y resultados obtenidos

Desde la formación del Colectivo hasta ahora, las labores realizadas se han enfocado en la promoción, difusión y formación en DD.HH. con actividades realizadas dentro de las dependencias de la Universidad de Santiago de Chile, que son abiertas tanto a la comunidad universitaria como al público en general y también en instancias fuera de ésta. Dichas actividades son difundidas a través del *fanpage* del Colectivo (que lleva el mismo nombre). Por otro lado, el grupo cuenta con un correo electrónico (colectivoporlosddhhusach@gmail.com), en el que se reciben solicitudes e invitaciones a participar en espacios dentro y fuera de la Universidad. En cuanto al financiamiento, hasta ahora se ha contado con personas invitadas que participan de forma voluntaria y el material que se pueda requerir es suministrado por las y los integrantes del mismo Colectivo, como también por organizaciones que apoyan la labor; es el caso de la Asociación de Profesionales y Técnicos de la Universidad de Santiago de Chile (ADP USACH).

En la línea de promoción, una de las actividades más relevantes realizadas fue la colaboración en la organización de la semana de los Derechos Humanos en diciembre de 2018, en el marco de la conmemoración de los 70 años de la Declaración Universal de los DD.HH. Esta actividad fue encabezada por el área de Derechos Humanos del ex Programa de Responsabilidad Social Universitaria de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad de Santiago de Chile. El Colectivo, además de apoyar en la organización y planificación de las actividades, colaboró en la gestión del Premio a la Trayectoria a la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (premio institucionalizado en 2017) a Joan

Jara (bailarina y gestora cultural, viuda del cantautor Víctor Jara), quien participó activamente en el desarrollo del Conversatorio sobre Infancias y DDHH.

Dicho conversatorio se enmarca en la línea de difusión de los Derechos Humanos. Su objetivo fue dar a conocer las distintas formas en que los derechos pueden ser vulnerados en la infancia, y trazar una continuidad en la violación de los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes desde la dictadura civil-militar hasta la actualidad. En este sentido, se conversó sobre Infancia en Dictadura, tema presentado por Alejandra González, una de las colaboradoras del proyecto “Infancia en Dictadura”, y sobre la vulneración de los derechos de niños y niñas en contextos educativos, tema a cargo de María Rosa Verdejo de la Fundación PIDEE (Fundación para la Protección de las Infancias Dañadas por los Estados de Emergencia).

En la línea de difusión, otra de las actividades realizadas fue la campaña “Que No nos falte Nadie”, cuyo objetivo fue relevar la imagen de seis personas, entre estudiantes y académicos/as de la ex Universidad Técnica del Estado (UTE), que fueron detenidas desaparecidas o ejecutadas políticas de la Universidad de Santiago de Chile, pero que no figuraban en los listados oficiales de la institución aunados en el Informe de Reconciliación Universitaria (1991). Dicha campaña, visibilizada para el 11 de septiembre de 2018, si bien generó controversia, permitió la inclusión de al menos cuatro de esos seis nombres.

Dos recorridos patrimoniales también han sido parte del trabajo de difusión, cuyo fin ha sido el rescate de la memoria al interior de la Universidad de Santiago de Chile. El primero de ellos fue realizado para conmemorar el Día del Detenido Desaparecido (30 de agosto) de 2018 y, el segundo, en diciembre del mismo año, en el marco de la Semana de los Derechos Humanos. Ambos relevaron la memoria histórica presente en la ex Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago de Chile) y todos los horrores allí ocurridos durante el golpe civil-militar chileno y los años de dictadura.

Respecto a la formación en Derechos Humanos, en agosto de 2019 el Colectivo fue convocado por la Escuela Ciudad de Lyon de la comuna de El Bosque para realizar un taller a estudiantes de entre 3° y 7° básico sobre Derechos Humanos y Medio Ambiente. En la jornada se introdujo brevemente a niños y niñas en Derechos Humanos y se vinculó el daño al medio ambiente con la vulneración de éstos. A partir de esta actividad se recibió otra invitación para realizar un taller en otra escuela de la misma comuna, pero aún está en proceso de coordinación.

Por otro lado, a través del *fanpage* del Colectivo también se realizan trabajos de difusión, promoción y defensa de los Derechos Humanos. Así, no sólo se utiliza para difundir las actividades que se llevan a cabo como agrupación, sino también sirve como muro para exponer la postura del Colectivo frente a situaciones que vulneren los derechos humanos, sobre todo dentro de la Universidad: apoyo en la difusión de campañas y actividades de otras organizaciones que trabajan la temática –como la Casa Memoria José Domingo Cañas–, y el rescate de memoria, publicando notas, reportajes, videos y otros en fechas relevantes como el Día del Joven Combatiente, el Día Internacional de las Desapariciones Forzadas y el 11 de

Septiembre. El Colectivo por los DD.HH. USACH sigue trabajando en formar lazos y vínculos con escuelas que solicitan charlas o sesiones de trabajo en el marco de los Derechos Humanos. Además, cuenta con participación en actividades oficiales de la Universidad vinculadas con la temática, como la conmemoración del 11 de septiembre.

6. Conclusiones

La vinculación con el medio debe ser incorporada a los procesos educativos de la comunidad universitaria, como herramienta para fomentar la formación integral de todas y todos sus integrantes desde el ejercicio de la ciudadanía activa. En el caso aquí descrito, fue la educación en Derechos Humanos el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia de derechos fundamentales de las personas, lo que permitió la vinculación universidad-sociedad civil, abriéndose un espacio de breve capacitación para hacer frente a la represión de las manifestaciones de estudiantes. Lo anterior tuvo como producto la conformación de un Colectivo al interior de la universidad, que ha permitido realizar iniciativas y acciones en torno a la temática de derechos humanos, dándole vigencia al interior de la comunidad universitaria.

En este caso, es la organización social la que actúa como catalizadora del conocimiento, activando al interior de la propia comunidad universitaria los saberes existentes y formando en nuevos. En esta relación, las actorías del medio aportan a la universidad a través de un conocimiento y una práctica específica (observar y registrar violaciones a los Derechos Humanos en protestas). De esta forma, la Universidad deja de ser el único centro de producción del conocimiento y se valora el emanado desde la experiencia del hacer. Esto baña de horizontalidad las relaciones entre las partes, como reflejo de los principios de igualdad y no discriminación que sustentan, entre otros, a los Derechos Humanos.

Los Derechos Humanos y, específicamente, la educación sobre, por medio y para los Derechos Humanos debe ser incorporada en los procesos formativos de las instituciones de educación superior en todos sus niveles y dirigida a todos sus estamentos. La forma aquí descrita potenció la conformación de un grupo específico, con una identidad signada en la promoción de los Derechos Humanos y orientaciones que han delineado el desarrollo de acciones. El próximo desafío radica en incorporar nuevas personas de la comunidad universitaria, para continuar la labor y mantener la temática en la Universidad.

7. Bibliografía

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, ACNUDH.** 2005. Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos (2005-en curso). Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/Issues/Education/EducationTraining/Pages/Programme.aspx> (revisado el 13 de septiembre 2020)
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA.** 2017. “Aseguramiento de la Calidad Superior. Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas”, Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad N°6, Santiago.
- ONU.** 1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> (Revisado el 13 de septiembre 2020)
- ONU.** 2015. Resolución Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Agenda 2030 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf (Revisado el 13 de septiembre 2020)
- Magendzo, Abraham.** 2006. Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy. LOM Ediciones, Santiago, Chile.
- Magendzo, Abraham y Pávez, Jorge.** 2019. Abordando la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) desde una mirada controversial. En Magendzo y Pavez (eds.) *Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a Setenta Años de su Promulgación (1948-2018)*. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Mistral, Gabriela.** 1979. Magisterio y Niño, Editorial Andrés Bello, Santiago. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0010808.pdf> (Revisado el 22 de septiembre del 2019)
- Ortega y Gasset, José.** 1930. Misión de la Universidad. Edición de Raúl Palma (2001), Buenos Aires. Disponible en: <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf> (revisado el 25 de septiembre de 2019).
- Tibbits, Felisa.** 2017. “Revisiting ‘Emerging Models of Human Rights education’,” *International Journal of Human Rights Education*, 1(1). Disponible en: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/2> (revisado el 15 de septiembre de 2019).

¿Eran Orientales? Reflexiones del trabajo sobre terrorismo de Estado y memorias colectivas desde y para la tercera generación¹.

Isabel Cedrés, Diego Puntigliano, Mariana Papadopulos,
Chiara Miranda, Martín Varela.

isabelcedres1@gmail.com

Resumen

La siguiente ponencia relata un proyecto de extensión realizado a partir de una convocatoria de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, de la Universidad de la República, Uruguay, integrado de forma interdisciplinaria por estudiantes y egresados. Tomando como disparador del diálogo la aparición de cuerpos NN -no identificados- en las costas uruguayas en el año 1976, en el marco del Plan Cóndor; la actividad reflexionó acerca de la construcción de las memorias colectivas por fuera de la ciudad capital, centrando la intervención en el departamento de Rocha.

En este sentido el proyecto tuvo como objetivo poner en circulación, debatir y propiciar el intercambio acerca de las memorias

-
- 1 El proyecto desarrollado de septiembre de 2018 a abril de 2019 fue financiado por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio de la Universidad de la República, a partir del fondo de Apoyo a Actividades en el Medio 2018-2019. Esta convocatoria anual busca generar lazos entre los estudiantes universitarios y la comunidad, mediante propuestas artísticas y culturales y promoviendo los conocimientos producidos en el ámbito académico. Queremos destacar el aporte que nos brindó la familia de Germán Pereira –integrante del equipo– en cuanto a alojamiento, alimento y accesibilidad para trasladarnos en la ciudad de Rocha. Sin el aporte de Graciela Cardoso y Yalis Fontes hubiera sido muy complejo realizar este proyecto.

sobre estos hechos, indagando en el vínculo y en la transmisión entre la generación contemporánea a estos acontecimientos y la denominada tercera generación². De este modo nuestro rol fue el de articuladores, propiciando la discusión sobre cómo se rememora el terrorismo de Estado y sus repercusiones al día de hoy.

Palabras clave: extensión / memorias locales / dictadura / tercera generación / Rocha

Introducción

Durante los meses de abril y mayo del año 1976 el departamento de Rocha³ se encontró conmocionado por una serie de sucesos inusuales: la aparición de cuerpos sin identificar en sus playas, que presentaban claros signos de torturas y maltratos físicos. Estos acontecimientos se produjeron en diferentes puntos de las costas uruguayas desde 1975 a 1979, al mismo tiempo que sucedían en las playas argentinas. El hallazgo de estos cuerpos tuvo gran trascendencia en todo el territorio nacional debido al grado de violencia que presentaban, el nivel de misterio respecto de lo sucedido y la cobertura mediática por parte de la prensa local y nacional. Además, estas noticias trascendieron las fronteras de nuestro país, produciéndose denuncias por parte de organismos internacionales en defensa de los derechos humanos y de organizaciones de uruguayos exiliados en el exterior.

El mayor número de hallazgos en Uruguay se dio en 1976 (Figueredo y Larrobla, 2017), año clave en nuestro país y en la región debido a la consolidación del régimen dictatorial uruguayo, el golpe de Estado en Argentina en marzo y la coordinación entre aparatos represivos con el Plan Cóndor –gestado a fines de 1975–. Varios autores establecen que el año 1976 fue muy importante en la historia de la dictadura uruguaya debido al nivel de violencia ejercida por los aparatos represivos y de inteligencia⁴. Por otra parte, en este mismo año se dieron cambios políticos sustanciales: no se convocó a elecciones nacionales y los militares des-

2 Tomamos la definición recogida por Faúndez y otros (2014, p. 202): “para efectos de una mayor comprensión de este escrito, utilizaremos en adelante el concepto de primera generación para referirnos a las víctimas directas de la prisión política y la tortura, el concepto segunda generación para referirnos a sus hijos y el de tercera generación para referirnos a sus nietos”.

3 El departamento de Rocha se ubica en el centro este del país, limitando con Brasil al este y el Océano Atlántico al sur. Según el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2011 vivían 68.088 personas en este departamento.

4 Según Magdalena Broquetas (2010), en 1976 Uruguay tenía el mayor porcentaje de presos políticos en relación con sus habitantes de América del Sur. Por otra parte, en ese año se dio el mayor número de desapariciones forzadas de ciudadanos uruguayos fundamentalmente en Argentina, sumando los casos ocurridos en Uruguay y en otros países del Cono Sur.

tituyeron a Juan María Bordaberry⁵ comenzando a participar en el gobierno en forma activa, con el objetivo de formalizar un proyecto político propio⁶.

Esta ponencia se propone relatar una experiencia de extensión universitaria sobre memorias locales en torno a estos hechos históricos, que surge del encuentro de estudiantes y egresados de distintas disciplinas de la UDELAR, en el marco de un proyecto financiado por la convocatoria de Actividades en el Medio, de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).

El equipo se creó en abril de 2018, ya que la mayoría de los integrantes⁷ fuimos seleccionados para trabajar en calidad de becarios/as en la Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente, perteneciente a la Presidencia de la República. A partir de ese momento comenzamos a conocernos y a intercambiar experiencias, conocimientos y opiniones respecto de la temática. En este proceso se llegó a una reflexión en común: la escasez de producción de conocimiento y reflexión acerca de lo ocurrido en torno al proceso de degeneración de la democracia⁸ (Rico 2005) y a la dictadura cívico-militar, más allá de la capital uruguaya. Esto, sumado al hecho de contar con un compañero proveniente de la ciudad de Rocha, motivó el trabajo en el departamento centrándonos en los acontecimientos históricos ya mencionados.

Estas reflexiones dieron inicio a la redacción de un proyecto para presentar a la convocatoria de la CSEAM, para ello le pedimos asesoramiento y referencias a la docente Ana Laura Di Giorgi⁹. A su vez, esta propuesta de extensión universitaria surgió con el objetivo de trabajar articuladamente con el proyecto de investigación “Arribo de la Operación Cóndor a las costas uruguayas: trayectorias e impactos en las identidades locales”, llevado a cabo por el equipo de investigación integrado por la Fabiana Larrobla, Magdalena Figueredo y Bach y Graciana Sagasetta. Esta motivación llevó a crear un proyecto de extensión con el objetivo de trabajar acerca de las memorias en torno a las repercusiones del terrorismo de Estado, específicamente a la aparición de los cuerpos NN, en diferentes loca-

5 Presidente electo en las elecciones nacionales de 1971. En 1973, en el marco de una crisis política e institucional que iba en aumento, decretó la disolución del Parlamento. A partir del 27 de junio de ese año gobernó como dictador, con el apoyo de las fuerzas militares y otros civiles.

6 Pese a la destitución de Bordaberry, los civiles siguieron participando en forma activa en los tres órganos de gobierno –ejecutivo, legislativo y judicial– pero subordinados a la autoridad militar.

7 Participaron de este proyecto Lucía Cámpora –estudiante de Ingeniería–, Chiara Miranda –estudiante de Ciencias de la Comunicación–, Germán Pereira –estudiante de Ciencia Política–, Diego Puntigliano –estudiante de Ciencia Política–, Isabel Cedrés –egresada de Ciencia Política–, Stephanie Rouvray –estudiante de Ciencia Política–, Mariana Papadópolos –estudiante de Sociología–, Paula Duffour –estudiante de Sociología–, Juana Urruzola –estudiante de Antropología– y Martín Varela –egresado de Museología–.

8 Álvaro Rico (2005), nomina el período 1968-1973 como el proceso de degeneración del sistema democrático uruguayo, que desencadena en el golpe de Estado que “permite visualizar el carácter gradual de la crisis que recorre nuestro país –desde mediados de los años cincuenta hasta 1973 (casi veinte años)– y secuencial –en etapas que transitan del orden democrático al orden autoritario” (Rico 2005, p. 46).

9 Ana Laura Di Giorgi es docente del Instituto de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR. Se especializa en las temáticas de pasado reciente y feminismos.

lidades del territorio nacional, entendiendo que la mayor parte de la producción en este sentido se centra en Montevideo.

La actividad de extensión fue una instancia fundamental para la generación de nuevos insumos e interrogantes, además de poner en práctica la función universitaria de extensión, utilizando procesos de investigación y desarrollando un vínculo constante con las personas y las comunidades. En las páginas que siguen relevaremos el trabajo desarrollado antes, durante y en la actividad, que tuvo como foco la discusión y reflexión intergeneracional de las memorias locales del departamento de Rocha.

Etapas de trabajo

El equipo realizó distintos procesos de forma paralela, intentando articular las tres funciones básicas de la UDELAR: la investigación, la enseñanza y la extensión; además el trabajo interdisciplinario fue una constante en la elaboración del proyecto, por las diferentes formaciones de los integrantes del grupo y por un deseo de generar un ir y venir en los saberes, por fuera de la mirada exclusivamente disciplinar.

De este modo las etapas de trabajo constan de, por un lado, un proceso de investigación que consistió en el relevamiento de producción bibliográfica, recopilación de fuentes documentales y entrevistas. En paralelo, se comenzó a trabajar en el territorio con el objetivo de interiorizarse en las dinámicas y relatos en torno a estos hechos y conocer más a fondo a las personas y actores relevantes. Mediante esta primera etapa se obtuvieron diferentes elementos que permitieron, *a posteriori*, planificar la actividad con la comunidad y fueron utilizados para crear recursos educativos y de difusión.

Estos procesos devinieron en la realización de, por un lado, una exposición museológica, que consta de nueve placas con información y datos –recopilados por el equipo– de la aparición de los cuerpos NN en Rocha. Con estos recursos se hicieron cinco talleres dirigidos a jóvenes de la ciudad de Rocha y un conversatorio abierto a todo público. A partir del diálogo con los y las participantes se reflexionó en torno a la memoria, sobre la importancia de conocer un pasado no vivido y las diferentes formas de conocerlo. A partir del diálogo y la insistencia permanente en generar interrogantes –y no respuestas que clausuren el pasado– se pretendió fomentar los intercambios intergeneracionales para la construcción de memoria.

La receptividad y el interés que emergió de los diferentes encuentros con la comunidad, la constatación de la escasa producción de conocimiento desde los márgenes, la incesante creación de interrogantes, evidencian la necesidad de continuar trabajando en la construcción de memorias en torno al terrorismo de Estado. Esta necesidad se reafirma en el contexto latinoamericano actual, donde las políticas represivas y el acceso del neoconservadurismo al gobierno en distin-

tos países de nuestro continente, dialogan con las consecuencias y repercusiones de los gobiernos autoritarios de la década de los setenta y ochenta.

A partir de esta experiencia, la ponencia busca propiciar un intercambio acerca de los desafíos y las oportunidades que pueden presentarse en el abordaje con jóvenes en torno a las memorias colectivas y locales del terrorismo de Estado. Partiendo además de la identificación del equipo como parte de la misma generación que la de aquellos jóvenes con los cuales se pretende trabajar; la denominada tercera generación (Faúndez y otros, 2014). Los autores definen la tercera generación, como aquella a la cual pertenecen los y las nietas de las víctimas directas del terrorismo de Estado llevado adelante en el marco de las dictaduras del Cono Sur; en este trabajo nos consideramos parte de esta generación, (más allá de tener o no familiares directamente víctimas: desaparecidos/as, asesinados/as, presos/as políticas, exiliados/as e insiliados/as), por el hecho de pertenecer a familias que vivieron con rechazo y sufrieron de distintos modos el régimen autoritario. Además la identificación de la falta de diálogo y de los silencios que persisten con respecto a este momento histórico en nuestros vínculos familiares, nos atraviesan de forma homogénea.

De esta forma, se pretendió una vuelta a la comunidad: a la política de cercanía. En este sentido, nos interesó trabajar e investigar desde lugares no hegemónicos en la producción del saber. Se entiende que la producción de discursos se da en campos donde se juegan diferentes relaciones de poder que establecen cuáles son los discursos legítimos y cuáles no. Tal como afirma Foucault,

en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (1970, p. 11).

De esta forma, se pretendió aproximarnos a una genealogía, en términos de Foucault, de retomar el “saber sometido” y acoplar “conocimientos eruditos y memorias locales” y así “poner en juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero” (2000, p. 22).

Objetivos

La actividad tuvo como objetivo poner a disposición de los y las habitantes ciertos hechos y recuerdos sobre la aparición de los cuerpos en las costas rochenses, en los años de dictadura, trabajando de forma constante con la comunidad. Se buscó dar a conocer los hechos, pero también instar a una reflexión sobre los modos de conocer y recordar.

Los objetivos de la actividad, se nutrieron de distintas etapas del proceso de extensión; por un lado la discusión entre nosotros/as motivó un ir y venir en la intervención pensada originalmente. En pos de generar una real articulación con el medio pensamos las dinámicas concretas, así como las fechas y el público objetivo. Pero además, a raíz de la constante interacción con los actores de la comunidad, abocados al trabajo sobre memoria y terrorismo de Estado de la ciudad de Rocha, los mismos se vieron enriquecidos con los conocimientos acerca del territorio. Esto es resultado del carácter cualitativo, abierto y flexible del diseño del proyecto, que se pensó como un proceso dialéctico y de diálogo constante con la comunidad. De esta forma, en los diseños cualitativos, tal como afirma Flick, “las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación” (2012: 20).

En este entendido, los objetivos primarios de la intervención fueron:

- Poner a disposición información sobre estos hechos concretos (la aparición de los cuerpos en las costas rochenses), que permitan un primer acercamiento o una revisita a los mismos. A través de imágenes de prensa, una línea de tiempo con acontecimientos locales y nacionales y un informe oficial, entre otros materiales.
- Incentivar la reflexión sobre los modos de recordar y visitar el pasado desde distintas experiencias generacionales, inscripciones territoriales y recursos historiográficos.
- Generar un espacio que propicie el debate público sobre las implicancias del terrorismo de Estado en el ámbito local y en la región, en articulación con los actores sociales e institucionales.
- Intercambiar sobre estrategias a futuro entre los actores locales para el fortalecimiento del debate y la reflexión en el campo de la memoria desde lo local.

Materiales y métodos

El campo de estudios sobre memoria ha aportado insumos teóricos relevantes para orientar una reflexión sobre cómo se articulan estos hechos e interpretaciones. Los hechos del pasado en este sentido ya no son considerados simplemente hechos objetivos, sino objeto de disputa e interpretación. Accedemos al pasado desde un presente que marca en gran parte las condiciones de posibilidad de otorgar significado a ciertos eventos (Halbawchs, 1992; Jelin, 2002; Achugar, 2016). Nuestro acceso a las narrativas que dan sentido al pasado se encuentra delimitado en parte por los discursos que circulan en nuestra sociedad, cuando esta tarea deben realizarla quienes no vivieron de forma directa los sucesos del pasado, el desafío de conocer dichos eventos está incluso más marcado por una serie de mediaciones y lecturas que otros transmitirán (Hirsch, 2008). En este último sen-

tido nos interesó especialmente el diálogo con generaciones que no vivieron de forma directa el terrorismo de Estado.

La actividad se enmarcó en una concepción descentralizadora. Gran parte de la historiografía sobre el terrorismo de Estado se ha construido a partir de sucesos e insumos provenientes de Montevideo. De esta forma nos resultó primordial dialogar con actores locales de Rocha, no solo para conocer sus vivencias personales, si no para indagar en un relato que se construye desde la periferia o que generalmente se concibe como otras memorias.

El equipo realizó como antecedente a la actividad, un proceso de investigación que consistió en el relevamiento de diversas fuentes. Para ello se recopiló prensa escrita (Biblioteca Nacional), documentación oficial producida por el aparato estatal durante la dictadura (Secretaría de Derechos Humanos para el Pasado Reciente), bibliografía recopilada en diferentes servicios universitarios y otros centros de documentación en Montevideo y en Rocha. Por otra parte, se realizaron entrevistas a personas que vivieron en la época, que aportaron anécdotas y recuerdos sobre los acontecimientos relacionados al proyecto.

Fragmentos de entrevistas realizadas a habitantes de la ciudad de Rocha, entre ellos se encuentran militantes y personas de la comunidad que de una forma u otra tuvieron contacto con la aparición de los cuerpos:

No había circulación de información. La información estaba muy restringida en los medios de difusión masivos. Entonces la gente, la gente creía... –mira lo que te voy a decir– creía en el proceso militar y los militares tuvieron un depósito de confianza. (Roberto Méndez Benia)¹⁰

La destitución mía fue por pertenecer al bando ajeno a la doctrina nacional, (...) eso está escrito. (Blanca Mora)¹¹

Miedo, miedo, gente que negaba rotundamente que aquí se torturara, de que eran mentiras nuestras, que aquí nadie torturaba a nadie, que el ejército nunca había hecho tal cosa... ese tipo de cosas. Éramos [nosotros] los que denigrábamos a los pobres muchachos; nosotros éramos porquería. (Gorki López)¹²

Las chiquilinas que cumplieron 15 años en el 1974, yo porque no hice fiesta, pero las que hicieron fiesta tenías que pedir autorización, y en algunos casos pasar la lista de quienes iban, habías per-

10 Roberto Méndez Benia, médico, nació en Montevideo pero su familia se mudó a Rocha cuando era niño. Fue destituido en 1973.

11 Blanca Mora, docente de biología, fundadora del Frente Amplio. Exiliada política en Colombia.

12 Nacido en Rocha en 1952. En febrero de 1976 es detenido y procesado hasta 1979. Militante del Partido Comunista del Uruguay (PCU)

didó todos los derechos a la libertad individual, entonces lo empezamos a sentir. (...) Pero acá en el pueblo hubo muchos presos políticos, pero por lo general sabías. Empezaste a razonar que esa gente era gente común, que por haber hecho una manifestación en la época que trabajaban con su sindicato, iban presos. Yo me empecé a enterar cuando entré a magisterio que gente por haber salido con una pancarta en un paro, de los cuales yo los hice después, por ese motivo, por pensar diferente, te llevaban preso, y a veces no tenías nada que ver, simplemente pensabas diferente. (Petrona Sánchez)¹³

[¿Cómo era dar clase en Rocha en los setenta?] Fue muy difícil, yo estuve en Rocha hasta el '76 o hasta el '75 exclusivamente, y después me fui a Castillos porque ya Rocha estaba difícil para todo (...) Era difícil el relacionamiento con la dirección, chocaba en todo. Era difícil porque ya tenías que estar cuidándote, estaba todo militarizado el relacionamiento humano. (...) En Castillos era mucho más libre, estaba Jesús Perdomo, Juan Luis Martínez, era otro ambiente, el relacionamiento era distinto. Luego en el '80 volví a Rocha y viajaba, y tenía soldados que eran conocidos míos, que estaban en contra que te decían: 'mira que hoy te van a cuidar'. (Nora Núñez)¹⁴

Yo escuchaba el informativo, la radio, creo que por ahí me enteré, también algún rumor de ese caso de los cadáveres aparecidos en la costa, eran un lote, muy novedoso. Un murmullo de gente, había gente de, de, cómo te voy a decir, algún jerarca, gente del gobierno. Pero yo no veía, cuando voy entrando había gente que era así, del gobierno. Sé que voy avanzando, yo quería ver aquello, me acerqué y veía aquello, y una cosa pah pah. (...) Era una época difícil, me impactaba aquello, estaban como arriba de los cajones, yo les veía la cara, que ya estaban, por la situación, descomposición. Había olor, de eso me acuerdo. (Julio Araujo)¹⁵

Además concurrimos al departamento de Rocha en varias oportunidades, no solo para recabar estas fuentes, sino también para participar de actividades con las organizaciones sociales, como la Marcha del 20 de mayo. Mediante esta primera etapa se obtuvieron diferentes elementos para planificar la actividad con la comunidad, los que fueron utilizados para diseñar la exposición. En cada ins-

13 Maestra, estudió y ejerció la docencia en Rocha.

14 Docente jubilada de historia, también se recibió de maestra. Trabajó como docente de historia en Rocha en el Instituto Normal de Formación de Rocha y en Castillos

15 Nació en Rocha en 1962, funcionario municipal. Estuvo presente el día del sepelio de los cuerpos hallados en las costas, cuando tenía 14 años.

tancia se recogieron datos pertinentes que posteriormente fueron utilizados en la actividad final: los talleres.

La actividad “Eran orientales” se desarrolló del 5 al 6 de abril de 2019 en el Espacio Ceedro¹⁶, en la ciudad de Rocha. Durante la primera jornada se llevaron a cabo diferentes talleres con grupos de jóvenes de 16 a 30 años, de instituciones educativas de la ciudad:

- Liceo N° 1, tres grupos de orientación 6° humanístico.
- Instituto de Formación Docente, un grupo de magisterio.
- Educación Media Tecnológica en Deporte y recreación, dos grupos de 1° y 2° respectivamente.

El objetivo de la primera jornada, fue trabajar sobre el pasado reciente haciendo hincapié en la importancia de la construcción de la memoria colectiva, y en las diferentes formas de visitar y conocer un pasado no vivido. El segundo día consistió en una mesa de diálogo e intercambio abierto con las personas que quisieran participar (vecinos, vecinas, activistas, militantes, etcétera) en torno al terrorismo de Estado y las sensaciones y pensamientos que emergieron a partir de la aparición de los cuerpos. En ambas jornadas se trabajó con tres herramientas fundamentales para fomentar la reflexión, consistentes en placas informativas en torno a los sucesos de los NN aparecidos en las costas de Rocha en 1976, prensa local y nacional de la época y un audiovisual realizado especialmente para la jornada con entrevistas a personas que vivieron dichos sucesos en el departamento.

La actividad fue planificada en diálogo con actores no universitarios: por un lado con las instituciones educativas y particularmente los docentes que participaron de los talleres. Por otro, con la Comisión Rochense por Verdad y Justicia, se coordinaron fundamentalmente los contactos para la realización de las entrevistas, también se coordinó con la Intendencia de Rocha para el uso del local. La difusión fue realizada vía redes sociales y por las Instituciones locales que nos apoyaron.

Resultados y discusión

“La memoria es una construcción colectiva, se hace entre todas y todos y su elaboración es una acción que se realiza en el presente para resignificar el pasado y para proyectar el futuro” (*Londres, espacio de memorias* 2017). Tomando como base esta conceptualización acerca de la memoria, la actividad giró en torno al abordaje, esquivando las referencias directas y constantes al dolor y al terror que produjo el régimen dictatorial, de las memorias colectivas, su rescate e interpelación

¹⁶ El espacio Ceedro (Centro de Empresas y Emprendedores de Rocha) forma parte de la Intendencia de Rocha, se encuentra en el mismo predio que el Espacio de Arte y Cultura Joven de esa Intendencia, al costado de la peatonal.

fueron los objetivos de la actividad en concreto. Teniendo como resultado, por un lado, la apelación constante a las emociones de lo que implica hablar desde nuestra generación sobre ese pasado y esos hechos y por el otro el hacerlo con jóvenes que al igual que nosotros pertenecen a la misma generación.

Respecto del primer objetivo, pudimos trabajar con jóvenes de la localidad analizando con ellos la manipulación mediática, a partir de los relatos de sus vecinos, los diarios de la localidad y nacionales y la documentación oficial, consideramos que el paso del tiempo, las investigaciones y la denuncia permitieron un acercamiento a la verdad sobre estos hechos. Todo esto, sin necesidad de abordar el dolor de manera descarnada, si bien estos hechos tienen detalles muy retorcidos y traumáticos, gracias al caso tomado y cómo se lo trabajó a través de los medios de comunicación, se pudo esquivar el dolor directo y traumático de los cuerpos.

Respecto del segundo y tercer objetivo, se tuvo como resultado transversal, por un lado, la problematización de las relaciones mediante las cuales se disputa la construcción de una verdad única, que pretenden generar algunos actores sobre el terrorismo de Estado (prensa, historia y defensores del discurso hegemónico sobre el mismo), y por otro, el fomentar la fuga de relatos, las microhistorias, que forman las memorias colectivas del territorio de Rocha, generando que estos relatos circulen y cuestionen las concepciones discursivas dicotómicas: discurso hegemónico y la narrativa alternativa (Larrobla, 2013)¹⁷.

Respecto, del cuarto objetivo, la proyección a futuro del trabajo en la temática, se logró mantener una articulación, hasta el día de hoy, con los actores territoriales de Rocha. Generando instancias de reflexión posteriores a la actividad de abril de 2019, utilizando los materiales generados en instancias de reflexión en las localidades de La Paloma, Chuy y Barra del Chuy. Los métodos utilizados, centrados en la reflexión con respecto a las memorias colectivas, de forma no disciplinar, fueron bien recibidos y caracterizados por los docentes como herramientas innovadoras para el abordaje sobre terrorismo de Estado.

Algunas de las conclusiones y reflexiones, que surgieron a partir del taller fueron, por una parte, la falta de conocimientos concretos sobre terrorismo de Estado entre la mayoría de los y las jóvenes que concurrieron al taller. A pesar de esto, se constató la existencia de interés y de ganas de ahondar en el conocimiento y reflexión sobre los eventos que vivió el país durante esos años. Algunos y al-

17 En Uruguay, como explica Fabiana Larrobla (2013) podemos identificar dos grandes campos narrativos en torno a las representaciones acerca del pasado reciente. Un campo hegemónico, sostenido por las élites gubernamentales durante la transición democrática, que incorpora elementos del discurso militar y que apela al olvido, a la pacificación y a la “deshistorización de los sucesos y de los actores que intervienen en ellos” (p. 5). Frente a esa narrativa oficial y hegemónica –que continúa en gran parte hasta la actualidad– se construye una narrativa alternativa que busca formas de poder decir aquello que no quería ser escuchado. Estos otros relatos surgen desde los sectores de izquierda y organismos de derechos humanos que, dado el contexto y las posibilidades que este permitía, confluye en una narración humanitaria, que hace foco en la categoría de víctima de los sujetos, destacando el horror de los crímenes y “–coincidentalmente con la teoría de los dos demonios– deshistorizándolo, en la medida en que se lo coloca como un tipo de víctima universal” (Cedrés y otros, 2019).

gunas estudiantes relataron ser herederos de *generaciones de silencio*, que no les transmiten las vivencias de la dictadura por dolor o por miedo y reconocieron actores concretos en esa omisión (abuelas, abuelos, madres, padres). Y, por otra parte, la constatación de que, cuando la asistencia al taller no fue gestionada por los centros educativos (Utu y Secundaria), la concurrencia fue mayoritariamente adulta. De esta forma, surge la inquietud de seguir apostando a la formación de espacios de diálogo con jóvenes, buscando captar su interés para mantener vivos los procesos de significación en torno al terrorismo de Estado en nuestro país y la región.

Conclusiones

Consideramos que los objetivos del proyecto se cumplieron y el resultado general fue muy positivo. Se generaron sólidos espacios de reflexión y de debate, que trascendieron una modalidad bancaria¹⁸, dando lugar a la creación y la reflexión colectiva acerca del pasado reciente y generando nuevas interrogantes. La dinámica fue muy bien recibida, así como la exposición en general. Se recibieron varias propuestas de realizar el taller en otras ciudades del departamento así como en otros departamentos de Uruguay, por parte de las personas que asistieron a la actividad.

La propuesta original y sus objetivos generales, no sufrieron mayores modificaciones: se logró trabajar tanto con jóvenes estudiantes como con público en general. Lo que se modificó fue la locación, ya que en lugar de utilizar el espacio de tránsito público (peatonal) para la jornada del segundo día, se utilizó el espacio Ceedro, que es igualmente abierto, y que además ha sido inaugurado recientemente. Por otro lado, en lugar de concurrir a las aulas tal como se había previsto inicialmente para la primera jornada, los jóvenes concurrieron al espacio Ceedro. Esto lo valoramos como algo positivo, ya que se generó un espacio más amigable para el diálogo y se propició el aprovechamiento y el conocimiento del espacio cultural de la Intendencia.

Respecto del aporte que esta actividad hace a la temática elegida, considerando la escasez de producción científica acerca de las repercusiones del terrorismo de Estado fuera de la ciudad de Montevideo, y teniendo en cuenta que es la primera ocasión en la que se realiza una instancia de este tipo en el departamento de Rocha (en relación al tema así como por la dinámica propuesta), evaluamos que la actividad y el proceso de investigación que se realizó de forma paralela, aportan en gran medida a ampliar el conocimiento de las vivencias y repercusiones que la dictadura cívico militar tuvo en nuestro país. Consideramos que nuestro trabajo, enmarcado en el estudio de lo acontecido en el período de la Dictadura, en territorios por fuera de la capital del país, genera una línea de trabajo nueva y atractiva acerca de la historicidad uruguaya. En este sentido, logramos continuar

¹⁸ Este término es utilizado por Paulo Freire (1970).

el trabajo, promoviendo nuevas instancias de talleres e intercambios en distintas localidades del departamento de Rocha, así como generando la difusión de los resultados de investigación de esta experiencia (a partir de ponencias o artículos).

Por otra parte, el interés y agradecimiento de las personas locales que asistieron a la actividad nos dejó una evaluación sumamente positiva de nuestra parte en cuanto al proceso y la actividad final. Es importante comentar, cómo los asistentes valoraban y agradecían el hecho que realizáramos este tipo de actividad en su ciudad, explicitando la falta de actividades en general y de este tipo que llegan al lugar. En particular, señalaron la necesidad de abordar los hechos acontecidos en la dictadura para generar diálogo al respecto, sobre todo respecto de la aparición de cuerpos en las costas, nos transmitieron que era un deber histórico que no se hubiera abordado ese acontecimiento traumático para la comunidad para procesarlo desde el diálogo y darlo a conocer a las nuevas generaciones.

Por último, el desafío de generar estas instancias desde nuestro rol de estudiantes y jóvenes de la denominada tercera generación, cuestionando los dos campos discursivos caracterizados anteriormente, hegemónico y alternativo (Larrobla, 2017), nos abre a algunas de las posibles discusiones a raíz de la intervención, preguntándonos si ¿es posible el surgimiento de nuevas narrativas a partir de las terceras generaciones? y en caso de ser posibles, ¿cómo se relacionan con las narrativas anteriormente mencionadas?

Bibliografía

- Achugar, M. (2016). *Discursive processes of intergenerational transmission of recent history: (Re)Making our past*. Nueva York: Palgrave.
- Aguilera, F. y otros. (2017). *Metodologías participativas en Londres 38. Experiencias y reflexiones en torno a talleres de memoria y visitas dialogadas*. Santiago: Andros impresores.
- Broquetas, M. (2010). *Liberalización económica, dictadura y resistencia. 1965-1985. En Historia del Uruguay en el siglo XX: (1890-2005)*. Montevideo: Banda Oriental.
- Cedrés, I., Duffour, P. y Urruzola, J. (2019). *Emociones en la investigación del Pasado Reciente. Experiencias de jóvenes investigadoras en el abordaje de las víctimas del terrorismo de Estado. Ponencia aprobada en Jornadas 2019 VIII de Investigación y VII de Extensión VI Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República*.
- Demasi, C. (2013). *La evolución del campo político en la dictadura*. En C. Demasi, A. Marchesi, V. Markarian, A. Rico, J. Yaffé, *La dictadura cívico Militar*. (pp. 13 a 116). Montevideo: Banda Oriental - Centro de estudios interdisciplinarios uruguayos.
- Faúndez, X. y otros. (2014). *Transmisión y apropiación de la historia de prisión política: transgeneracionalidad del trauma psicosocial en nietos de ex presos políticos de la dictadura militar chilena*. *Terapia Psicológica*, 32 (3), 201-216.

- Figueredo, M. y Larrobla, F. (2017). Uruguayan mortuaries and the No Names: the long story of the unidentified bodies found on the coastline of Uruguay during the Condor Plan. *Human Remains and Violence*, 3 (2), 56-73.
- Flick, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa (Educación crítica)*. Málaga: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: EFE.
- Halbawchs, M. (2004). *La memoria colectiva*, Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Hirsch, M. (2008). The Generation of Postmemory. *Poetics Today*, 29 (1).
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*, Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. y Kaufman, S. (2006). *Subjetividad y figuras de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrobla, S. F. (2013). El campo discursivo del pasado reciente en el Uruguay. Entre la teoría de los dos demonios y la perspectiva del terrorismo de Estado. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 2 (2).
- Presidencia de la República Oriental del Uruguay (2014). *Investigación histórica sobre detenidos desaparecidos*. 5ª sección: NN Aparecidos en Costas Uruguayas.
- Rey Piuma, D. (1988). *Un marino acusa*. Montevideo: TAE Editorial.
- Rey Piuma, D. (1984). *Los crímenes del Río de la Plata*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Rico, Álvaro (2005). *Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia social en la democracia posdictadura. Uruguay 1985-2005*. Montevideo: Trilce.

Links de la actividad

<http://radiouruguay.uy/eran-orientales/>

<http://www.diarioeleste.com/archivo/03-04-19/noticias.shtml#4>

<https://www.youtube.com/watch?v=lLuXTjPw0YI>

Redes del proyecto

<https://www.instagram.com/eranorientales/>

<https://www.facebook.com/Eran-orientales-1767032446730850/>

Estéticas corroídas. Una comprensión visual de las ruinas de los derechos humanos en el Chile actual. Análisis de tres casos de sitios de memoria¹

Ana Villagrán Aguayo².

ana.villagran@ug.uchile.cl

Resumen

La presente investigación gira en torno a un estudio visual de orden cualitativo, basado en mecanismos derivados de la arqueología visual, cuyo objeto de estudio son tres sitios de memoria en estado de ruina, que se registran como vestigios de la dictadura cívico-militar de Pinochet. La patrimonialización de estos residuos en ruinas se ha transformado en la actualidad en un dispositivo de memorialización estética, lo que ha significado una particular forma de diseñar la memoria visual de la dictadura. Este trabajo se realizó mediante la aplicación metodológica de un estudio razonado, correspondiente al análisis de tres sitios de memoria de la Región Metropolitana: Patio 29 del Cementerio General, Escotilla 8 del Estadio Nacional y Londres 38 Espacio de memorias.

Palabras clave: memoria / derechos humanos / ruina, patrimonio / arqueología / diseño.

1 El presente artículo expone de forma acotada el proceso y resultados de una investigación de pregrado para optar al título de Diseñadora Gráfica de la Universidad de Chile iniciada durante el año 2017 y finalizada el segundo semestre del año 2018.

2 Diseñadora gráfica, Licenciada en Diseño Gráfico, Universidad de Chile. Vicepresidenta de la Comisión Chilena pro Derechos Juveniles (CODEJU). Miembro del Colectivo Bugambilia. Narrando Gráficas.

Introducción

La reciente dictadura cívico-militar en Chile, iniciada con un golpe de Estado el 11 de septiembre de 1973, instaló un terrorismo de Estado ejercido a través de la violencia, la censura, la represión y la desaparición forzada de las personas. Si bien las cifras resultan frías e inexactas frente a los crímenes de lesa humanidad vividos en Chile, son muy necesarias para vislumbrar la envergadura de los hechos, teniendo en cuenta, además, la casi total impunidad de los crímenes: se desconoce aún la cantidad de personas reprimidas en allanamientos y detenciones masivas, 200.000 exiliados, 38.254 personas detenidas y torturadas, y a lo menos 3.230 personas asesinadas o detenidas desaparecidas (Londres 38, 2017).

A lo largo de Latinoamérica se vivieron situaciones muy similares, en todos los casos la represión fue ejercida con aparatos disciplinares especializados que, a través diversas estrategias, tenían por finalidad la aniquilación de los movimientos populares, siendo la más relevante en la labor represiva la constitución de centros clandestinos de detención y tortura (Fuenzalida, 2011, p. 50). Estos lugares, junto con los utilizados para inhumación y exhumación clandestina, se transformaron en una evidencia de la represión política, pues si bien la desaparición de víctimas de las dictaduras fue ejercida a través de montajes y traslados de cuerpos, los espacios quedaron como demostración material inamovible y territorial, permitiendo respaldar los testimonios de miles de personas. Todos estos lugares se ubican como vestigios de las dictaduras en América Latina.

En el caso chileno, existen muchos espacios de este tipo, pero también otras formas territoriales de ejercer memoria, así, los sitios de memoria poseen particularidades que los diferencian y que les dan una condición política específica al haber emergido como concepto luego de diversas luchas por el reconocimiento de su existencia (Mesa de Trabajo y otros, 2017, p. 9). Es por ello que resulta necesaria una definición acotada que hizo un grupo de organizaciones durante el año 2017 en el documento *Sitios de Memoria, arqueología y conservación. Propuesta conceptual de orientación y directrices de trabajo*³ resulta actualizada y coherente con las directrices de este proyecto:

un sitio de memorias es un espacio donde se cometieron violaciones a los derechos humanos, que hoy son relevantes socialmente pues se encuentran asociados a una comunidad que los reclama como testimonio de las injusticias y los crímenes del pasado, movilizándolo procesos de resignificación, reapropiación y recuperación de la memoria. Se trata, por tanto, de un espacio vívido, dotado de sentidos y memorias múltiples que posee gran impacto sensorial y capacidad evocativa del pasado reciente. (p.10)

3 Este documento fue la materialización del trabajo conjunto entre el Centro Nacional de Conservación y Restauración (CNCR), el Colegio de Arqueólogos de Chile (CARCH) y la Mesa de trabajo de Sitios de Memorias creada por este último organismo, en donde trece autoras de diversas disciplinas establecieron bases conceptuales y metodológicas relacionadas con los sitios de memoria.

Para efectos de esta investigación, fueron seleccionados tres sitios de memoria en estado de ruinas de la Región Metropolitana declarados como Monumentos Nacionales en la categoría de Monumentos Históricos⁴ Patio 29, actual 162 del Cementerio General –ubicado en la comuna de Recoleta–, Estadio Nacional –ubicado en la comuna de Ñuñoa, específicamente el sector correspondiente a la Escotilla 8 del coliseo deportivo–, y el inmueble ubicado en calle Londres 38 (ex 40) en Santiago Centro. En estos sitios de memoria se hace evidente una estética particular: la ruina, vestigios corroídos o degradados por el paso del tiempo.

El Patio 29 del Cementerio General (figura 1) fue un sector utilizado desde el 11 de septiembre del año 1973 hasta enero del año 1974 para sepultar de forma clandestina a víctimas de la dictadura cívico-militar bajo la denominación NN (nombre desconocido). La inhumación de víctimas de la dictadura se realizó bajo irregularidades periciales, pues muchos de sus cuerpos no pasaron por el Servicio Médico Legal o fueron sepultados de forma de a tres cadáveres por fosa, esto, dificultaría posteriormente aún más la identificación de los restos (CMN, 2017). El 10 de julio del 2006 este sector del cementerio fue declarado monumento nacional y en la actualidad, pese a esta declaratoria, el sector presenta una ausencia de recuperación y preservación como espacio de memoria, encontrándose las cruces de metal que lo componen, en un avance estado de deterioro.



Figura 1: Patio 29, Cementerio General.

Fuente: archivo personal.

- 4 El Consejo de Monumentos Nacionales (CMN) es el organismo Estatal encargado de declarar esta categoría patrimonial en Chile, con este reconocimiento y sobre la base de la Ley 17.228, este organismo técnico dependiente del Estado tiene atribuciones de protección y tuición de estos lugares.

El Estadio Nacional se habilitaría como el más grande campo de concentración de prisioneros y prisioneras del país desde el 11 de septiembre hasta noviembre de 1973. La gran envergadura del estadio permitió que se utilizara para la represión, las escotillas y todo el recinto deportivo fue habilitado para la detención de miles de personas (CMN, 2017). En 2003, el Estadio Nacional fue declarado monumento histórico en su totalidad, siendo la Corporación Estadio Nacional Memoria Nacional la responsable del proyecto de espacio de memoria; pese a ello, los sectores permitidos y habilitados como recorrido memorial por los administradores del centro deportivo, corresponde a un porcentaje muy ínfimo en comparación al territorio total del estadio. Así, del coliseo deportivo, la Escotilla 8 (fig.2) es la única abierta en el recorrido memorial.



Figura 2: Escotilla 8, Estadio Nacional.

Fuente: archivo personal.

El inmueble de Londres 38 (figura 3), ubicado en el barrio París-Londres en pleno centro de Santiago, constituye el primer eslabón de la cadena de recintos de represión, tortura y exterminio utilizados por la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA)⁵ en su ofensiva represiva en contra de los movimientos políticos de izquierda. Posterior a su uso como centro de detención, fue identificado por los detenidos y sobrevivientes, por lo que, como forma de borradura (una de tantas)

⁵ La DINA fue el primer organismo de Inteligencia represivo de la dictadura cívico-militar chilena.

se sustituyó de manera legal su numeración 38 por 40, así las denuncias asignadas al lugar indicaban una dirección inexistente. Ya en democracia y luego de un intenso trabajo por su recuperación, el 4 de octubre de 2005 es declarado monumento histórico. Londres 38, es uno de los pocos inmuebles en conservar evidencia material plausible junto con funcionar en su totalidad como espacio de memoria, sin embargo, igualmente se encuentra en un riesgo físico de derrumbe; la conservación del espacio es una deuda pendiente.



Figura 3: Inmueble ubicado en calle Londres 38, Santiago.

Fuente: archivo personal.

Los sitios de memoria se asientan como materialidades críticas residuales que devienen en representaciones sensibles de un pasado que constantemente ha querido ser ocultado, silenciado, olvidado (Mesa de Trabajo y otros, 2017, p. 7) y además marginado en cuanto a que “la vida puede identificarse en muchas estructuras materiales de la ciudad. La muerte, por el contrario, se encuentra relegada a espacios específicos que se marcan como hitos” (Raposo, 2007, p. 71). Pese a la declaratoria patrimonial, “los sitios de memoria siguen estando insertos en un régimen sistemático de borraduras y ocultamiento, mediante el cual su desaparición no es solo de carácter ontológico, sino también sensorial y epistemológica” (Santos citado en Mesa de Trabajo y otros, 2017, p. 21). De este modo, la puesta en valor patrimonial al sustentarse sobre las bases conceptuales de los derechos humanos y sus vulneraciones, si bien persiste en el reconocimiento, también evidencia la casi ausente intención de señalización, que asociamos a sus estéticas en ruinas.

En definitiva, si bien algunos de estos sitios de memoria poseen una intención de señalamiento en esa existencia material, que resguarda los indicios materiales y visuales de un pasado que no quiere ser observado, otros, lo son a modo más bien anecdótico, y su estética particular funciona como una ruina visual que puede llegar a transmitir el abandono de dicho lugar más que una intención de resguardo memorial y arqueológico. Así, estos lugares son relevantes en la aparición del acontecimiento dictatorial en el circuito capitalino y resultan en un claro ejemplo de las formas que ha tenido el Estado de patrimonializar y memorializar las vulneraciones a los derechos humanos en nuestro país, haciendo de estos dispositivos estéticos, herramientas conjuntas para diseñar una particular memoria visual de la dictadura.

Objetivos

General

Analizar los sitios de memoria como ruinas visuales de los derechos humanos, para contribuir a una comprensión razonada de las estéticas memoriales diseñadas por el Estado chileno.

Específicos

- Evidenciar el actual estado visual y estético de las ruinas en los sitios de memoria, para comprender las políticas patrimoniales sobre derechos humanos del Estado chileno.
- Interpretar los resultados para proporcionar una comprensión visual de los sitios de memoria.

Materiales y métodos

Enfoque investigativo

Esta investigación fue un estudio visual de carácter cualitativo materializado en un análisis estético con enfoque indicial y experiencial, que profundizó y significó con una metodología observable las características visuales y materiales de tres sitios de memoria en ruinas. Fue un análisis estético, en cuanto a su comprensión como un estudio de relaciones entre los elementos estéticos (Bense, 1957) que constituyeron al objeto de estudio y para efectos de esta investigación, la puesta en discusión de esas relaciones mediante un enfoque indicial y experiencial.

El enfoque indicial, es definido por Carlo Ginzburg, reconocido historiador italiano en su libro *Mitos, emblemas, indicios. Morfología de la historia*, y se considera una forma de obtener conocimiento desde la experiencia subjetiva, así la cualidad y

la conjetura articulan la indagación humana, teniendo en cuenta que los seres humanos somos portadores de conocimiento y eticidad, lo que nos imposibilita observar con total objetividad (Ginzburg en Osorio y Rubio, 2008, p. 68). Por lo tanto, este enfoque investigativo “abre espacios de disponibilidad de observación para los sujetos participantes” (p. 70). Lo indicial se abordó desde una observación crítica en los sitios de memoria, que permitió evidenciar los rasgos visuales de la materialidad.

El enfoque experiencial presente en la investigación dice relación con la experiencia auténtica, *Erfahrung*, “aquella que, excediendo el ámbito personal o privado de la mera vivencia, resulta comunicable adquiriendo de ese modo un carácter colectivo o compartido” (Staroselsky, 2015, s/n), concepto que, desde el estudio de Walter Benjamin, se organiza en torno a tres ejes: i) la experiencia como elaboración que se tiene activamente, alejada de lo mero contemplativo y relacionada con la acción, es decir, implica una apropiación y elaboración de la tradición; ii) el sujeto que realiza la experiencia es colectivo, en donde la narración la configura, y iii) la experiencia encuentra en el lenguaje el medio que la hace posible (Benjamin en Staroselsky, 2015, s/n). Finalmente, para Benjamin la experiencia con el pasado es crucial y, por lo tanto, su análisis se opone a los modos de historicismo que, con la mirada fija en el futuro, obvian los desastres del pasado: “La tarea que el presente debe asumir es la de hacer con el pasado una experiencia, lo cual implica modificarlo y verse modificado por él” (Staroselsky, 2015, s/n). Lo experiencial por tanto devino en la narración de la experiencia visual en vínculo a los elementos estéticos presentes en los sitios de memoria.

Estado del arte-marco teórico

Una vez definido el enfoque, se procedió a estudiar la documentación teórica que sustentara la investigación. Se establecieron conceptos base del trabajo, que introducen la discusión del estudio: memoria, estética y ruina; y en mayor profundización y vínculo disciplinar encontramos arqueología, arte y diseño. Estos conceptos resultan fundamentales para una comprensión visual del problema, además de sentar las bases teóricas para un trabajo coherente. A continuación, un resumen acotado de los conceptos centrales del marco teórico.

Memoria

El concepto de memoria, adquiere importancia en las reconstrucciones sociales posteriores a las dictaduras militares, configurándose como un eje que articula las luchas por el establecimiento de la verdad y la justicia, actos políticos que conllevan el esclarecimiento social de los hechos acontecidos. En esta línea, “ejercer la memoria sirve para delatar las maniobras de borraduras de las huellas que fabrican cotidianamente el olvido pasivo y su indiferencia” (Richard, 2000, p. 11), entonces problematizar la memoria como concepto asociado a las huellas y vestigios es un ejercicio necesario desde nuestro campo de estudio, a través del concepto de olvido y lo inmemorial. Lo inmemorial es un recuerdo imposible de inscribir, previo a la memoria y al olvido, un acontecimiento que no ha podido ser

inscrito y que aspira a la sepultura, a una liberación, a un olvido por conquistar la memoria; pero ese olvido no puede ser pasivo –el de una memoria que envejece sin recuerdo–, sino uno activo, uno que da la vida, la *anamnesis*, que es lo que quieren finalmente las víctimas y sus comunidades, olvidar (Déotte, 1998, pp. 240-241). De este modo, la memoria como concepto posee un rol preponderante en el rescate de los lugares de memoria, pues en ellos se articula la proliferación de diversas experiencias, es decir, el olvido activo o pasivo se hacen presentes y, por lo tanto, encarnan la concordia o discordia en las discusiones y reflexiones actuales en torno a las consecuencias de la dictadura militar en Chile, y el cómo desde esas consecuencias, representar en la actualidad un pasado histórico, para construir un presente o un futuro que aporte a las diferentes formas de relacionarnos con nuestro entorno social.

Por otro lado, Para Andreas Huyssen, la memoria y la musealización se congregan para constituir un baluarte frente al miedo a la obsolescencia y desaparición de las cosas, contra la angustia de la velocidad del cambio y los horizontes cada vez más delimitados del tiempo y espacio (Huyssen, 2002, p. 32), por consiguiente, los deseos de conservación y una suerte de nostalgia por las ruinas (Huyssen, 2007).

Estética

El concepto de estética que esta investigación aborda, si bien retoma teorías antiguas, deviene en los modos actuales en que la disciplina cobra forma, esto es, sin considerar tan solo el arte y la belleza, puesto que:

la percepción de los hechos de sensibilidad no solo suscita (en nosotros) juicios o sentimientos de belleza, sino también, de fealdad, sublimidad y comicidad (...). Eso, sin olvidar los hechos y formas naturales que, sin ser objetos artísticos, son objetos estéticos en cuanto que son igualmente hechos de sensibilidad. (Rambla, 2007, p. 36)

La estética dice relación con una experiencia particular relativa a la dimensión sensible y, por lo mismo, la percepción estética, característica central de los objetos, juicios y existencias estéticas, está determinada por el acto de observar (Bense, 1957, p. 19). Pensado así, este concepto hace posible el conocimiento y estudio estético desde múltiples vertientes, las que no necesariamente dicen relación con la creación artística, y, por lo tanto, permite abordar el problema investigado. Así, la estética funciona como una teoría: ordena la experiencia y la observación para construir una percepción estética mediante un conjunto de elementos, y, además, permite la creación de nuevas percepciones (Bense, 1957, p. 19).

Ruina

Respecto del concepto de ruina encontramos muchas nociones que permiten diversos modos de abordarla. Según Étienne Souriau, filósofo y estético francés, la ruina conserva dos significados, el derrumbe y los escombros, y la considera como

término estético cuando hace referencia a los vestigios de un edificio parcialmente destruido (Souriau en de Sousa, 2015, 38). Juan Eduardo Cirlot, iconógrafo y crítico de arte, define, en su *Diccionario de símbolos*, que la ruina “se circunscribe en su sentido simbólico, esto es, la destrucción como significado obvio y literal, la vida muerta” (Cirlot en de Sousa, 2015, 38), su visión posiciona la muerte como significado inherente a la ruina, una destrucción cercana a una mutilación.

Las ruinas, específicamente los lugares de memoria, representan una catástrofe de la humanidad, y la ausencia de reflexiones en torno a ellas son una evidencia del capitalismo que avanza sin detención a pesar de los acontecimientos y vulneraciones a los derechos humanos, y con una casi nula capacidad de recordar el pasado, tal como señalaría Walter Benjamin: “que la cosa siga igual, que todo siga su marcha, es la catástrofe” (Benjamin en Mesa, 2011, p. 140), así, para este autor, la historia del progreso resulta insostenible en virtud de los acontecimientos que dejan una huella imborrable en el siglo XX, y en relación con el riesgo de avanzar con la mirada fija en el futuro sin mirar las ruinas y los muertos que dicho progreso amontona (Benjamin en Staroselsky, 2015). Pensar la ruina –en tanto artefacto que memorializa y permite expresar reflexiones sobre el pasado– es importante en la actualidad, para Andreas Huyssen poseen particular relevancia las *ruinas auténticas*, puesto que afloran como un imaginario necesario que se opone a la visión hegemónica del triunfalismo y grandeza del tiempo presente, además de criticar las intenciones actuales de una era caracterizada por la producción de simulacros ruinosos (Huyssen, 2007, pp. 36-37). Finalmente, Jean Louis Déotte, historiador y filósofo francés, significa la ruina como *monumento* del pasado y, analizando los estudios de Riegl y Benjamin, revela que el hacer sentir se manifiesta en el *valor de antigüedad* de la ruina, es decir, en su efecto *aurático*: la experiencia sensible a través de su materialidad (Déotte, 1998).

Diseño metodológico

En esta etapa se realizó el diseño de la metodología para el estudio de los sitios de memoria. La investigación se llevó a cabo mediante el ejercicio/práctica de un estudio razonado de tres casos de sitios de memoria en ruinas, utilizando como base metodológica la perspectiva de un catálogo razonado. El Museo de Arte Contemporáneo (MAC) publicó en 2017 un catálogo razonado de su colección, que, tras cuatro años de investigación, se materializó en una publicación impresa (MAC, 2017). Este trabajo sirve de antecedente investigativo y metodológico. Allí se define que:

un catálogo razonado –independiente de su naturaleza, o más bien, de las características de las piezas que estudia– es un ejercicio que pretende realizar una investigación centrada en las obras de una colección particular. La descripción de las fases que configuran la totalidad del proceso del proyecto y de las metodologías que utilizaron, permite desprender una dimensión más profunda para el

estudio disciplinar del arte, ahondando en aspectos técnicos, estéticos e históricos. (MAC, 2017, p. 39)

Así la creación del estudio razonado implicó registro, sistematización, análisis y divulgación del conocimiento creado, proceso que se lleva a cabo narrativa y visualmente, contraponiendo enfoques indiciales y experienciales, que, por su implicancia patrimonial, adquiere una importante responsabilidad política y educativa. Para lograr esto, se revisaron diversos documentos que sirvieron de antecedentes para el diseño final de la metodología de análisis, estos antecedentes se relacionan a metodologías derivadas de las disciplinas de arqueología forense y de restauración.

La arqueología forense consiste en “la aplicación de técnicas e interpretación arqueológica dentro de un contexto médico legal. (...) En estas situaciones, los investigadores deben prestar mucha atención a la adecuada documentación y registro de toda la evidencia” (Congram y Vidoli, 2016, p. 87), así aporta al análisis investigativo desde su criterio metodológico que resulta en una sistematización adecuada para el trabajo indagatorio. Fueron estudiados dos documentos relacionados con esta disciplina, el primero corresponde al libro *Allende: “Yo no me rendiré”*, que mediante una narración histórica forense da cuenta de informes y documentación probatoria que descartan el suicidio del presidente Salvador Allende (Marín y Ravanal, 2014). Para efectos investigativos resulta importante acercar la disciplina a una lectura externalizada del ámbito disciplinar, haciendo visibles aspectos del informe forense como son la descripción detallada de síntomas visuales. El segundo documento *La fotografía forense en la peritación legal* (Rico y De Anda, 1992), los autores exponen lo fundamental del dispositivo fotográfico para el investigador, haciendo posible un registro del indicio de modo realista, para ello se utiliza la fotografía a color para diferenciar los elementos presentes en el lugar de los hechos, profundizando la indagación visual.

Por otro lado, la restauración como disciplina expresa mediante su labor la necesidad de la conservación y el análisis que debe hacerse de una obra de arte para una conservación coherente. Vale decir, la restauración corresponde a un estudio de materialidades que define criterios acordes a las necesidades físicas, históricas y estéticas del objeto en cuestión (Brandi, 1996). Para estos efectos se estudiaron dos informes del Centro Nacional de Conservación y Restauración (CNCR), que tiene como misión el promover la conservación e investigación del patrimonio cultural en Chile y que cumple una importante labor en torno a la cultura material del país. Uno de los documentos clave para el diseño metodológico es el *Informe de intervención: Escultura/s/t/ Tótila Albert/1929* (CNCR, 2016), que documenta una intervención restaurativa en la que destaca la metodología visual de análisis, principalmente en el apartado “Diagnóstico”, primero por la calidad de la fotografía y la cualidad del encuadre, segundo, por la sintomatología del objeto y finalmente el levantamiento crítico del estado de conservación de la obra (figuras 4 y 5). Finalmente el *Informe de Asesoría Londres 38, espacio de memorias* (CNCR, 2013) es otro de los antecedentes cruciales para la metodología investigativa,

pues documenta un diagnóstico de estado del inmueble, específicamente en dos áreas debidamente delimitadas, cuyo objetivo fue rescatar huellas, marcas, inscripciones y síntomas de alteración de algunos muros en virtud de la eliminación de dicha evidencia en la restauración de la casona. De este informe se rescata el uso de una matriz cartesiana para el análisis y observación de los muros, lo que les permitió levantar la información visual y material para el posterior análisis de la casona (figura 6).

Además, se observan numerosas desportilladuras distribuidas a lo largo de la superficie, destacando también en la zona de salientes y bordes, como por ejemplo, los cantos de la base.



Faltantes de volumen en la oreja izquierda, la ceja izquierda, el cuello y la nariz. En la imagen

Figura 4: encuadre detalles escultura y sintomatología.

Fuente: CNCR, Informe de intervención, escultura/ s/t / Tótila Albert / 1929.

4.2.3. Levantamiento crítico del estado de conservación

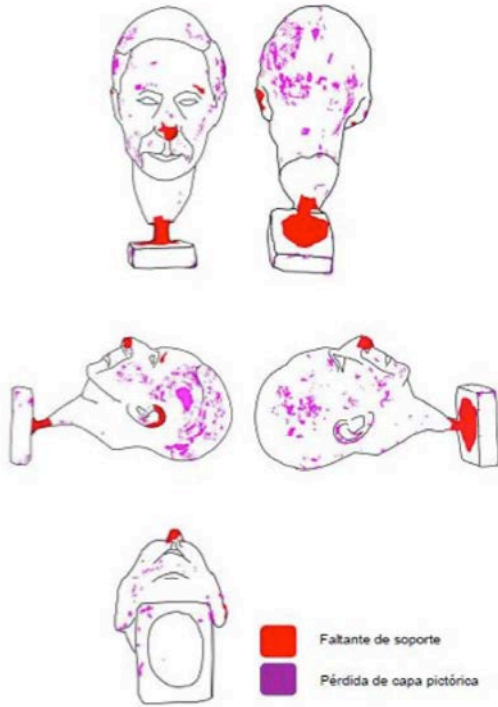


Figura 5: levantamiento crítico de estado de conservación.

Fuente: CNCR, Informe de intervención, escultura/ s/t / Tótila Albert / 1929.

(Mapa de alteraciones: Archivo CNCR, Neyra, G., 2015)

Figura 6: matriz cartesiana fenómenos de alteración en muro de Londres 38, espacio de memorias.

Fuente: Informe asesoría. Londres 38, espacio de memorias. Registro sistemático de los fenómenos de alteración superficial que presentan los muros de los recintos 108 y 109 de Londres 38, espacio de memorias.



Figura 13. Recinto 108, muro norte. Planimetría de los fenómenos de alteración detectados en superficie: inscripciones (I), huellas y marcas (HM) y síntomas de deterioro (SD). La deformación que presenta el rasgo 5 (chimenea), es producto de puntos de observación diferenciados al momento de la captura que no fue posible solucionar (ver anexo 4: Informe de análisis por imagenología, recinto 108).

Finalmente, para construir el diseño metodológico fue necesario hacer un estudio de tipologías de la ruina. La tipología es una categorización sistematizada de un estudio en tipos agrupables, así el estudio tipológico para la investigación consistió en definir conceptos homologables que dieran cuenta visualmente de características vinculadas a la ruina; estos, en su conjunto conforman lo que fue denominado repertorio indicial de la ruina.

Para la selección de conceptos se hizo una observación preliminar, interpretando evidencias visuales características de estos sitios de memoria, que permitieran definir áreas de estudio para una materialización conceptual de dichas observaciones. Estas áreas fueron: patologías arquitectónicas, simbología y estética; de cada una de estas áreas se rescataron documentos tipo glosario, desde los cuales se recogieron la mayoría o algunos significados que enriquecen la comprensión conceptual del repertorio y contribuyen a una aproximación previa al estudio estético de los sitios de memoria (Monjo y García, 1995; Cirlot –2007– y Souriau –1998– en De Sousa, 2015). Los conceptos que forman parte de este repertorio son agujero, corrosión, rotura, desgaste, desprendimiento, humedad, marca/huella, pintadas, vegetación, pudrición, deformación, suciedad.

Aplicación metodológica

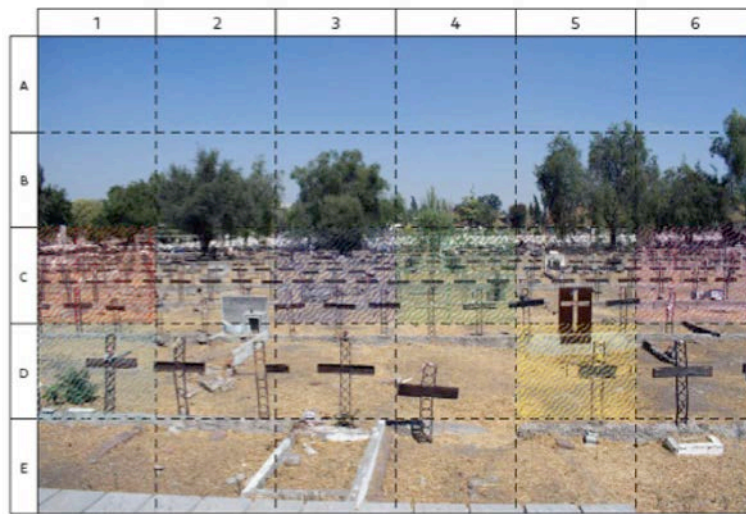
La aplicación metodológica del estudio inició con un trabajo de observación de campo, consistente en visitar y registrar los sitios de memoria. Para este registro –definida la metodología–, se procedió a fotografiar los lugares teniendo en consideración dos referencias a la hora de observar: el plano general y el plano detalle. En el primer caso, las fotografías generales de los sitios de memoria fueron la base del análisis cualitativo y funcionaron como un contexto espacial para la división sectorial de los lugares en puntos críticos, esto facilitó la lectura de los análisis en el plano detalle. Por otro lado, las fotografías plano detalle fueron los puntos críticos seleccionados en las fotografías generales y las que luego se analizaron mediante el repertorio indicial de la ruina. Hay que considerar entonces, que la fotografía no jugó un rol artístico, sino meramente instrumental: más que en el encuadre, la importancia radicó en los detalles que podía abarcar cada imagen.

El análisis de los sitios de memoria inició entonces con la aplicación de una matriz de análisis indicial que sectorizó los sitios de memoria: Patio 29, del Cementerio General y Londres 38, espacio de memorias, se dividieron en tres sectores (tres fotografías plano general por sitio de memoria) y la Escotilla 8, del Estadio Nacional en dos sectores (dos fotografías plano general). Seleccionados los sectores y, por lo tanto, cada fotografía plano general, se cuadrícularon (figura 7 y figura 9). Esta herramienta permitió sistematizar en el plano general los hallazgos del plano detalle, así, la matriz funcionó como una sistematización de los hallazgos por sector de los sitios de memoria revelando áreas con una estética de deterioro. Posteriormente, se analizaron los indicios visuales en las imágenes plano detalle, identificando y evidenciando los hallazgos relacionados con el repertorio indicial de la ruina. Las fotografías detalle analizadas por cada sitio de memoria

son: Patio 29: 19 imágenes; Escotilla 8 del Estadio Nacional: 18 imágenes; Londres 38, espacio de memorias: 17 imágenes; un total de 54 las fotografías que detallan síntomas visuales de ruina. Para informar esto, se diseñó un mecanismo autónomo de visualización de hallazgos, que constituye la etapa de interpretación visual sobre la base del conocimiento adquirido en un estudio de tipologías y trasladado a una identificación visual mediante diferenciación cromática que indica los diferentes síntomas característicos de la ruina, así, este momento de la investigación constituye una visualización de datos (figura 8 y figura 10).

SECTOR 2 Patio 29, Cementerio General

Matriz de análisis indicial



SELECCIÓN

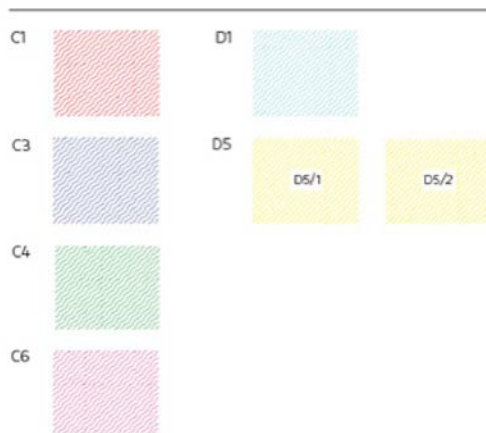
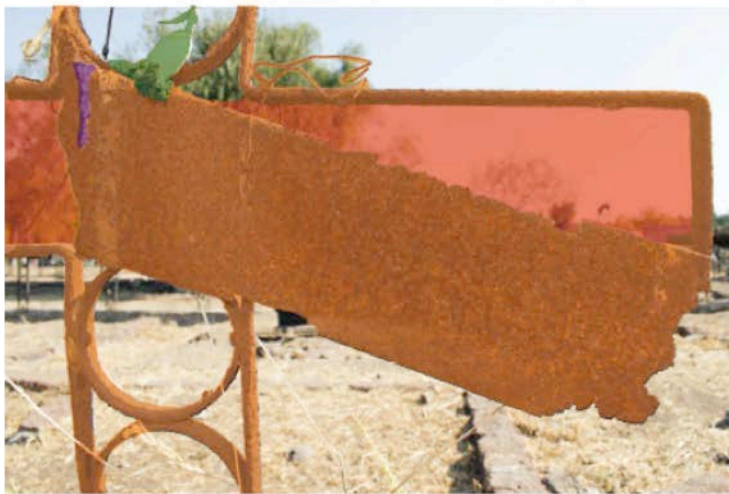


Figura 7: matriz de análisis indicial. Sector 2, Patio 29 del Cementerio General. Extracto estudio razonado. Fuente: elaboración propia.

C3



C3



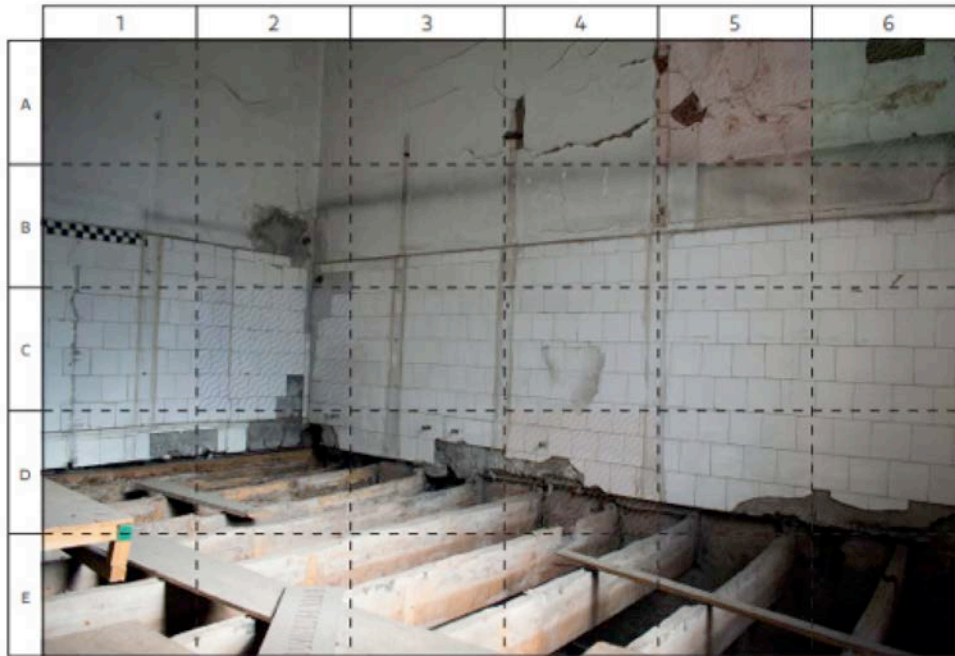
SEÑALAMIENTO INDICIAL

AGUIERO(S)	DESGASTE (N)	ROTURA (N)	VEGETACIÓN(N)
CORROSIÓN(N)	HUMEDAD (N)	PINTADA(S)	DEFORMACIÓN (N/H)
DESPRENIMIENTO (N)	MARCA/HUELLA(N/H)	PUDRICIÓN (N)	SUCIEDAD (N/H)

Figura 8: fotografía plano detalle y señalamiento indicial de la ruina. Cuadrante C3, Sector 2, Patio 29 del Cementerio General. Extracto estudio razonado.
Fuente: elaboración propia.

SECTOR 1 Londres 38, espacio de memorias

Matriz de análisis indicial



SELECCIÓN

C1		D1		
C3		D5		
C4				
C6				

Figura 9: matriz de análisis indicial.
Sector 1, Londres 38, espacio de memorias. Extracto estudio razonado
Fuente: elaboración propia.

A6/1



SEÑALAMIENTO INDICIAL

■ AGUJERO(0)	■ DESGASTE (0)	■ ROTURA (0)	■ VEGETACIÓN(0)
■ CORROSIÓN(0)	■ HUMEDAD (0)	■ PINTADAS(0)	■ DEFORMACIÓN (0/H)
■ DESPRENDIMIENTO (0)	■ MARCA/HUELLA(0/H)	■ PUDRICIÓN (0)	■ SUCIEDAD (0/H)

Figura 10: fotografía plano detalle y señalamiento indicial de la ruina. Cuadrante A6/1, Sector 1, Londres 38, espacio de memoria. Extracto estudio razonado.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en la etapa de interpretación subjetiva del estado de ruina de estos lugares, se buscó evaluar y profundizar los resultados obtenidos en la observación de campo. Todas las observaciones derivaron en una interpretación razonada de las evidencias encontradas y cada sitio de memoria contiene a modo de síntesis un comentario razonado que posee un análisis estético dividido en dos partes.

En el análisis estético se analizan las características visuales fragmentadas de, en este caso, los sitios de memoria como ruina. Este criterio resultó profundamente necesario para establecer observaciones razonadas mediante las relaciones entre los elementos estéticos (análisis estético), vale decir entre los indicios visuales. Este análisis se compone de dos partes, que se diferencian en su enfoque (indicial y experiencial) y, por lo tanto, tienen diferentes particularidades. Así el análisis cualitativo hizo posible la declaración razonada de resultados y conclusiones, además de futuras reflexiones y profundizaciones.

Por un lado, el análisis estético indicial se basó en los hallazgos derivados de la observación de campo, es decir, del estudio mediante la matriz de análisis indicial. Este análisis además de conjugar las evidencias visuales, contrasta su existencia con la información teórica recopilada en la investigación, intentando establecer los modos en los que esos indicios visuales pueden –o no– significar efectivamente una ruina. En esta etapa del comentario razonado, se describió todo lo encontrado en la etapa de catalogación de los vestigios.

Finalmente, el análisis estético experiencial es una indagación cuyo propósito fue diversificar los hallazgos y ampliar el análisis estético a una situación ligada a la experiencia de visitantes en estos sitios de memoria. Para ello, se realizaron entrevistas de evaluación con los sujetos implicados en la problemática, con un abordaje metodológico mediante una tabla tipo (figura 11). Este método facilita la comprensión del cuestionamiento sin señalar de manera detallada la investigación en curso, y, por tanto, hace posible respuestas mucho más reales y derivadas de la experiencia de cada informante, hecho que amplía el campo de respuesta, además de lograr motivar una experiencia sensorial más profunda. Estas entrevistas posteriormente fueron analizadas y descritas en el análisis estético.

Marca los elementos visuales que percibiste u observaste en el recorrido

<input checked="" type="checkbox"/>	AGUJERO
<input checked="" type="checkbox"/>	CORROSIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	DESGASTE
<input checked="" type="checkbox"/>	DESPRENDIMIENTO
<input checked="" type="checkbox"/>	HUMEDAD
<input checked="" type="checkbox"/>	MARCA/HUELLA
<input checked="" type="checkbox"/>	PINTADAS
<input checked="" type="checkbox"/>	PUDRICIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	ROTURA
<input checked="" type="checkbox"/>	VEGETACIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	DEFORMACIÓN
<input checked="" type="checkbox"/>	SUCIEDAD

NOMBRE
Daniela Toledo Saiz

Figura 11: tabla entrevista a Daniela Toledo, análisis de la experiencia en Patio 29.

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Los siguientes resultados tienen por finalidad establecer criterios estéticos diferenciadores y comunes entre los tres sitios de memoria analizados. Esta información está basada en las indagaciones acotadas en un período de tiempo y mediante una investigación particular y no es inamovible, más bien debe ser estudiado como un primer acercamiento al análisis de la visualidad de los sitios de memoria en estado de ruina, es así que se proyecta una profundización futura.

Patio 29 del Cementerio General

El estado ruinoso de este monumento histórico es comprobable y los indicios manifiestos hacen emerger el aura y el ejercicio activo de la memoria. Esto se expresó principalmente a través de la corrosión, signo protagonista junto con la vegetación, las pintadas y los agujeros. Por otro lado, los elementos que manifiestan la ruina negativamente, propiciando su desintegración serían los desprendimientos, las deformaciones, las roturas, la pudrición y la suciedad.

Sin embargo, estos resultados son contrarrestados por la experiencia estética en el sitio de memoria, que considera la gran mayoría de estos elementos como una manifestación del abandono, producto de una responsabilidad estatal preponderante. Esta vivencia provoca una respuesta de resistencia y trabajo autónomo de recuperación del Patio 29, transmitida mediante diferentes maneras de hacer aparecer el sitio de memoria, como las pintadas, que, como señales en las cruces, reivindican la memoria del lugar. Otros indicios como la vegetación y la humedad son contrarios a la percepción de abandono, establecen una conexión con la interpretación indicial, y denotan vida, homenaje, lo que propicia la rememoración.

Si bien, los elementos indiciales caracterizan el sitio de memoria y su observación conlleva una experiencia estética de la ruina, el evidente abandono del Patio 29 es protagónico, atiborrando la visualidad de sensaciones no gratas y exhibiendo una manera de patrimonializar la memoria de los derechos humanos en nuestro país. Ese pesimismo trasladado a la experiencia en este monumento histórico no deja de ser relevante pues hace emerger una arista de la memorialización estética, que nos habla de los mecanismos mediante los cuales la memoria visual ha quedado relegada y marginada. A pesar de ello, estas reflexiones deben proporcionar una motivación para activar aún más el rol social, las investigaciones y trabajos visuales en torno al Patio 29, ya que, pese al abandono, su significado se inscribe en un imaginario completamente doloroso donde los aspectos estéticos resultan cruciales para su rememoración y es necesario "(...) Poner en palabras y en imágenes, proporcionar representaciones" (Déotte, 1998, p. 30)

Escotilla 8, Estadio Nacional

Los indicios visuales que afloran en la Escotilla 8 del Estadio Nacional configuran una ruina, principalmente a través de la corrosión, marcas/huellas, roturas, vegetación, los agujeros, la humedad y la pudrición; estos elementos hacen aparecer

el aura, propiciando el olvido activo a través de su visualidad y fomentando un trabajo reflexivo en torno a la memoria. Por otro lado, el desgaste, los desprendimientos, la suciedad, las pintadas y la deformación remiten a un olvido pasivo ligado a la desintegración de la ruina.

La experiencia vincula la gran mayoría de los conceptos al abandono, sensación que es contrarrestada principalmente por las marcas/huellas de la escotilla, que son consideradas denuncias y testimonios en el lugar, relato que manifiesta el aura de la ruina, sentidos que conectan con la interpretación indicial. También, resulta relevante la reconfiguración represiva de este centro deportivo, cualidad de palimpsesto que se traslada a la experiencia estética a través del desgaste, los desprendimientos, las pintadas y la deformación; además, esta característica posibilita una de las pocas respuestas emocionales en este sitio de memoria, la tristeza que emerge a través de la deformación. Otra manifestación emocional se articula mediante la vegetación, que, a pesar de incipiente, hace aflorar la esperanza.

En este sitio de memoria, resulta complejo establecer un criterio concluyente sobre los hallazgos indiciales y experienciales, pues más bien ambos se presentan de forma contradictoria, lo que también se puede observar en las respuestas de los informantes, quienes, desde su propio campo, la restauración, expresan de forma muy marcada por sus saberes disciplinares. En esta línea, y en virtud del abandono que protagoniza la experiencia, la identidad de la Escotilla 8 y su articulación como sitio de memoria activo aún se encuentra en una posición nebulosa, pues, si bien existe un trabajo de recuperación del espacio, la percepción estética remite a lo contrario. Es evidente que existe un ejercicio de rememoración activo y, por lo tanto, ese rol no debiese ser cuestionado, sin embargo, las características estéticas del espacio están atiborrando el aura de la ruina, ya que el olvido sobresale en un centro deportivo activado desde el sistema neoliberal.

Londres 38, espacio de memorias

Los elementos indiciales de este sitio de memoria refieren casi en su totalidad a un estado de ruina del espacio y, más aún, expresan el aura que produce la experiencia auténtica en sus visitantes. Todo esto hace emerger el valor de antigüedad, que mediante la suspensión de la experiencia estética expresa un inmemorial y favorece el ejercicio activo de la memoria. Sin embargo, algunos síntomas visuales poseen una dualidad en cuanto al nivel de deterioro y, por lo tanto, en ciertos casos se acercan más a la desintegración.

La experiencia estética en Londres 38 dice relación con la memoria como eje articulante de variadas reflexiones, entre ellas sobresale la importancia de la conservación de los síntomas visuales en virtud del objetivo de rememoración del espacio y la importancia de su valor de antigüedad. También son percibidas las borraduras del espacio, configurando un palimpsesto de huellas. Desde esta suspensión provocada por la transmisión de la memoria, afloran mayoritariamente respuestas emocionales –tristeza, y algunas veces miedo–, que dan paso a una evocación del pasado, que hace sentir la ruina y facilita la aparición de senti-

mientos como la empatía. Es importante señalar que, si bien en menor medida, son manifiestas las emociones que remueven la imaginación a tal punto que sobresale una sensibilidad que se traslada a una ficción histórica del espacio.

En Londres 38, la experiencia estética está profundamente ligada a la emocionalidad, originada por el estado ruinoso del espacio que suspende la experiencia y transmite su inteligibilidad visual, posibilitando la aparición del aura y, por lo tanto, su anamnesis. Si bien, existen áreas con un deterioro más profundo que auguran desintegración del espacio, la ruina auténtica es la que está abierta a un recorrido, permitiendo estas reflexiones que hacen sentir este sitio de memoria dando paso a la rememoración. Esta información refiere a una forma de memorializar el pasado reciente y revela un mecanismo eficiente en su labor hacia el amplio espectro social, que, sin lugar a duda, por su ubicación geográfica y su modo de aparecer, se torna afín al ciudadano común, que recorre el lugar por curiosidad y por el interés de encontrarse con algo que desconoce. De este modo, tal como señala Déotte (1998), el culto moderno al monumento aflora mediante su valor de ancianidad, más que del valor histórico, y lo hace para el “el ser humano universal cualquiera: singularidad universal penosamente suspendida por el espectáculo de las obras, y de los vestigios que provienen, a la vez, de la máxima lejanía, perfectamente extranjeros en esto, y al mismo tiempo, de una impresionante cercanía” (p. 49), en quien la posibilidad de percibir el aura de la ruina y su sensibilidad es mucho mayor.

Conclusiones

El objetivo general de la investigación consistió en analizar los sitios de memoria como ruinas visuales de los derechos humanos para contribuir con una comprensión razonada de las estéticas memoriales diseñadas por el Estado chileno. Esta labor se realizó mediante la activación de la memoria material y visual de estos lugares, que se constituyen como superficies de inscripción estética del acontecimiento a través de su existencia en ruinas. Los sitios de memorias como ruinas se ubican como aparatos estéticos materiales, promoviendo en el presente, los trabajos de rememoración de los hechos de violencia política que, por sus traumáticas características, devienen en un inmemorial difícil de narrar (Déotte, 1998, pp. 240-241). De este modo, desde el diseño, una lectura en relación con dichos espacios se apropia de la potencialidad que suscitan, como artefactos que movilizan procesos de reapropiación, resignificación y recuperación (Mesa de Trabajo y otros, 2017, p.10) y a través de los cuales se manifiesta un designio que configura la realidad estética memoriosa del país.

El estudio razonado propone un mecanismo de análisis derivado de trabajos materiales indagatorios de otras disciplinas, que, articulado desde el diseño, deriva en una propuesta metodológica que hace posible una lectura inédita sobre la visualidad de los sitios de memoria. Los artefactos metodológicos exponen de manera eficiente los resultados haciéndolos legibles, resultados estéticos que, a través de sus encadenamientos, expresan la potencialidad discursiva de los dis-

positivos en ruinas y constituyen un modo particular de diseñar la memoria visual del país. Todas las herramientas de análisis devienen en una innovadora lectura de la cultura material en torno a las violaciones de los derechos humanos, un ejercicio de mirada que permea como nueva forma de percibir esa realidad, contribuyendo a la comprensión de la función visual de estos lugares en ruinas.

Es así como esta investigación evidenció aspectos visuales de la memoria chilena, la que se manifiesta a través del diseño de la preservación como configuración material y visual discursiva ligada a una política memorial específica. Estos tres lugares resultaron pertinentes para el estudio, y el trabajo de estudio razonado visibiliza las diversas formas que ha tenido el Estado chileno de memorializar visualmente la violación de los derechos humanos. Se ha podido establecer que el diseño de las estéticas memoriales se realiza a través de una fragmentación discursiva, es decir, es una articulación que, mediante la existencia de múltiples realidades inconexas, expresa una ausencia de postura sobre la memoria nacional, y, por lo tanto, dicho diseño estético, guarda relación con una política reparatoria particular. Este hecho se manifestó a través de los hallazgos indiciales y experienciales, los que expresaron tres estructuras en torno a los cuales dichos espacios se han erigido como lugares de rememoración.

En conclusión, la fragmentación discursiva de la estética memorial, se hace manifiesta en la ausencia de ordenamiento de la memoria como dispositivo visual y material de envergadura que fomente la educación, promoción y respeto por los derechos humanos. Entonces, si bien las declaratorias levantadas por el Consejo de Monumentos Nacionales (CMN) son un reconocimiento de estos espacios, los sitios de memoria en ruinas se transforman en un dispositivo eficaz de activación de la memoria solo en la medida en que sean articulados en torno a esos objetivos, ya que las ruinas monumentales no poseen un carácter rememorativo por su mera existencia, sino que su funcionamiento derivará de la activación narrativa e intencional que se haga de ellos (Sarlo, 2009, p. 506). Vale decir, el reconocimiento de un monumento nacional no garantiza que exista una resignificación plausible de ese artefacto como fomento estatal. Esto resulta muy evidente en el Patio 29, lugar que, si bien ha sido reapropiado y resignificado por iniciativas autónomas, a pesar de estar instaurado como monumento histórico, hace emerger el diseño de una política institucional que funciona a merced del olvido. Así, este estudio, contribuye a la comprensión razonada de las estéticas memoriales fomentadas por el Estado, evidenciando tres maneras en que ha incidido a modo de diseñar las estéticas memoriales en el país. De este modo, queda de manifiesto que el diseño de una estética memorial y patrimonial permanece inserta en un régimen sistemático de borraduras (Santos, 2016).

Frente a la ausencia de políticas públicas en torno a la educación en derechos humanos en Chile, el estudio resulta en un inédito dispositivo de conocimiento que permite articular una discusión interdisciplinar e instalar precedentes en relación con los estudios de la cultura material, más aún, esboza una nueva línea de estudio que, desde una perspectiva estética ligada a la dimensión sensible, amplía los bordes de incidencia del diseño como disciplina de investigación visual/

material y la inserta en una línea que aporta al desarrollo de políticas públicas en torno a los trabajos de resignificación de estos espacios relevantes en su valor estético, material, patrimonial e histórico. Esto último resulta importante, además, en el contexto del perfil de egreso de profesionales de una entidad pública como lo es la Universidad de Chile, quienes debemos, en oposición a la amplia articulación discursiva del diseño gráfico en un rol de mercado, diseñar, investigar, educar y proporcionar iniciativas con incidencia e impacto político y social.

Finalmente, la intención investigativa ligada a un rol público de este trabajo deviene en la proliferación de los resultados y discusión en torno a ellos en diversas instancias, y también la proyección de continuidad de la investigación durante el próximo año, con el objetivo de profundizar los hallazgos indiciales en la Escotilla 8 del Estadio Nacional⁶, entrevistar a nuevos visitantes en los espacios y, lo más relevante, hacer un trabajo interdisciplinar de interpretación de hallazgos y resultados.

Bibliografía

- Bahamondes, N. F. (2011). Cuartel Terranova, análisis de la configuración espacial en relación a las estrategias de represión y control de detenidos y torturados. *La Zaranda de Ideas. Revista de Jóvenes Investigadores en Arqueología*, 7, pp.49-63.
- Bense, M. (1957). *Estética. Consideraciones metafísicas sobre lo bello*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Brandi, C. (1996). *Teoría de la restauración*. Madrid, España: Alianza Forma.
- Centro Nacional de Conservación y Restauración CNCR., Roubillard, M. Seguel, R. (2013). INFORME ASESORÍA. *Londres 38, espacio de memorias. Registro sistemático de los fenómenos de alteración superficial que presentan los muros del recinto 108 y 109 de Londres 38, espacio de memorias*. Solicitud de revisión digital vía formulario al CNCR.
- Centro Nacional de Conservación y Restauración CNCR. Morales, M. Elizaga, J. (2016). *Informe de intervención, Escultura / s/t / Tótila Albert / 1929*. Solicitud de revisión digital vía formulario al CNCR.
- Congram, D. y Vidoli, G. (2016). Arqueología forense. Contexto, métodos e interpretación. En C. S. Medina (ed.), *Patología y antropología forense de la muerte* (pp. 85-104). Colombia: Forensic Publisher.
- Consejo de Monumentos Nacionales (CMN). (2017). *Patrimonio de la memoria de los derechos humanos en Chile. Sitios de memoria protegidos como monumentos nacionales 1996/2016*. Santiago: CMN.

6 Esto porque a finales del 2018, se realizó una reinauguración de la Escotilla 8 revelando un trabajo arqueológico y restaurativo en los muros del lugar que visibiliza marcas realizadas por los ex detenidos.

- Déotte, J. L. (1998). *Catástrofe y olvido. Las ruinas, Europa, el museo*. Santiago: Cuarto Propio.
- Fuenzalida, N. (2011). Cuartel Terranova, análisis de la configuración espacial en relación a las estrategias de represión y control de detenidos y torturados. *La Zaranda de Ideas. Revista de Jóvenes Investigadores en Arqueología*, 7, 49-63.
- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Huyssen, A. (2007). La nostalgia de las ruinas. *Revista Punto de vista*, 87, 34-40.
- Londres 38, espacio de memorias. (2017). Folleto *Toda la Verdad, Toda la Justicia*. Obtenido en <http://www.londres38.cl/1934/w3-article-98446.html>
- Marín, F., y Ravanal, L. (2014). Allende: "Yo no me rendiré". *La investigación histórica y forense que descarta el suicidio*. Santiago: Ceibo Ediciones.
- Mesa, C. (2011). Capitalismo y Catástrofe. *Daimón. Revista Internacional de Filosofía*, 4, 139-146.
- Mesa de Trabajo de Sitios de Memorias, Colegio de Arqueólogos de Chile (CARCH), Centro Nacional de Conservación y Restauración (CNCR, Dibam). (2017). *Sitios de memorias, arqueología y conservación. Propuesta conceptual de orientación y directrices de trabajo*. Recuperado de <https://colegiodearqueologos.cl/wp-content/uploads/2011/10/Documento-FINAL-2017-Mesa-Sitios-de-Memoria.pdf>
- Monjo, J. y García, A. (1995). *Curso de patología: conservación y restauración de edificios*. México: Comisión de Asuntos Tecnológicos, Servicio de Publicaciones del Colegio Oficial de Arquitectos.
- Moreno, C. M. (2011). Capitalismo y Catástrofe. *Daimón. Revista Internacional de Filosofía*, 4, 139-146.
- Museo de Arte Contemporáneo (MAC). (2017). *Catálogo razonado colección MAC*. Santiago: Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2008). *La cualidad. Reflexividad, investigación-acción y enfoque indicial en educación*. Santiago: Escuela de Humanidades y Política.
- Raposo, G. (2007). Muerte y lugar en la memoria: las huellas de la dictadura militar en Santiago de Chile. En P. Rodríguez-Plaza (ed.), *Estética y ciudad: cuatro recorridos analíticos* (pp. 71-98). Santiago: Frasis.
- Rico, F. G. y de Anda, D. (1991). *La fotografía forense en la peritación legal*. México: Trillas.
- Richard, N. (2000). "Presentación". En Richard, Nelly (ed.). *Políticas y estéticas de la memoria*. Santiago: Cuarto Propio, 2000.
- Santos, J. (2016). Los centros de detención y/o tortura en Chile: Su desaparición como destino. *Izquierda*, 26, 256-275.
- Sarlo, B. (2009). Vocación de memoria. Ciudad y museo. En R. Vinyes (ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. (pp. 499-521). Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

Sousa, M. de (2015). *De la imagen de la ruina a la ruina de la imagen: Un dilema en la conservación del arte contemporáneo*. Memoria presentada en el Departamento de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de la Universitat Politècnica de València para optar al grado de doctor. Universitat Politècnica de València, Valencia.

Staroselsky, T. (2015). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. En *X Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía FaHCE-UNLP*. Universidad Nacional de la Plata, Ensenada, Argentina.

Rambla, W. (2007). *Estética y diseño*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Extensión universitaria en contextos de encierro. Una experiencia de formación y promoción de derechos con padres jóvenes privados de libertad¹.

Lilian Montes, Elio Ponciano.
elilianmontes@gmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta la experiencia de extensión “Había una vez... truz. La narración oral como espacio de encuentro y vinculación paterno/filial en contextos de privación de libertad”, desarrollada con jóvenes adultos del penal San Felipe (Mendoza, Argentina). Esta experiencia surgió de la necesidad expresada por jóvenes adultos privados de libertad (JPL) de sostener los vínculos con sus hijos/as, a pesar de las limitaciones y fronteras del territorio penitenciario. La privación de la libertad, en este caso, del padre genera una desestructuración de la cotidianeidad de las relaciones familiares y afecta los vínculos. Produce en los JPL quiebres y tensiones en la concepción y percepción del rol paterno. En los hijos e hijas de padres presos la calidad del vínculo paterno-filial incide fuertemente en su desarrollo. Por ello, se reconoce que los JPL son sujetos afectados por la situación de encierro y a sus hijos/as como víctimas secundarias y, por ende, como sujetos vulnerables y vulnerados en sus derechos, especialmente, los de vinculación familiar. El objetivo de la experiencia fue contribuir a transformar las visitas carcelarias en espacios vinculares que posibiliten resignificar la relación

1 El proyecto, evaluado y aprobado por el Consejo de Extensión de la Secretaría de Extensión de la FED, recibió financiamiento en el marco de la Convocatoria 2018 realizada por dicha secretaría.

paterno-filial en el marco de un enfoque de género y de promoción y protección de los derechos de niños y niñas. Para ello, desde un enfoque socio-crítico de la extensión, la pedagogía y el lenguaje y una propuesta de educación no formal, basada en la interdisciplinariedad y la reflexión-acción, se planteó un trabajo simultáneo y recurrente en dos ejes. El primer eje apuntó al fortalecimiento de la formación de los estudiantes participantes (profesorados de educación primaria e inicial y trabajo social) sobre i) contextos de privación de libertad; ii) educación no formal y educación popular; iii) cuidados familiares y funciones paternas desde un enfoque de género y de derechos humanos; y iv) lenguaje, prácticas de oralidad, narración y creatividad. Se trabajó, asimismo, en la planificación, revisión y sistematización de la práctica en territorio. El segundo eje –a partir de un encuadre educativo de la intervención y un propósito transformador y de la realización veinte talleres en territorio y dos encuentros finales con las familias– se orientó a la generación y consolidación de espacios ricos y cuidados de aprendizaje dialógico, reflexión, experimentación lúdica y creación. Estos talleres, coordinados por los/las estudiantes y sostenidos desde el protagonismo de los JPL y la centralidad de su palabra, estuvieron destinados a que desarrollaran sus capacidades emocionales, cognitivas y lingüísticas, problematizaran sus representaciones (rol paterno, cuidados familiares, vínculos), recrearan sus saberes y experiencias y se apropiaran de otros con el fin de producir narraciones y objetos transicionales para ser compartidos o recreados en el encuentro con sus hijos/as; y de contar con recursos emocionales, creativos y lúdicos para convertir las visitas carcelarias en encuentros que reconfiguren y fortalezcan el vínculo paterno-filial.

La experiencia constituyó una alternativa potente para la innovación y la intervención educativa transformadora, posibilitando procesos formativos integrales y críticos, la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes entre universidad y territorio.

Palabras clave: extensión crítica / contexto de encierro / jóvenes adultos varones / vinculación paterno-filial / narración oral / enfoque de género.

Introducción

La presente ponencia expone la experiencia de extensión “Había una vez... truz. La narración oral como espacio de encuentro y vinculación paterno/filial en contextos de privación de libertad”, desarrollada con jóvenes adultos en situación de privación de libertad en el complejo penitenciario San Felipe (Mendoza, Argentina). Esta experiencia se llevó a cabo en el segundo semestre del año 2018, en el marco de la Convocatoria 2018 a proyectos de extensión de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Educación (FE) de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), y contó con la participación, por un lado, de estudiantes de los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial de la FE, y de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; y, por otro, de personal penitenciario y de miembros del Departamento de Tratamiento Penitenciario del penal San Felipe.

La experiencia se desplegó en dos escenarios de trabajo: la FEd, como espacio de formación y de planificación, coordinación y reflexión de las actividades programadas, y la Unidad Penitenciaria VI de Jóvenes Adultos, donde se desarrollaron talleres con padres de 18 a 21 años privados de libertad.

El proyecto surgió de la necesidad expresada por algunos jóvenes adultos privados de libertad (JPL) de sostener los vínculos con sus hijos/as, a pesar de las limitaciones y fronteras impuestas por el territorio penitenciario. En las entrevistas de ingreso al sistema, los jóvenes manifiestan angustia por la desvinculación familiar, en especial, de sus hijos/as. Y, durante su estadía en el sistema penitenciario, esta angustia va intensificándose y se combina, en algunos casos, con la idealización del rol paterno o con sentimientos de vergüenza y culpa; sentimientos todos que influyen en sus estados de ánimo y en sus conductas.

Los JPL tienen visitas semanales. En el caso de ser padres, en estas visitas se encuentran con sus hijos e hijas, que deben ser acompañados por sus madres o por quienes ellas autoricen. Los lugares destinados a estas visitas son pequeños y poco agradables, en sintonía con el espacio carcelario. En estos encuentros, que tanto los niños/as como los jóvenes padres esperan con ansiedad, resulta muy difícil el contacto y se observa una falta de recursos emocionales, comunicacionales, lúdicos, para compartir el tiempo de visita con sus hijos/as, en especial con los de menor edad. Se observan, asimismo, conductas asociadas a desempeños del rol sobre la base de modelos machistas y patriarcales. Desde esta perspectiva, y a la luz de lo expresado, podemos señalar que el rol de padre queda desdibujado y lo que debiera ser un encuentro que reconfigure el vínculo paterno-filial a partir de esta nueva situación que se transita en virtud de la privación de la libertad, termina convirtiéndose en un nuevo espacio de angustia y tristeza. Esto genera un aumento en las experiencias de frustración tanto en padres como en hijos/as y, en muchos casos, conlleva un aumento de conductas disruptivas y destructivas en ambos colectivos.

En síntesis, aunque se observa que el vínculo familiar es relevante para los jóvenes padres y que el encuentro con sus hijos/as representa una necesidad vital que los anima, se ve afectado por la situación de encierro, por las capacidades y recursos disponibles y por los significados atribuidos al rol y a su ejercicio.

Se entiende, entonces, siguiendo la argumentación de Techera y otros (2012), que la privación de la libertad, en este caso, del padre varón genera una profunda desestructuración de la cotidianeidad de las relaciones familiares y afecta los vínculos, en especial, los paterno-filiales. En razón de esto, se reconoce a los JPL como sujetos afectados por la situación de encierro y a sus hijos/as como víctimas secundarias y, a ambos, como sujetos vulnerables y vulnerados en sus derechos, en especial en los relativos a la vinculación familiar.

La privación de libertad afecta, asimismo, la identidad de los sujetos. En los jóvenes produce quiebres y tensiones en la percepción de su identidad como padres en razón de que su concepción de la paternidad, enmarcada un modelo tradicional y patriarcal, está sustentada fuertemente en el rol de proveedor, que, evidentemente en el nuevo contexto, no pueden desempeñar. En los niños y niñas,

según estudios realizados, el sostenimiento y la calidad del vínculo paterno-filial tiene una fuerte incidencia en su desarrollo psicoemocional y social. Al respecto, desde una mirada psicoanalítica, se destaca la importancia de la función paterna como ordenador de la historia subjetiva y del contexto y su funcionamiento como estructurador de la identidad. Por todo ello, se estima necesario propiciar la reconfiguración y fortalecimiento del vínculo afectivo entre padres e hijos/as en esta nueva situación, aportando elementos a los jóvenes padres que les permitan transitar el quiebre de la cotidianeidad de las relaciones familiares y repensar la paternidad. Y, en este sentido, transformar la visita en un espacio para dar y recibir afecto, estableciendo la relación a través del disfrute, el juego y la creación. Se entiende que esto puede constituirse en un puente de comunicación, motivador del encuentro, que resignifique la relación paterno-filial incluso en situaciones de privación de libertad, en clave de promoción y protección de los derechos de los niños y niñas y desde una perspectiva de género.

Objetivos

El objetivo general de la experiencia fue contribuir, desde un enfoque socio-crítico con perspectiva de género y de promoción y protección de los derechos humanos de niños y niñas, a reconfigurar el vínculo paterno-filial entre jóvenes adultos privados de libertad de la unidad penitenciaria San Felipe (Mendoza) y sus hijos/as, a través del desarrollo en los jóvenes padres de capacidades que les posibiliten transformar las visitas carcelarias en espacios para la comunicación, el afecto, el juego, la creación y la experimentación lúdica.

Para ello se propone, por un lado, generar espacios con los jóvenes padres privados de libertad en los que, a partir de su protagonismo y participación genuina, se promueva la experimentación lúdica y creativa desde el lenguaje oral, se enriquezcan sus consumos culturales y se favorezca la adquisición y/o desarrollo de capacidades y recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos. Todo esto orientado en el corto plazo a la realización de producciones orales y multimodales para compartir con sus hijos/as como objetos transicionales durante las visitas carcelarias, a fin de resignificar esos encuentros y el lazo vincular. Y, por otro, se propone acompañar y fortalecer procesos personales y comunitarios que, en la medida de lo posible, impacten en otras dimensiones de desarrollo tanto de los jóvenes padres como de los niños y niñas.

Metodología

Para alcanzar los objetivos, desde un enfoque socio-crítico de la extensión, la pedagogía y el lenguaje y una propuesta de educación no formal, basada en la interdisciplinariedad y la reflexión-acción, se planteó un trabajo simultáneo y recurrente en dos ejes.

El primer eje apuntó a la conformación de un equipo de trabajo multidisciplinar e interinstitucional, a la articulación con los profesionales penitenciarios y al

fortalecimiento de la formación de estudiantes sobre i) contextos de privación de libertad; ii) educación no formal y educación popular; iii) cuidados familiares y funciones paternas desde un enfoque de género y de derechos humanos; y iv) lenguaje, prácticas de oralidad, narración y creatividad, desde una perspectiva sociocultural, cognitiva, discursiva y crítica. Se trabajó, asimismo, en la planificación, revisión y sistematización de la práctica en territorio.

El segundo eje, a partir de un encuadre educativo de la intervención y un propósito transformador, se orientó mediante la realización de talleres en territorio a la generación y consolidación de espacios ricos y cuidados de aprendizaje dialógico, reflexión, experimentación lúdica y creación. Estos talleres, coordinados por estudiantes y sostenidos desde el protagonismo de los JPL y la centralidad de su palabra, estuvieron destinados a que desarrollaran sus capacidades emocionales, cognitivas y lingüísticas, problematizaran sus representaciones (rol paterno, cuidados familiares, vínculos), recrearan sus saberes y experiencias y se apropiaran de otros con el fin de producir narraciones y objetos transicionales para ser compartidos o recreados en el encuentro con sus hijos/as; y de contar con recursos emocionales, creativos y lúdicos para convertir las visitas carcelarias en encuentros que reconfiguren y fortalezcan el vínculo paterno-filial.

Resultados y discusión

Itinerario de la experiencia

El proyecto surgió y se desarrolló a partir de un entramado de distintos actores y acciones, cuya trayectoria puede sintetizarse en las siguientes etapas, muchas de las cuales fueron recursivas:

1. Algunos jóvenes privados de libertad (JPL) manifestaron en las entrevistas de admisión al personal penitenciario profesional de la División Trabajo Social, su preocupación por el futuro de sus hijos/as a partir de su nueva situación de privación de libertad. El personal penitenciario, haciéndose cargo de la demanda de los JPL, la canalizaron a través de un docente de la FEEd, quien también se desempeña en el penal.
2. Ante el pedido, se elaboró el proyecto de extensión destinado a trabajar la problemática planteada desde el territorio. Surgió de esta manera, una propuesta de trabajo para la comunidad, definida y planificada desde nosotros, los universitarios.
3. Aprobado el proyecto, tanto por la facultad como por las autoridades del penal San Felipe, se convocó a estudiantes. Si bien inicialmente eran pocos y solo de la FEEd, distintas circunstancias (azarosas inicialmente, potentes y enriquecedoras al final) llevaron a conformar un equipo de ocho estudiantes de distintos profesados de la FEEd a los que se sumaron dos estudiantes de Trabajo Social y la profesora titular de la cátedra de Abordaje Familiar de esa carrera.

4. Este equipo, durante el mes de agosto y la primera semana de septiembre, participó de la realización de talleres de formación. En ellos se trabajaron diferentes temáticas: características del contexto de privación de libertad y de la comunidad en general y de los jóvenes, en particular; el lenguaje, la oralidad y la narración oral y multimodal; la perspectiva de género y de derechos humanos; el enfoque crítico de la pedagogía y la educación popular, con especial referencia a las técnicas participativas. Además de los docentes universitarios, especialistas en estas temáticas, se contó con la participación en los talleres de profesionales penitenciarios en distintos roles, quienes orientaron a los/las estudiantes sobre características y situaciones particulares que atañen a los jóvenes privados de libertad y al contexto.
5. Entre estudiantes y docentes se elaboró un calendario tentativo de trabajo y se propusieron distintas actividades para trabajar los objetivos planificados.
6. Simultáneamente, se realizó una reunión entre los responsables docentes del proyecto con autoridades y personal del penal, donde se acordaron cuestiones como grupos de trabajo, espacios, tiempos, requerimientos. Se pudo hacer una primera aproximación al territorio y observar y mantener diálogo con algunos JPL.
7. Luego de socializar los resultados de este primer encuentro, se hizo la primera visita de estudiantes extensionistas al territorio. El objetivo fue comenzar a generar el vínculo con la comunidad destinataria.
8. Se organizaron los equipos de estudiantes extensionistas y se acordó desarrollar el proyecto conformando dos grupos de trabajo, uno los jueves y otro los viernes de 14 a 17:30 y de 11 a 15:30, respectivamente, durante septiembre, octubre y noviembre. Se armaron, así, dos subequipos interdisciplinarios de cinco estudiantes extensionistas cada uno, quienes coordinaron los talleres en los que se plasmó el proyecto.
9. Las actividades en el territorio se iniciaron con la invitación a los JPL a participar de la propuesta que fue presentada en líneas generales. Conformados los grupos, se trabajó sobre la problematización de la necesidad expresada inicialmente por los jóvenes padres con el fin de coconstruir la demanda y los sentidos implicados en ella. Los mecanismos de codecisión entre estudiantes-profesores y estudiantes-JPL, respecto de las actividades y necesidades fueron profundizándose a lo largo del desarrollo del proyecto. Se avanzó, asimismo, paulatinamente, en procesos de autogestión. Estos procesos representaron una oportunidad muy rica de aprendizaje para los estudiantes que experimentaron otras maneras de aprender y de enseñar. Por ejemplo, al llegar los estudiantes a uno de los últimos talleres, donde iban a hacer los títeres para la actividad de cierre del proyecto, se encontraron con que los jóvenes durante la semana habían decidido no hacer esta actividad y, en su remplazo, como propuesta, habían escrito y ensayado una puesta en escena de una historia. En palabras de una de las estudiantes: “Por último, quiero dejar sentado cómo a veces debemos salir de la

planificación para hacer lo que al grupo le gusta más o con lo que se siente más cómodo y, además, como a veces planificamos con prejuicios. Esto lo digo porque habíamos pensado en que la propuesta final fuera con títeres y el grupo quiso hacerla actuada; querían ellos mismos ser los personajes y representar la historia. Nosotros habíamos pensado que eso podía generar vergüenza, pero en realidad ellos mismos nos dijeron que no y que preferían hacerlo de esa manera porque ellos habían vivido la historia”. Otra estudiante también expresó que “Se veían emocionados y el hecho de construir y llevarlo les encantaba, se desenvuelven solos y nosotros acompañamos sin abandonar ni invadir. En este momento me llevo la sensación de ayudar desde otra forma, acompañar”. En relación con esto último, el tema vínculos, fue relevante tanto para los JPL como para los/las estudiantes talleristas.

Se destacan en este itinerario los procesos de participación de los JPL y de los/las estudiantes en el proyecto. Al respecto, si bien la experiencia se inicia por una invitación de parte de los profesores, la cogestión entre docentes y estudiantes y entre estudiantes y jóvenes privados de libertad y, finalmente, la autogestión caracterizaron el desarrollo de la propuesta. Haber logrado construir estos tipos de participación es sustancial y valioso desde la perspectiva de la experiencia misma de extensión, planteada con un enfoque crítico, pero, en especial desde la perspectiva del aprendizaje y el desarrollo de los JPL y de los/las estudiantes.

Descrito el itinerario de la experiencia, se sintetizan sus resultados considerando los alcances materiales, los procesos realizados y los alcances simbólicos.

Alcances materiales

Se realizaron diez talleres con estudiantes, destinados a su formación y a la planificación y evaluación de los talleres en territorio; y veinte talleres en territorio con doce jóvenes padres privados de libertad y diez estudiantes coordinadores, distribuidos en dos grupos (jueves y viernes). Estos talleres fueron planificados inicialmente y evaluados luego de su implementación en territorio de manera interdisciplinaria y en forma conjunta entre docentes responsables del proyecto y estudiantes participantes. Fueron preparados, ejecutados y coordinados por el equipo de estudiantes extensionistas. Para cada taller se elaboraron las secuencias didácticas y el material de soporte. La propuesta didáctica se enmarcó en un enfoque sociocultural y discursivo del lenguaje, la oralidad y la narración oral y multimodal; una concepción transaccional y multidimensional de la comprensión de textos; el enfoque de protección y promoción de derechos; todo en el marco de la educación popular y la perspectiva de género.

La experiencia propuesta a los JPL transitó desde la narración oral a otras prácticas discursivas del hablar y el escuchar mediante la experimentación lúdica y las producciones multimodales, reconociendo relaciones de complementariedad y reciprocidad entre diferentes lenguajes. En todos los talleres, los JPL realizaron producciones orales y construyeron objetos lúdicos destinados a sus hijos/as.

Asimismo, en todas las instancias se destinó un espacio para la recuperación de las experiencias personales relacionadas con el juego, los vínculos y el cuidado; para la reflexión y la problematización de modos y estilos vinculares, modelos y representaciones sobre los roles de género y familiares, y los cuidados parentales, entre otros.

Se hicieron, también, dos encuentros de cierre con las familias de los JPL participantes en la experiencia y de otros jóvenes de la unidad, que coincidieron en una instancia de visita. En estos encuentros, los jóvenes protagonizaron una producción colectiva (dramatización en un grupo y títeres en el otro) que daba cuenta de la experiencia transitada. Se contó en estas dos oportunidades con la participación de personal y autoridades del penal y de la FED, además de los equipos de extensionistas.

Toda la experiencia en los talleres se documentó con fotos, videos y bitácoras. Se utilizó el recurso del Google Drive para documentar las secuencias didácticas. Se realizaron periódicamente reuniones de equipo para evaluar los encuentros y definir la implementación del proyecto y las nuevas secuencias. Asimismo, se llevaron a cabo reuniones para evaluar y sistematizar la experiencia de extensión una vez terminada. La experiencia fue evaluada por todos los actores participantes: los JPL, el personal penitenciario y los/las estudiantes extensionistas y, finalmente, el Consejo de Extensión de la FED.

Procesos

Teniendo en cuenta los destinatarios primeros de la acción de extensión, los JPL y sus hijos/as y los/las estudiantes participantes, se destacan, entre otros, los siguientes procesos como resultados de la experiencia:

- la construcción de contextos de aprendizaje ricos y seguros, a través del dispositivo de los talleres y de las metodologías y encuadres que los sustentaron;
- la habilitación en dichos contextos de la palabra de los JPL y de los/las estudiantes, entendidos como interlocutores legítimos, con voz protagónica;
- la participación comprometida y sostenida a lo largo del proyecto de todos los JPL y estudiantes;
- el aprendizaje mediante lo lúdico, la reflexión, la oralidad y el hacer;
- la paulatina transformación de las visitas carcelarias mediante el uso de recursos personales de los JPL y de los materiales lúdicos destinados a niños y niñas, desarrollados y construidos en los talleres;
- el sostenimiento del encuadre y el propósito educativo y transformador de la experiencia;
- la adquisición, desarrollo y recreación de saberes y capacidades en ambos colectivos.

En relación con este último punto y atendiendo a la formación de los/las estudiantes de profesorado, además de otros saberes, la experiencia implicó el abordaje desde una metodología de reflexión-acción de temáticas vinculadas con la educación de jóvenes adultos en contextos de privación de libertad; temáticas con escaso desarrollo en los diseños curriculares de las carreras de Educación Primaria y Educación Inicial. Al respecto, en línea con la educación de jóvenes adultos, la educación no formal en su vertiente de educación popular, se destaca la conceptualización de los JPL como ciudadanos con pleno ejercicio de sus derechos, a excepción de los relativos a la libre circulación, lo que les permite el acceso no solo al conocimiento sino a la transformación de su propia realidad. De allí que la dinámica educativa se entienda como una construcción que permite articular educando, educador, conocimiento y contexto en una dinámica compleja, estableciendo una relación simétrica (educador-educando) en cuanto a derechos y circulación de conocimientos y de roles. En esta relación el conocimiento circula como constructor de un vínculo que se da entre sujetos histórico-políticos que se encuentran en un contexto determinado y en un tiempo histórico, cobrando sentido así el proceso de enseñanza y aprendizaje (Freire, 2006).

Alcances simbólicos

Los talleres fueron profundamente valorados por todos los participantes del proyecto, en especial, por los destinatarios que se apropiaron del espacio. Al respecto, los JPL manifestaron que los talleres se convirtieron paulatinamente en un espacio vital, que les posibilitaba –aunque fuera transitoriamente– emerger de la tumba y construir alguna perspectiva de futuro.

Las actividades desde los encuadres propuestos posibilitaron abrir espacios para la reflexión y la problematización de cuestiones complejas y de gran actualidad, tales como rol paterno, nuevas masculinidades, cuidados familiares, rol docente y rol del trabajo social. Asimismo, se destaca la valoración de la palabra y de la escucha activa.

Respecto de los/las estudiantes, la experiencia realizada contribuyó a un afianzamiento vocacional, a la superación de prejuicios y a la reflexión en clave ético-política; aspectos todos de suma relevancia, es especial si se los piensa desde el campo de la educación y del trabajo social, como es el caso.

Otro aspecto simbólico de la experiencia es el relativo a la posibilidad de visibilizar la función particular que asume la extensión crítica en la formación de estudiantes y su impacto potencial en los diseños curriculares de sus correspondientes carreras, tanto en los Profesorados como en Trabajo Social. Al respecto, si bien la extensión es una de las actividades sustantivas de la Universidad, no siempre es valorada de igual manera que la docencia y la investigación, pues en estas últimas existen ciertos consensos al estar delimitadas y conceptualizadas con cierta claridad (aunque no sin tensiones), mientras que la conceptualización de la extensión es bien diferente y problemática. Existen posturas simplistas que meten en un mismo paquete denominado extensión, un sinnúmero de actividades de naturaleza y fines diversos, se suman la existencia y coexistencia

de distintos modelos y paradigmas desde los que se piensa y hace extensión universitaria. Estos modelos y paradigmas suponen distintos posicionamientos ideológicos sobre el saber, la universidad, su función y relación y vínculo con la comunidad, entre otros aspectos, e implican el uso de diferentes procedimientos, estrategias y metodologías de abordaje de las problemáticas.

En este contexto, esta experiencia de extensión crítica, posibilitó la superación de procesos extensionistas ubicados en las periferias temporales y espaciales de una praxis educativa universitaria desterritorializada y falsamente neutral, como bien señalan Medina y Tommasino (2018). En línea con los postulados de la educación popular y de la investigación-acción-participación, la actividad de extensión fue concebida y plasmada como un proceso crítico y dialógico, asumiendo una perspectiva integral, interdisciplinaria y problematizadora de las prácticas educativas en espacios comunitarios territoriales y de aula. Siguiendo a los autores mencionados, se entiende que la extensión crítica tiene dos objetivos subsidiarios, relativos a contribuir a través de procesos educativos transformadores a i) la formación integral de estudiantes universitarios críticos, comprometidos y solidarios con los sectores de nuestras sociedades, en especial con aquellos subalternizados; y ii) el empoderamiento de los sectores populares subalternos.

Ahora bien, el diálogo de saberes constituye el punto de partida de este proceso educativo y es condición para que resulte transformador. Se distinguen en este diálogo como dos esferas de interlocución: docente-estudiantes y docentes y estudiantes-actores sociales con los que se establece la vinculación. Nos parece interesante destacar que en ambos casos se requiere superar la relación unidireccional y de poder estereotipada y naturalizada desde la que se piensa tradicionalmente el vínculo educativo. Para ello, asumiendo una postura democrática, es necesario partir de los saberes y sentires de estudiantes y actores sociales, construir confianza y, a la par, sostener el rol de educador, teniendo en claro que su tarea de orientación permanente es y necesita ser diferenciada en el proceso educativo.

Sin dudas, son los procesos de alta participación, en especial los de cogestión y autogestión, los que van a posibilitar sostener el diálogo de saberes y dar fundamento a un proceso educativo transformador tanto en estudiantes como en actores sociales. Al respecto, la cuestión es simple: o hablamos nosotros, los/las educadores/as y decimos cuál es el problema, cuál la solución, cómo hacerlo; o, habilitando procesos de participación dialógica hablamos todos/as y coconstruimos el problema, la demanda que surge, tomamos decisiones en conjunto y promovemos, como docentes, la autogestión, es decir el empoderamiento, el fortalecimiento de los grupos en la toma de decisiones y el control operativo de las acciones. Todo ello con el fin de “alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para su transformación” (Tommasino, Medina y Toni, 2018, p. 21).

En este sentido, los estudiantes extensionistas en sus reportes, a partir de las actividades de sistematización, expresaron que pudieron lograr esa síntesis entre saberes trabajados en el aula (que en algunos casos resultaban no ser significati-

vos) y la posibilidad de comprenderlos a la luz del trabajo autogestionado. Uno de los estudiantes de profesorado manifestó: “Hablamos mucho sobre el juego como contenido, en distintos espacios curriculares dentro del programa educativo, en mi caso particular una materia que no le tomaba importancia y no le encontré sentido en un principio; en el proyecto, todas las actividades propuestas por el taller tienen su inicio en un juego, en explicar, en qué se entienda y sea claro, y ese era nuestro punto de partida, terminó siendo un eje fundamental en los encuentros”.

La extensión crítica permitió a los estudiantes de profesorado “el desafío de reconfigurar la categoría de espacio áulico y pensarse como futuros formadores, trascendiendo las puertas del aula y en diálogo constante con la comunidad” (Sordo y Pusetto, 2017, p. 79). En todos los casos, la experiencia permitió que los contenidos trabajados en distintos espacios curriculares se actualizaran con grupos sociales diversos en contextos reales, todo lo cual interpeló a los estudiantes y los condujo a pensar la propia formación y práctica futura, complementando con mayor riqueza la formación.

Conclusiones

Tal como señalamos, se llevaron a cabo encuentros con los distintos actores para evaluar la experiencia, avanzando también en algunos casos con actividades de sistematización. Por su riqueza, se considera relevante iniciar este apartado presentando las conclusiones de los/las estudiantes, estructuradas en cinco dimensiones: académica, social, comunicacional, pedagógica y política.

Entonces, ¿qué manifiestan los estudiantes sobre la experiencia?

Dimensión académica

Los estudiantes tanto de los profesorados de la FEd como de Trabajo Social de la FCPyS coincidieron en que pudieron poner en juego saberes construidos durante el cursado de sus respectivas carreras, si bien en ambos casos, detectaron la insuficiencia de formación para el desempeño profesional en contextos de privación de libertad. Los talleres de formación, el trabajo colaborativo, la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios, la guía y el asesoramiento de docentes y entre pares, la lectura y discusión bibliográfica, la práctica situada y la metodología de acción-reflexión sobre la práctica resultaron estrategias valiosas para abordar y acceder a la construcción de nuevos saberes.

Dimensión social

Los resultados dan cuenta de que los estudiantes extensionistas, desde los marcos que encuadran la experiencia, lograron generar espacios que, a partir de lo lúdico y el lenguaje oral, contribuyeron al enriquecimiento de los JPL; de ello se concluye que se cumplieron las intencionalidades educativas planteadas para el proyecto. En este sentido, los JPL expresaron que se produjo un cambio en su vín-

culo con sus hijas e hijos, ya que estos manifestaron en un primer momento no saber qué hacer con ellos en las visitas carcelarias y a lo largo de los meses fueron contando experiencias donde habían podido jugar, bailar y contar historias.

El trabajo generó espacios de diálogo, donde los JPL se sintieron escuchados y esto les permitió reflexionar e interpelar el concepto de paternidad y masculinidad que construyeron a lo largo de su vida. En este sentido, los talleres fueron espacios que se orientaron a contribuir a que los JPL participantes pudieran deconstruir sus saberes previos y reconstruirlos a partir de las nuevas herramientas que fueron brindadas. Por último, se observó también que muchos jóvenes se sintieron interpelados en relación a la corresponsabilidad en el cuidado de los hijos/as.

Dimensión comunicacional

El proyecto se constituyó en su ejecución como una propuesta que, enmarcada en la educación popular con actividades lúdicas sobre la base de la oralidad, propició un verdadero diálogo de saberes entre los participantes, lo que marcó en el territorio una diferencia con los espacios educativos que se venían dando y aportó a los universitarios conocimientos situados y alternativos. Al respecto, se considera que el proyecto fue una respuesta a una demanda que se coconstruyó ya que fueron los mismos talleres los que captaron la atención tanto de los jóvenes que participaron como también de otros internos de la institución.

Dimensión pedagógica

Según lo expresado por los propios estudiantes de ambas facultades, el proyecto significó una gran riqueza para su formación e, incluso, para la validación y reafirmación de las carreras que cursan en relación con sus propias vocaciones. Con un alto grado de consenso destacaron que los principales aprendizajes situados y contextualizados estuvieron relacionados con a) la temática referida a la educación en contextos de privación de libertad; b) el trabajo interdisciplinario; y c) las estrategias para una participación de alta intensidad y el protagonismo de los destinatarios de la acción social y educativa.

Dimensión política

Aunque no como una política de la institución, el proyecto se articuló con algunas propuestas llevadas a cabo por personal penitenciario. Por lo expresado como evaluación de la intervención, tanto los JPL como algunos miembros del penal pusieron en valor el proyecto. No obstante, se entiende que la demanda de los jóvenes por espacios que les propicien herramientas para la mejora de sus vínculos familiares debe interpelar a la institución para entender que la vida de los sujetos no empieza con la llegada al complejo penitenciario y que mucho menos termina en dicha institución. Por ello se requiere plantear la necesidad ética y epistemológica de comprender al sujeto como portador de potencialidades y como coconstructor de la intervención que se lleve a cabo.

Para seguir pensando

Para finalizar, a modo de reflexión que abra nuevos interrogantes y espacios es relevante señalar que:

- La extensión universitaria, en especial en su vertiente crítica, como posibilidad de formar equipos de trabajo interclaustrales e interdisciplinarios fortalece la formación profesional de egresados y estudiantes y permite experiencias de encuentro con otras instituciones que aportan a la reflexión y la construcción de nuevas miradas sobre la acción social y educativa.
- El trabajo en territorio propicia no solo la extensión y la vinculación, sino también la actividad investigativa brindando situaciones problemáticas concretas en las que profundizar en futuras experiencias de extensión universitaria.
- Las actividades en territorio con respaldo académico universitario es parte de la formación del estudiantado, generando una conciencia crítica que les permite reflexionar de forma concreta sobre la propia práctica y sus efectos o resultados en los sujetos destinatarios.
- Las actividades desarrolladas desde un encuadre crítico colaboraron a desnaturalizar hechos de vulneración de derechos, prejuicios y estereotipos propiciando espacios para la reflexión y brindando la oportunidad de proyectar un futuro diferente, en donde los sujetos subalternizados y/o vulnerados construyan estrategias para su empoderamiento y emancipación.
- La educación no formal desde el enfoque de la pedagogía crítica se ha revelado como una potente alternativa para la formación de jóvenes en contextos de privación de libertad, presentando un enorme potencial para la innovación educativa.
- La experiencia puso en evidencia la riqueza de la interdisciplinariedad en la construcción y ejecución de propuestas de extensión crítica. Constituyó también un aporte para problematizar el modelo patriarcal, las nuevas masculinidades, los cuidados familiares y los vínculos más allá de las fronteras del territorio carcelario. Asimismo, propició el diálogo de saberes entre universidad y territorio.
- La formación del estudiantado en relación con los contextos de privación de libertad, la perspectiva de género y de derechos humanos, así como con la educación no formal, se ha revelado como insuficiente, razón por la cual se hace necesario el tratamiento y profundización de estas temáticas en las diferentes carreras.

Bibliografía

- Arias, V., Wernli, C. y Saccone, N. (2008). Educar tras los muros. La educación en contextos de privación de la libertad. Escuela de Enseñanza Media Para Adultos N° 1316 - Escuela Primaria Para Adultos N° 2001 Juana Manso de Noronha. (trabajo inédito). Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/14380228/35520-ariaspdf>
- Bazán, D. (2002). Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 1 (1).
- Echeita, G. (2007). *Hacer visible los procesos de exclusión educativa*. 7as. Jornadas Técnicas de AAPS, Barcelona.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66888/008200330015.pdf?sequence=1>
- Echeverría, R. (2016). *Ontología del lenguaje vs. biología del amor*. CABA: Granica.
- Estévez, L. (2011). *Laberinto. La magia de la literatura*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, M., Vilanova, S., Del Castillo, E. y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/2027Garcia.pdf>
- Lora Peña, M. (2015). La narración oral: alternativa para el desarrollo de una experiencia educativa con perspectivas de género. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (online), 17 (24), 73-92.
- Medina, J. M. y Tommasino, H. (comps.). (2018). *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario*. Rosario: UNR Editora.
- Sordo S. y Pussetto, S. (2017) Una experiencia de formación del Instituto Superior del Profesado N° 64 en espacios sociocomunitarios de la ciudad de Santo Tomé. *Itinerarios educativos*, 10, 75-92
- Techera, J., Garibotto, G. y Urreta, A. (2012). Los "hijos de los presos": vínculo afectivo entre padres privado de libertad y sus hijos/as. *Ciencias Psicológicas*, 6 (1), 57-74.
- Tommasino, H., Medina, J. M. y Toni, M. (2018). Presentación. Extensión crítica, Integralidad y Sistematización, algunos abordajes teórico metodológicos. En *Extensión crítica. Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario* (pp. 15-48). Rosario: UNR Editora.

Formación ciudadana intracarcelaria: reflexiones en torno a las concepciones de ciudadanía dentro del Centros de Detención Preventiva (CDP) de Puente Alto.

Rodrigo Villegas, Olga Espinoza.
rvillegas.herrera@gmail.com

Resumen

La discusión sobre política penitenciaria, en general, versa sobre las temáticas de custodia y reinserción social, pero poco se dice sobre la rehabilitación para un ejercicio de la ciudadanía en forma integral. Lejos de discursos de reinserción laboral o educativa, la experiencia de Proyecto Reinserción –conformado por un grupo de estudiantes de la Universidad de Chile preocupados por las temáticas penitenciarias y pospenitenciarias– ha pretendido ampliar la mirada, tocando las variables sociales y comunitarias del proceso posterior al cumplimiento de condena. Durante diciembre de 2018 y junio de 2019 se desarrollaron dos talleres de formación ciudadana en el recinto penal de Puente Alto, cuyo trabajo permite problematizar las concepciones en torno a ciudadanía y su promoción desde las universidades estatales en Chile.

En la ponencia se presentan algunos elementos teórico-conceptuales para la discusión general en torno a ciudadanía y, en específico, su cuestionamiento desde los contextos de encierro. A continuación se revisarán las reflexiones que construyen los internos del CDP Puente Alto en torno a la temática. Finalmente, se presenta la necesidad de que las universidades estatales promuevan la ciudadanía entre personas vulnerabilizadas, que

presentan importantes desventajas para acceder a las herramientas para un ejercicio integral de la ciudadanía en sociedad.

Palabras clave: formación ciudadana / cárcel / contextos de encierro / extensión universitaria / ciudadanía.

Introducción

La privación de libertad es una experiencia de marginación espacial, pues constriñe a quienes la viven a apartarse de sus espacios habituales para reemplazarlos por los contextos carcelarios, pero al mismo tiempo es una instancia de marginación simbólica, que aparta a la persona de su autonomía en la toma de decisiones. En la cárcel, los espacios, las rutinas, las conductas, el habla, las visitas, las encomiendas e incluso las lecturas pasan por el visado de un tercero, el Estado, expresado corporalmente en los oficiales penitenciarios y, en general, por el sistema punitivo del respectivo país (Foucault, 1998). En el caso de Chile, la composición de las cárceles muestra un fuerte sesgo hacia los pobres, es una continuación de las marginaciones que ya han sido parte de sus historias de vida (Fundación Paz Ciudadana, 2016). En esta condición de múltiples marginaciones, es que toma sentido el rol de la universidad pública, vista como herramienta al servicio de las poblaciones vulnerabilizadas, tomando partido por aquellos a los que las oportunidades les han sido lejanas o inexistentes. En ese contexto, se inserta la experiencia que describiremos.

El presente trabajo busca rescatar la experiencia de la universidad en el espacio carcelario, relevando las reflexiones en torno a ciudadanía, expresadas por los internos del Centro de Detención Preventiva de Puente Alto, dependiente de Gendarmería de Chile. Se llevaron a cabo de dos ciclos de talleres de formación ciudadana desarrollados en los años 2018 y 2019. Estos talleres responden a la inquietud de un grupo de estudiantes universitarios –agrupados en el Proyecto Reinserción– por desarrollar una estrategia de vinculación universitaria con contextos carcelarios, mediante talleres que doten a los internos de herramientas para el ejercicio de una ciudadanía informada y crítica, más allá de las limitaciones que impone su condición de personas privadas de libertad.

Proyecto Reinserción nace en 2015 como una iniciativa de un grupo de estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil Industrial, de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Su surgimiento se debe a la inquietud de los estudiantes fundadores de vincular los contextos carcelarios con el quehacer universitario. Desde su creación, como grupo organizado estudiantil, ha tenido un notable crecimiento, en la actualidad tiene más de cincuenta miembros activos, pertenecientes a cinco universidades de la Región Metropolitana.

Marco teórico

La extensión universitaria, entendida en un sentido participativo, sería una que facilita la construcción de saberes colectivos, el reconocimiento en la diferencia, la identificación dinámica de los intereses y necesidades de la comunidad y la reformulación de los cursos de acción sobre la base de ellos (Flores, 2017). Vista de esta manera, la universidad no debiera tener un rol asistencialista, de mera transmisión de conocimiento, sino un rol activo en la construcción de la realidad social, al tiempo que asume una misión proactiva en la atención de los horizontes trazados en conjunto con las comunidades a las que se vincula. Así, el medio deja de ser interpretado como un contexto estático y pasa a ser reconocido como un entorno dinámico ante el cual la universidad pública debe reformular continuamente los capitales disponibles en su seno.

Progresivamente se ha consolidado la idea de que la universidad no solo debe dedicarse con ahínco a la tarea de formación de profesionales, o la creación de conocimiento, sino que hay una misión mucho más sustantiva de promoción de la ciudadanía como un elemento vital para el ejercicio crítico y reflexivo de una democracia plena (Gasca y Olvera, 2013). Esta reflexión densifica el concepto mismo de universidad, complejizando su misión pero enriqueciendo su rol social, en el que se exige cada día más de ellas. En particular dicho rol social obliga a que exista una atención especial “a los grupos más vulnerables” (Gasca y Olvera, 2013, p. 38), en el entendido de que el bienestar de las grandes mayorías no puede eclipsar la necesidad de concentrar la acción universitaria allí donde es más necesaria y urgente. Dicho de otra forma, si la universidad pública tiene un compromiso con la generación de una cultura democrática, ello sería vinculante con una obligación tácita de impulsar el acceso de aquellos más postergados para que participen efectivamente en la sociedad (Olvera y Gasca, 2012).

Concepción de ciudadanía

La ciudadanía, en términos generales, es descrita en la literatura como un tipo de relación moderna entre el Estado y las personas que habitan una determinada jurisdicción nacional (Espinosa, 2009). En ese sentido, la ciudadanía refiere a la categoría plural de personas que se vinculan directa o indirectamente con un Estado nación concreto, para el ejercicio de sus derechos civiles y políticos. Ahora bien, la ciudadanía, en un sentido más restringido puede ser comprendida como criterio de pertenencia, es decir, separa a las personas que poseen un vínculo con el Estado, de aquellas personas que no poseen dicho vínculo (Lizcano Fernández, 2012).

Luego de definida la ciudadanía como concepción universal, bien vale hacer un acercamiento hacia una variable más específica: la ciudadanía intracarcelaria. Dentro de las cárceles también se replica la distinción entre una concepción amplia, donde la relación con la comunidad política es el elemento rector; mientras que persiste la concepción estricta, que es la que dicta la normativa, en este caso es Constitución Política de la República en sus artículos decimotercero, deci-

mosexto y decimoséptimo (Constitución Política de la República, 2018), en tanto define y limita las normas de ciudadanía a una población específica dentro del territorio. Las restricciones que contempla la Constitución chilena para el ejercicio concreto del derecho al sufragio ya han sido estudiadas intensivamente en otros trabajos (Rojas Koch y Sepúlveda Maulén, 2017; Marshall y Rochow, 2018; Marshall y Moscoso, 2018), sin embargo esta discusión se retomará en el transcurso de la presente ponencia. Gasca y Olvera (2013) nos recuerdan la noción de ciudadanía propuesta por T. H. Marshall, que es convergente con una mirada amplia de ella y donde el criterio de demarcación no se refiere únicamente al ejercicio de derechos civiles y políticos, sino que también al goce de derechos sociales. Los autores también plantean la idea de conciencia ciudadana, descrita como una cierta capacidad de concebir “lo que es el interés general, los límites entre lo público y lo privado, el respeto a los derechos de los demás y la tolerancia a la diferencia, así como sobre sus propias capacidades para exigir transparencia y rendición de cuentas a la autoridad” (Somuano, 2007, 940, en Gasca y Olvera, 2013, 33). La promoción de dicha conciencia ciudadana es uno de los objetivos de los talleres que se desarrollaron y que dan cabida al presente texto.

Se entenderá la formación ciudadana en cárceles como un ejercicio de construcción colectiva de saberes en torno a los asuntos públicos, considerando a los participantes como sujetos activos en una colaboración simétrica en torno a la reflexión crítica de ciudadanía. Adicionalmente, se considera que la formación ciudadana en cárceles busca la promoción de una conciencia ciudadana, en la concepción de Somuano (2007).

Objetivos

- Explorar, a partir de la experiencia del Taller de Formación Ciudadana en el CDP Puente Alto, la vinculación de la Universidad de Chile con los contextos de encierro.
- Analizar los resultados del taller de formación ciudadana, extrayendo aprendizajes sobre las concepciones de ciudadanía que tienen los participantes desde su condición de personas privadas de libertad
- Discutir las concepciones que tienen las personas privadas de libertad, proponiendo marcos de comprensión de sus conceptualizaciones a partir de la experiencia práctica del taller.

Materiales y métodos

El taller de formación ciudadana del Proyecto Reinserción se realizó semanalmente en el Centro de Detención Preventiva Puente Alto, desde el 7 al 28 de diciembre de 2018,. En 2019, tuvo lugar desde el 28 de junio al 26 de julio. Los talleristas en 2018 fueron Marcela Valdebenito y Rodrigo Villegas, estudiantes de Administración Pública en la Universidad de Chile. En 2019, luego de una convo-

catoria abierta, se formó un equipo compuesto por Tomás Ortega, estudiante de antropología; Gabriel Contreras, estudiante de derecho; y Rodrigo Villegas, egresado de Administración Pública, todos pertenecientes a la Universidad de Chile.

Respecto del perfil de los asistentes, cabe recalcar que por acuerdo entre el equipo del proyecto y Gendarmería de Chile, la selección fue dejada a la autoridad penitenciaria, haciendo hincapié en las intenciones de la organización de trabajar con una diversidad de internos, sin filtro de edad, tipo de delito o calificación de conducta. La única prevención fue que los participantes debían tener habilidades mínimas de lectoescritura, debido al formato del taller. Hechas tales comunicaciones previas, se tiene que los participantes habitaban, a la fecha del taller, en los módulos 1 y 3 para la versión 2018. Mientras que para la versión 2019, la autoridad seleccionó internos de los módulos 1, 3 y 5.

En las sesiones de talleres se trabajaron los conceptos de ciudadanía, organización social, Estado. Los contenidos de ciudadanía y organización social tuvieron el mismo tratamiento en las dos versiones. Para la clase de ciudadanía, antes de ver cualquier contenido, se les pidió a los integrantes del taller que plasmaran en un pliego de papel las concepciones previas tenían en torno a la palabra ciudadanía, recalcando que no había conceptos erróneos y que era importante saber qué nociones tenían del término. Luego, se les hacía una clase expositiva de diversos autores sobre el punto y se extraían reflexiones colectivas al término de la sesión. En la clase dedicada a la organización social, se expusieron diversos tipos de organizaciones sociales y se les llamó a formar una organización social ficticia con solo dos requerimientos: i) tener un nombre de fantasía que expresara su propósito y, ii) estructurar un objetivo de la organización y acciones que se orientaran a su cumplimiento. Durante el ejercicio los talleristas facilitaban el trabajo respondiendo dudas y animando sus reflexiones. Luego, los propios internos exponían las problemáticas que atacaban sus organizaciones y las acciones que habían pensado para lograr sus objetivos.

En la versión 2018, se hizo una actividad práctica ligada a la sesión de Estado en que se les pidió a los participantes anotar en el pliego de papel todos los conceptos que asociaban a la palabra Estado. En la versión 2019 se incorporó, a petición de los propios participantes, una sesión de derechos fundamentales, que consistió en una breve exposición del origen histórico de los derechos, para pasar luego a un trabajo en equipos en que se les pidió leer en conjunto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 2017), priorizando los tres que les pareciera que eran más necesarios de defender para ellos, luego cada grupo expuso su reflexión al resto del taller y se cerró con algunos contenidos preparados por los talleristas.

Resultados y discusión

Resultados

A continuación se presentan los resultados del material recolectado en las actividades prácticas desarrolladas en los talleres. Se señala la versión en que fueron emitidos y se citan entre comillas por tratarse de las expresiones textuales que los participantes hicieron. Se replican tanto las mismas palabras, como su forma de escritura, usando corchetes para aclarar el sentido que los propios participantes dieron a sus intervenciones.

Conceptualización

En esta actividad aparecen conceptos que más típicamente podrían asociarse a la familia semántica de ciudadanía como “ciudad”, “comunidad”, “sociedad”, “colectividad” (2019); por otro lado aparecen conceptos que descolocan a los talleristas, por su distancia con el término principal, como “vagancia” (2019), “chismoso” (2019), “envidia” (2019); y resurge un tema que –abordado con anterioridad–, que se referencia en este apartado, pero que será profundizado en las reflexiones: “votar responsable [votar responsablemente]” (2018). Aparecen algunas nociones de derechos fundamentales asociadas, las que pudieron ser ahondadas en el taller del año siguiente donde se tuvo, a pedido de los propios internos, una sesión para tratar dichos temas: “Derecho a expresión [expresión]” (2018), “Libertad de expresión [expresión]” (2019), “No ser discriminado” (2019). Finalmente surgen referencias a valores que asocian a la palabra ciudadanía: “Amistad” (2018), “Oportunidad” (2018), “Solidario con las personas” (2018), “Transparencia” (2019), “Solidaridad” (2019)

Organización social

Una primera observación que se constata en ambas versiones del taller es que, a la hora de nombrar sus organizaciones sociales, existe una presencia recurrente de la palabra “esperanza”. Esta situación llamó la atención de los talleristas, pues pese a que los grupos trabajaron de manera aislada, el término apareció en más de un equipo de trabajo.

En ambas versiones, se ve un marcado interés de los participantes por relevar la situación de calle como un problema público a resolver mediante la organización que se les invitó a crear. En sus opiniones cuando son consultados por la razón que este grupo es prioritario, manifiestan que este problema se presenta en su realidad más próxima.

Estado

En la versión 2018, la actividad práctica buscó aproximar el concepto de Estado a los participantes mediante sus saberes previos. Se les pidió que describieran todas las palabras que asociaban al concepto principal, sin que los talleristas intervinieran en su selección. Destaca una mención espontánea de ciertos cargos

(ministra de Salud), de ciertas instituciones (Gendarmería), así como de algunos fenómenos más profundos, como la corrupción. Estas asociaciones revelan cuáles serían los discursos que se encuentran más próximos a los participantes a la hora de vincularse con el Estado en su cotidianidad.

Derechos humanos

Esta sesión fue diseñada especialmente en atención al mandato de la bidireccionalidad que se expresa en la política de extensión y vinculación con el medio de la Universidad de Chile (2017). Fruto de este intercambio con los internos es que se diseñó una sesión especial en torno a las necesidades levantadas por los propios participantes.

Los participantes destacan la prohibición de la esclavitud (dos menciones), la libertad de expresión, el derecho al trabajo, el derecho a la familia, derecho a la vida, libertad y seguridad, derecho a la no discriminación y el derecho a igualdad ante la ley con una mención.

Discusión

En la experiencia de trabajo con los internos se puede ver, de manera recurrente, una apelación a la privación de libertad como un obstáculo para el ejercicio de una ciudadanía plena. A continuación se presentan reflexiones sobre los aspectos levantados a partir de las actividades prácticas con los participantes.

Respecto de la caracterización que los participantes hacen de ciudadanía, se pueden ver concepciones sumamente heterogéneas. Mientras un primer grupo de conceptos apelan a nociones más colectivas y comunitarias, persisten miradas que apuntan a un contrapunto negativo refiriéndose a actitudes individualistas o dañinas para la comunidad como quienes se refieren a nociones de “envidia” o “chisme”. A nivel agregado las miradas más negativas son más bien puntuales y no representan la mayoría de los comentarios. Llama la atención el que aparezcan elementos constitutivos de las dos miradas de ciudadanía explicadas anteriormente: hay quienes enlazan la ciudadanía con aspectos formales o procedimentales como el sufragio y la opinión y otros que apelan a concepciones más sustantivas de ciudadanía como valores, derechos y deberes. Esto último es importante pues el objetivo del taller dice más relación con la estimulación de una concepción amplia de ciudadanía, en lugar de una restringida a los aspectos formales que, por la naturaleza de los participantes, pueden estar más limitadas. En el caso chileno la Constitución mandata que la privación de libertad implica la pérdida de la ciudadanía formal por el período que se cumple una pena aflictiva. En la práctica esta situación es extensiva a las personas que cumplen una prisión preventiva, una detención y penas distintas de la aflictiva (períodos menores a los tres años y un día de presidio) (Rojas Koch y Sepúlveda Maulén, 2017). No se observan grandes diferencias entre los períodos de aplicación del taller 2018 y 2019, en términos de los temas tocados. Persisten en los grupos ciertos conceptos compartidos en torno a ciudadanía, como el del sufragio, los derechos y deberes, y la comunidad. Mientras en 2018 los conceptos se refieren más direc-

tamente sobre ciudadanía, en 2019 se ve que algunos participantes consideran como ciudadanía algunas características que dicen relación con la reinserción social: “reinserción social”, “poder trabajar”, “poder estudiar”, “poder llegar hacer [a ser] de la sociedad”, “no ser discriminado”, todos aspectos que bien podrían estar ligados a su vida posterior al encierro y no necesariamente versar sobre el ejercicio de la ciudadanía.

A partir de la actividad práctica de creación de organizaciones sociales, lo más importante que se puede destacar es la selección del problema público que escogen. Las personas en situación de calle o indigencia aparece como uno de los principales problemas, con tres menciones en el taller desarrollado durante 2019 y una en el grupo de 2018. A continuación aparecen otros problemas como el consumo problemático de drogas (una mención en 2018), la infancia vulnerada (una mención en 2018), las personas que viven en campamentos (una mención en 2019). Como se puede ver, todos son problemas directamente relacionados con contextos de vulnerabilidad. Consultados, los participantes del taller, respecto de por qué escogen el problema que toman para la creación de sus organizaciones sociales, todos indican que dichos problemas son importantes para ellos porque los han visto directamente, incluso algunos los relacionan con sus propias experiencias de vida. A la hora de analizar los cursos de acción para solucionarlos, muchos de ellos apelan al acompañamiento, ejemplificando con casas de acogida o residencias como necesidades inmediatas de los potenciales públicos objetivos. Otro importante foco de acción es la recaudación de fondos, donde se replican formas comunitarias como las rifas, los bingos y las colectas. En menor medida aparece la apelación al Estado, como recurrir a los municipios. La posibilidad de alianzas con otras organizaciones de la sociedad, como fundaciones, aparece en un solo grupo de 2019. En ningún caso aparece la búsqueda de fondos desde privados para solucionar los problemas que identifican. La formulación, tanto de los objetivos como del curso de acción sigue secuencias lógicas de recaudación de fondos, organización de equipos de trabajo y ejecución de acciones directas de asistencia al público objetivo que escogen. Respecto de los nombres con que etiquetan sus organizaciones sociales, llama la atención la referencia al concepto esperanza, tres grupos en 2019 (“La Nueva Esperanza”, “Organización Esperanza para Chile”, “Fundación una Esperanza para Todos”) y uno en 2018 (“Corporación Esperanza”) se autodenominan con dicho concepto. Consultados respecto de las razones para nombrarse así, responden que la esperanza tiene que ver con sus proyectos de vida o con la necesidad de dejar un mejor país para sus hijos.

En el taller de 2018 se hizo una actividad práctica que buscaba identificar qué conceptos, instituciones y personas relacionaban con el concepto Estado. En los resultados se puede ver que hay una incorporación de los conceptos introducidos en sesiones anteriores y también una referencia a saberes previos de organismos públicos más próximos a su realidad. Aparece una referencia a la corrupción como concepto asociado al Estado, consultados por ellos, responden que el Estado sería un grupo de personas corruptas, sin hacer referencia a un hecho específico, sino que la consideran un elemento consustancial al Estado.

Los participantes van revelando a lo largo del taller las distintas dimensiones en las que sienten que hay desigualdad en el acceso a sus derechos, una discriminación frente a las personas que se encuentran libres, la necesidad de oportunidades como la libertad de expresión, la igualdad y no discriminación o las redes familiares. Esto último muestra una mirada más compleja de la reinserción, que se contrapone con lo que sería una mirada restringida que apela solo a la necesidad de acceso a la educación y al trabajo.

Conclusión

El presente trabajo busca abrir la necesaria reflexión entre extensión universitaria, formación ciudadana y contextos de privación de libertad. Su aporte no quiere ser otro que presentar evidencia sobre un caso concreto, el del CDP Puente Alto, y visibilizar los discursos que sus internos tienen en torno a la ciudadanía de la que la ley chilena les priva ejercer en propiedad. Para expandir el ejercicio de esta ciudadanía es importante que las universidades en general y, en particular, las públicas tomen acciones concretas dirigidas a cerrar las brechas que separan a las personas vulnerables del ejercicio pleno de sus derechos.

Las conexiones entre ciudadanía y cárcel no terminan de reflexionarse con una experiencia específica, por lo que trasciende al ejercicio hecho en este trabajo la necesidad de revisitar la convergencia y puntos de tangencia entre ciudadanía y contextos de encierro. La exploración de los conceptos teóricos no es suficiente y se requieren nuevas propuestas de investigación ligadas directamente a la acción y contacto de quienes investigan con los sujetos que viven los obstáculos reales al ejercicio pleno de la ciudadanía.

La convicción de que debe intensificarse la vinculación de las universidades con el medio, en especial respecto de la necesidad de la promoción de una ciudadanía crítica y reflexiva, es una que no se agota en acciones particulares como la presentada, aun con lo valiosa que pudiera resultar. Debe persistir la apuesta de que dicha necesidad emane hacia el conjunto de políticas públicas que rigen el quehacer de las universidades. Las universidades, y en especial las estatales, deben recoger la necesidad de orientar sus políticas de extensión hacia el mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de sus respectivos países. Para ello este trabajo tampoco aspira a quedarse como una mera referencia puntual, sino que también busca provocar una reflexión amplia sobre la ciudadanía y las condiciones de ejercicio que el Estado chileno limita para las personas privadas de libertad. Siendo la condición de privación de libertad una pena principal, no queda claro el porqué habría de ejercerse una privación adicional de derechos civiles y políticos, es decir, una pena accesoria. La situación del derecho a sufragio es la más evidente de estas privaciones adicionales, pero no es la única. La participación ciudadana en las cárceles se encuentra limitada incluso respecto de otros derechos sobre los cuales hace falta mayor evidencia y que no son objeto de este trabajo.

Dicho lo anterior, se hace necesario que las universidades puedan abrir esta conversación sobre la necesidad de expansión de la ciudadanía para todas las personas que habitan en el territorio y no acotar su acceso a las personas en el medio libre.

Bibliografía

- Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. *Andamios*, 71-109.
- Flores, M. (2017). *Nuevos sentidos en la extensión universitaria de la Universidad De Chile*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144147/Memoria%20de%20T%3%adtulo%20-%20Mat%3%adas%20Flores%20-%20170310%20%283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo XXI Editores.
- Fundación Paz Ciudadana. (2016). *Estudio sobre los niveles de exclusión social en personas privadas de libertad*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
- Gasca, E. y Olvera, J. C. (2013). *La construcción ciudadana: el reto de la extensión universitaria*. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewibqp3XwffkAhXXvZ4KHTwkC24QFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fbibliotecavirtual.unl.edu.ar%2Fpublicaciones%2Findex.php%2FExtension%2Farticle%2Fdownload%2F456%2F552%2F&usg=>
- Lizcano Fernández, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis*, 269-304.
- Marshall, P., y Moscoso, C. (2018). Citizenship and prisoners. En P. Marshall, *Citizenship and disadvantaged groups in Chile* (pp. 181-198). Lexington Books.
- Marshall, P., y Rochow, D. (2018). El sufragio de las personas privadas de libertad. Un análisis a partir de la sentencia rol n° 87743-16 de la Corte Suprema y sus antecedentes. *Revista Chilena de Derecho*, 233-254. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372018000100233
- Natangue, F., Ferrer, E., y Azahares. (2014). Impacto del proceso de extensión universitaria en la formación ciudadana en la Universidad de Cune. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 215-230.
- Olvera, J., y Gasca, E. (2012). La ciudadanía y universidad pública: ideas de responsabilidad social universitaria. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 46-62.
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: ONU.

- Rojas Koch, S., & Sepúlveda Maulén, A. (2017). Reconocimiento normativo y práctico del derecho de sufragio y el derecho de petición de las personas privadas de libertad en Chile. *Análisis y Derecho comparado*. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146840/Reconocimiento-normativo-y-pr%C3%A1ctico-del-derecho-de-sufragio-y-el-derecho-de-petici%C3%B3n-de-las-personas-privadas-de-libertad-en-Chile-an%C3%A1lisis-y-derecho-comparado.pdf?sequence=1&isAllow>
- Somuano, M. F. (2007). Evolución de valores y actitudes democráticos. *Foro Internacional. El Colegio de México*. (pp. 926-944). Ciudad de México.
- Universidad de Chile. (2017). *Política de Extensión y Vinculación con el Medio*. Santiago: Universidad de Chile.
- Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones. (2019). *Fondo Concursable Valentín Letelier*. Obtenido de <http://www.uchile.cl/portal/extension-y-cultura/vicerrectoria-de-extension-y-comunicaciones/fondo-valentin-letelier/84891/presentacion>

Fortaleciendo lazos sociales a partir de la gestión barrial y la comunicación popular.

Marcos Angeloni, Julieta Theiler, Alba Rodríguez.

marcosangelonisj@gmail.com

1. Resumen

El propósito del presente trabajo es compartir la experiencia vivida a partir de la ejecución de dos proyectos de extensión. Se trata del Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) titulado: “Hacia la construcción de un modelo de gestión participativa y asociada, en el marco de la comunicación popular. Asociación Vecinal Villa del Parque” (2017-2019), y del Proyecto: “La comunicación entre pares: un desafío en construcción” (2018-2019), financiados por la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina) y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (Argentina), respectivamente.

Los dos proyectos se desarrollaron en el barrio Villa del Parque de la ciudad de Santa Fe, un territorio con condiciones de infraestructura urbana deficientes, caracterizado por un contexto que refleja procesos de vulnerabilidad y exclusión social; escasa coordinación entre organizaciones territoriales para el diseño de proyectos colectivos consensuados; y disputas y conflictos territoriales que inciden en la generación y sostenibilidad de los lazos sociales, entre otros.

Ambas propuestas académicas compartían un propósito general: aportar al fortalecimiento de un modelo de gestión barrial, con el fin de optimizar sus recursos, diseñar nuevas estrategias en el campo de la comunicación popular, potenciando la vincu-

lación entre las instituciones barriales para que ellas puedan encontrar respuestas a las problemáticas que invaden la vida cotidiana.

La metodología utilizada contempló diversas instancias de capacitación, fundamentalmente talleres (de gestión estratégico-participativa y de comunicación popular). Se desarrollaron los contenidos en dos etapas: una de iniciación y otra de profundización, logrando mayor especificidad de los mismos.

Las mayores dificultades se dieron al comienzo de la implementación de ambos proyectos, ya que no se logró la participación esperada de las organizaciones territoriales que originariamente habían acordado su involucramiento. Este aspecto desnuda prácticas, ligadas muchas veces a esquemas individualistas y personalistas, las que conspiran en la construcción de lógicas colectivas, solidarias y de cooperación, en un contexto que refleja fuertes procesos de fragmentación social y disputas territoriales como consecuencia de la profundización de la desigualdad social.

No obstante, cabe destacar que, frente a estas dificultades, se diseñaron un conjunto de estrategias colectivas alternativas (campana “Menos basura-más salud” para cuidar y mantener limpio el ambiente barrial; talleres de gráfica impresa, radio y dramatización radial junto a los jóvenes; carnabarrial y formación ciudadana en los que hubo participación de todos los vecinos). Las mismas fueron generando un mayor acercamiento entre los actores territoriales, dejando de lado posturas más individualistas y/o personalistas.

Consideramos que a partir de la experiencia de ambos proyectos, la extensión universitaria se constituyó como una pieza fundamental que permitió fortalecer los lazos entre las diversas instituciones del barrio Villa del Parque. Esta cuestión resulta sumamente valiosa ya que habilita a que los ciudadanos se empoderen y puedan aunar esfuerzos en pos de encontrar respuestas a las múltiples problemáticas que los atraviesan.

Palabras clave: Gestión barrial / Comunicación comunitaria / Derechos humanos / Inclusión.

2. Introducción

En este trabajo nos proponemos compartir la experiencia de trabajo que se dio a partir de la ejecución de los proyectos de extensión “Hacia la construcción de un modelo de gestión participativa y asociada, en el marco de la comunicación popular. Asociación Vecinal Villa del Parque”, y “La comunicación entre pares: un desafío en construcción”. Se trató de una experiencia valiosa, más allá de que durante el camino hubo determinadas dificultades que obligaron al equipo de extensión a rediseñar la propuesta, a partir de un diálogo continuo con los actores territoriales, los cuales tuvieron un desempeño sumamente activo y decisivo durante el desarrollo de ambos proyectos. La finalidad de éstos ha sido, desde un comienzo, poder aportar a la consolidación de un proyecto colectivo, basado en vínculos solidarios y cooperativos, promoviendo prácticas autogestionarias

y sustentables, que a su vez reflejen la apropiación y el empoderamiento social de los actores involucrados. Desde este marco se pretendió, a su vez, encontrar respuestas a las múltiples problemáticas que atraviesan el territorio, optimizando los recursos tanto institucionales como comunitarios y la articulación con las políticas públicas con visibilidad territorial.

3. Objetivos

El objetivo de la presente ponencia es compartir la experiencia vivida a partir de la ejecución de dos proyectos de extensión que tuvieron lugar desde el año 2017 hasta fines de 2019. El Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) titulado “Hacia la construcción de un modelo de gestión participativa y asociada, en el marco de la comunicación popular. Asociación Vecinal Villa del Parque”¹, y el Proyecto SPU “La comunicación entre pares: un desafío en construcción”². Ambas propuestas tuvieron un mismo propósito general: poder aportar al fortalecimiento de un modelo de gestión barrial, con el fin de optimizar sus recursos, diseñar nuevas estrategias en el campo de la comunicación popular, potenciando la vinculación entre las instituciones barriales para que ellas puedan encontrar respuestas a las problemáticas que invaden la vida cotidiana.

4. Marco teórico desde donde pensamos los proyectos

El diseño de los proyectos que aquí describimos, se nutrió de un conjunto de conceptos, inscriptos a su vez en diversas tradiciones teóricas que otorgaron sentido y significación al proceso de intervención. Uno de ellos refiere a la comunicación popular, como horizonte desde donde es posible analizar procesos de identificación y pertenencia al territorio, producto de las relaciones sociales y de las trayectorias que le imprimen quienes lo habitan.

La comunicación, como proceso cultural, está vinculada a las formas de percibir, entender, imaginar y actuar que despliegan las personas. Comunicación, desde su etimología, significa poner en común. Es buscar el encuentro con el otro y los otros para “construir significados comunes”, teniendo en cuenta tanto los conocimientos y la realidad de los otros, como la propia. Sin embargo, la comunicación contiene también espacios de conflictividad, ya que aportar ideas, modos de ser, de ver el mundo, no siempre supone coincidir con el otro, debido, entre otros aspectos, a experiencias y trayectorias de vida diferentes. De allí que la comunicación también genere tensiones, al pretender imponer ideas, valores, visiones, modos de ser, por sobre los otros. Por eso es imposible desligar la co-

1 “Hacia la construcción de un modelo de gestión participativa y asociada en el marco de la comunicación popular. Asociación Vecinal Villa del Parque”. Directora: María Elena Kessler. Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH), UNL.

2 “La comunicación entre pares: un desafío en construcción”. Directora: Julieta María Theiler. FICH, UNL.

municación con las cuestiones del poder. La comunicación se presenta como un proceso social de producción de sentidos y significados; inserto en una cultura que es un campo de pugna por el significado de la vida, de la experiencia y del mundo, donde se encuentran diferentes voces y miradas que entran en conflicto. Las organizaciones sociales cumplen un rol fundamental en la vida de la comunidad, son espacios de encuentro, de diálogo y de acción en los territorios en los cuales desarrollan sus actividades. Las organizaciones producen significados, símbolos, mensajes y en ese proceso van descubriendo su capacidad de intervenir en su comunidad y en el espacio público en general a través de distintos proyectos y actividades. Su capacidad está en la posibilidad de producir información valiosa para su comunidad y a la vez construir, con otros, espacios de diálogo y participación. Las diferentes formas de organización a nivel barrial o vecinal muestran tanto la necesidad de expresión colectiva, como las formas diversas de relación y articulación con otras instituciones, organizaciones y/o grupos de población con quienes se comparte el territorio. Las organizaciones son espacios de comunicación y tienen la potencialidad de transformar su propio entorno y resignificar el sentido de sus prácticas y las de los demás actores comunitarios. La desigualdad de oportunidades a la hora de expresar ideas, propuestas, reclamos, y participar de debates o mantener diálogos en el espacio público, lleva a que las organizaciones tengan que desarrollar otras prácticas comunicativas creativas para hacer visibles sus problemas, para compartir con el resto de sus vecinos o ciudadanos las opiniones sobre aquellos conflictos. Los graffitis, estencils, pintadas, pasacalles, radios abiertas, festivales de música popular, murales, la realización de reuniones en las instituciones del barrio o en la casa de otros vecinos, la conversación casa por casa, la distribución de volantes o cartillas, incluso, las acciones de protesta propiamente dichas, son algunas de las estrategias comunicacionales.

La comunicación popular aporta a la construcción del territorio, que puede ser considerado como expresión de la cultura y texto descifrable, construido por múltiples hablantes en un proceso histórico que da cuenta de interacciones y de luchas por la construcción social del sentido, al igual que la lengua, refleja la cultura: un mundo de significaciones compartidas. El territorio, por otro lado, desenmascara los procesos de fragmentación, segregación espacial, las disputas y agresiones que lo atraviesan, aspectos que han tenido un impacto negativo sobre sus espacios públicos, como lugares de encuentro, recreación, sociabilidad y acción colectiva.

Finalmente, una breve alusión a la concepción de lo que se entiende por modelo de gestión desde una perspectiva estratégica, participativa, asociada a la autogestión y el empoderamiento social. La planificación, desde una mirada estratégica, implica asumir que se hace necesario innovar las prácticas institucionales, tanto hacia el interior de la organización como en su vinculación con el contexto, en donde se reflejan: las problemáticas comunitarias, la vinculación con otras organizaciones y con el Estado, a través de las políticas públicas. Para Carlos Matus (2008), la planificación es el cálculo que precede y preside a la acción. Aporta a la integración y articulación de los diferentes aspectos de la vida institucional, (va-

lores, misión, visión, objetivos, recursos, políticas, estrategias) y es en ese sentido que se asocia con el “empowerment” o “empoderamiento”. Haciendo una sucinta mención al concepto en cuestión y siguiendo a Bentancor Harretche (2011), se pueden señalar algunos aspectos, que a continuación se detallan:

- El empoderamiento refiere siempre a un proceso; es decir, que tiene una dimensión dinámica, implica un cambio en el estado de cosas, una transición o modificación en algún sentido.
- Remite al poder de los individuos y comunidades: el foco de atención deja de ser, por ejemplo, la pobreza como la falta de ingresos y pasa a analizarse la relación que ello tiene con el poder de decisión de los grupos vulnerables. Refiere a un pasaje de un estado de “no-poder” a un estado de “poder” que se manifiesta en un cambio en las relaciones de poder en algún nivel de la sociedad.
- Se deriva de lo anterior, el reconocimiento, la existencia de ciertos grupos o segmentos sociales que además de tener escaso poder sobre los recursos socialmente disponibles -materiales y no materiales- se encuentran en una situación “psico-social”, podríamos decir, que se entiende actúa como un obstáculo para mejorar las condiciones de vida.
- Quienes trabajan en la temática se preocupan por diferenciar el concepto de empoderamiento del de “participación” o “descentralización” porque se considera que mientras el primero se constituye en un fin en sí mismo, los otros conceptos refieren a medios cuyo fin puede ser el empoderamiento o no. (Bentancor Harretche, 2011: 2 - 3).

5. Resultados y Discusión

En esta sección del trabajo compartimos las características centrales de los proyectos en cuestión. Se presentan, a continuación, los problemas sociales abordados por ambos; sus objetivos principales; las características del territorio de Villa del Parque; una breve descripción de las actividades realizadas y la metodología de trabajo y, finalmente, sus estrategias de sustentabilidad.

a. Los problemas a abordar

Ambos proyectos responden a una preocupación e interés compartidos por la Vecinal de Villa del Parque e instituciones que intervienen en el territorio. Se buscó poder generar aportes para recrear y fortalecer su modelo de gestión, con el fin de optimizar sus recursos, diseñar nuevas estrategias en el campo de la comunicación popular, potenciando su vinculación, tanto con las instituciones barriales, como a través de las radios comunitarias (FM Pasión y FM Mutual Solidaria) para encontrar colectivamente respuestas a las problemáticas que invaden la vida cotidiana.

Llevar adelante acuerdos y prácticas comunes entre los distintos actores territoriales, presenta dificultades, debido a la desarticulación generada por la desinformación y un limitado interés en la creación de una red sólida de colaboración real y efectiva entre los mismos. Producto, a la vez, de una precaria asimilación colectiva de ciertas pautas de convivencia social, que obstaculizan la construcción de un proyecto colectivo, consensuado y participativo, que logre trascender los intereses individuales.

Trabajar desde la Vecinal, como usina de participación democrática, que cuenta a su vez con un reconocimiento y visibilidad de relevancia en el espacio comunitario, constituyó una estrategia valiosa, para recuperar lazos sociales y mayor nivel de convivencia en contextos adversos, donde la violencia irrumpe insolentemente en la vida cotidiana de los territorios, afectando el entramado de los lazos sociales, profundizando rupturas y fragmentaciones, producto de la desigualdad social que pareciera haberse instalado en los territorios, generando muchas veces, un sentimiento de desamparo entre quienes lo habitan.

A continuación se presentan algunos de los problemas que fueron formulados por los propios integrantes de la Vecinal de Villa del Parque, con quienes se mantuvieron varios encuentros, que favorecieron intercambios y reflexiones:

- Educación: analfabetismo y alto índice de deserción escolar e impedimentos urbanísticos y económicos que obstaculizan el acceso de los vecinos a establecimientos de educación media y superior;
- Derechos humanos: trata de personas para el ejercicio de la prostitución y violencia de género;
- Infraestructura y urbanismo: Necesidad de contar con la regularización dominial (loteo y escrituras de la zona ex cava); realización de cordón cuneta y asfaltado o ripeo de las calles; entubado de desagües; construcción de una red cloacal; mantenimiento del alumbrado público y cableado de sectores que carecen del servicio; insatisfactorio servicio de limpieza e higiene urbana debido a la anegación de las calles y estancamiento de agua que trae aparejado la generación de basurales espontáneos en diferentes esquinas del barrio.
- Salud: enfermedades virales epidémicas, entre ellas el dengue; enfermedades físicas y mentales (principalmente diabetes, celiaquía, depresión, alcoholismo y drogadependencia); deficiencias alimentarias (alto grado de desnutrición en niños y adultos mayores) y significativo índice de embarazos infanto-juveniles.
- Dificultades en los mecanismos de gestión.

Sin dudas, los problemas existentes son variados y complejos. Si bien los proyectos tuvieron dos ejes centrales (modelo de gestión y comunicación popular), en el diseño y ejecución de los mismos siempre se tuvieron presentes los problemas antes presentados, para poder diagramar estrategias amplias, que no pierdan de vista el contexto social que los actores viven en su cotidianidad.

b. Objetivos perseguidos por los proyectos

En términos generales, los objetivos perseguidos por los proyectos fueron:

1. Rediseñar el modelo de gestión de la Vecinal de Villa del Parque en el marco de la planificación estratégica.
2. Promover y consolidar mecanismos comunicacionales, como lo constituyen el periódico “La Voz de Villa del Parque”, las radios comunitarias, los encuentros periódicos de la red territorial y nuevos espacios a partir de las prácticas que se desarrollaron durante el proceso de intervención.
3. Fortalecer el trabajo en red sustentado en valores solidarios, cooperativos y autogestionarios, como un modo de empoderamiento social.

Resulta importante destacar que estos proyectos fueron diseñados por un equipo multidisciplinar, que viene trabajando desde hace un tiempo en diversas acciones de extensión. Es así como fue posible generar aportes desde distintas disciplinas. Desde la sociología, se permitió analizar, explicar, comprender el entramado de relaciones sociales en el horizonte de la cohesión social que, a su vez, nutre procesos de identidad y pertenencia en torno a la construcción de un proyecto colectivo, consensuado. Desde la disciplina de la comunicación social, se destacan los aportes en lo referido a la planificación y gestión de medios; la redacción y la construcción del discurso institucional. Desde la Ciencia Política, en lo vinculado al modelo de gestión: fortalecer las estrategias de gestión participativa y asociada, generar vínculos con otras instituciones del barrio, identificar las políticas sociales vinculadas al tema que puedan favorecer al proyecto. Por último, desde una mirada más psicológica, se aportaron cuestiones vinculadas a la autoestima, el desarrollo de capacidades, talentos, recursos, con miras a trabajar en la construcción de un proyecto tanto personal como colectivo.

Por otro lado, cabe resaltar también que en el marco de estos proyectos se buscó propiciar la integración entre las tres funciones sustantivas universitarias: extensión, investigación y docencia. La implementación de estos proyectos integradores, permitió generar futuras líneas de investigación que puedan profundizar en relación a la construcción de un modelo de gestión participativa y asociada en el marco de la comunicación y educación populares.

Consideramos que la integración de la extensión y la investigación apunta a promover la generación, difusión, sistematización y transformación del conocimiento por medio de la articulación entre teoría y práctica. Desde dicha perspectiva, se procura formar un ciclo dinámico e interactivo en el cual la investigación produce nuevos conocimientos, los cuales son difundidos por medio de la extensión y también de la docencia. Todo esto en consonancia con la misión social que tiene la Universidad. La extensión promueve nuevas investigaciones, en tanto durante sus prácticas en el territorio identifica necesidades, deseos, y a la vez, retroalimenta la docencia. Además, posibilita la interlocución entre las distintas áreas del conocimiento y el desarrollo de acciones interdisciplinarias, transdisciplinarias e interinstitucionales. También es una función generadora de líneas

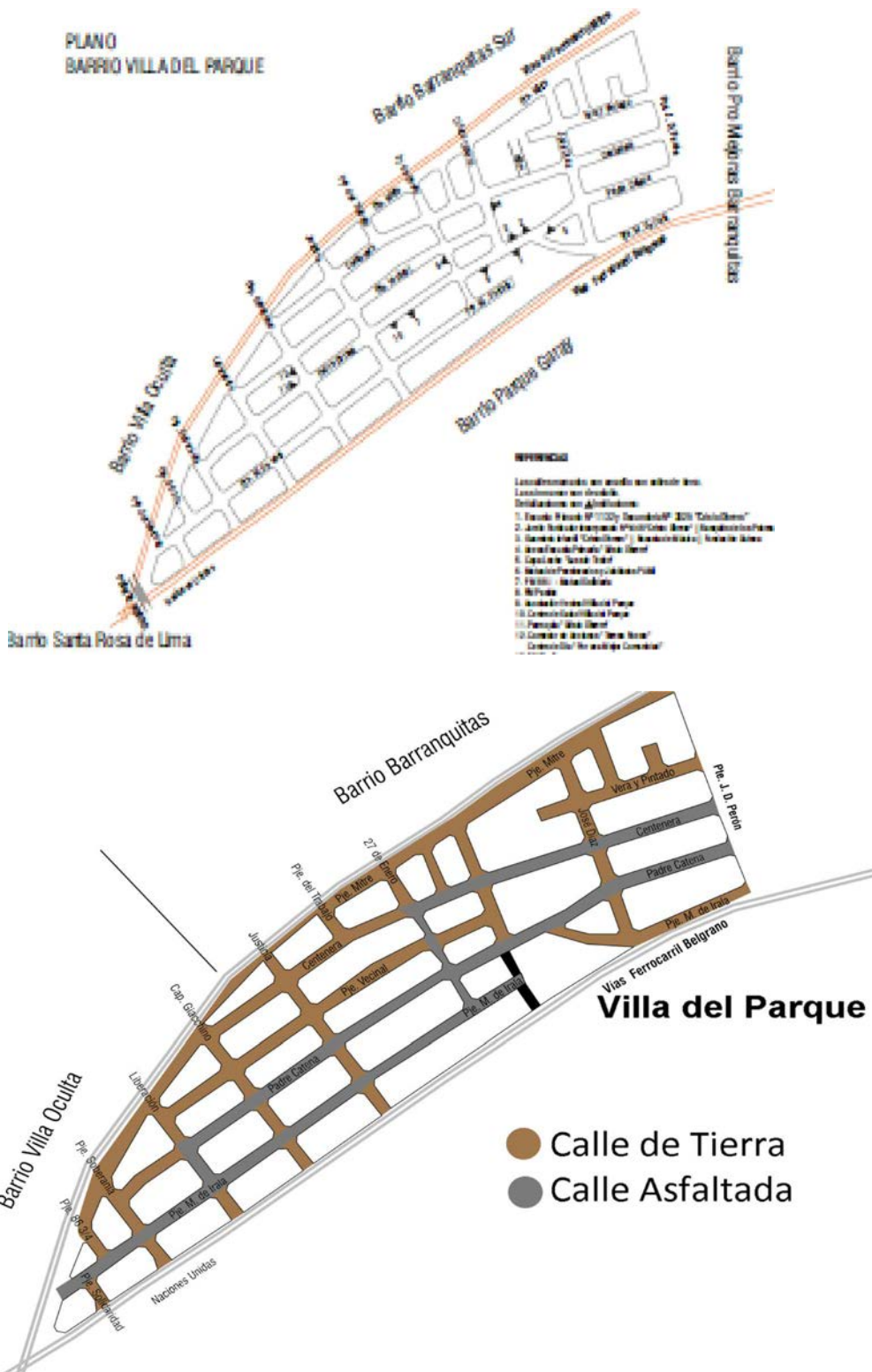
y de protocolos de investigación. Pensar en la integración de funciones implica, de alguna manera, articular también saberes y disciplinas, cuestionar la propia institución universitaria, con sus lógicas y prácticas arraigadas. En este proceso integrador, hay dos cuestiones que deben destacarse. Por un lado, el diálogo entre disciplinas es crucial, ya que la complejidad de los problemas sociales no puede ser abordada desde una sola mirada. Por otro lado, cabe resaltar también la necesaria integración de saberes, lo cual implica reconocer que existen saberes válidos fuera de la Universidad, en ese intercambio radica el gran desafío. De esta manera, la integración entre extensión, investigación y docencia constituye “un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución” (Kaplún, 2013: 48).

En consonancia con esa integración de funciones, cabe destacar que el equipo presentó un proyecto CAI+D (Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo)³ que actualmente está en vigencia sobre la temática de las representaciones que los destinatarios de políticas sociales que residen en Villa del Parque tienen sobre ellas, las cuales se relacionan directamente con la temática de los proyectos aquí descriptos. Por otro lado, en lo referido a la docencia, parte del equipo se desempeña en diversas cátedras de la Universidad Nacional del Litoral. Si bien se trata de asignaturas diversas, en todas ellas se trabaja (de manera amplia) la cuestión de la construcción de identidades colectivas, el fortalecimiento de la ciudadanía y el valor del trabajo asociado. Sin duda, los resultados y experiencias que brindan los proyectos sirven de soporte y brindan información valiosa que se retoma luego en las aulas.

c. Caracterización del territorio

El espacio territorial de intervención fue el barrio Villa del Parque de la ciudad de Santa Fe. Específicamente, los proyectos se implementaron en (y desde) la sede de la Asociación Vecinal Villa del Parque.

3 CAI+D UNL, convocatoria 2016, titulado “Representaciones sobre las políticas sociales. Un análisis desde la perspectiva de sus beneficiarios. Directora: María Lucila Grand.





El barrio se ubica en la zona oeste de la ciudad de Santa Fe, delimitado por las calles Pje. Mitre al norte, Pje. Irala al sur, el Puente Negro al Oeste y la Av. Pte. J. D. Perón al este, limitando con los barrios Parque Garay, Villa Oculta, Barranquitas Sur, Pro Mejoras Barranquitas y Santa Rosa de Lima.

Villa del Parque se conforma por aproximadamente 35 manzanas, que albergan casi 700 viviendas con calidad de conexiones a servicios básicos y edificaciones insuficientes y deficientes. Lo mismo sucede con la calidad de los servicios públicos. El tendido de red eléctrica es precario y existen numerosas conexiones ilegales. Sólo algunos sectores cuentan con agua potable y no hay gas natural. En lo que respecta al transporte público, no ingresa ninguna línea de colectivo al seno del barrio, teniendo los vecinos acceso a una única línea (9) que recorre avenida Perón.

En él residen alrededor de 3000 vecinos, mayoritariamente menores de 65 años, de los cuales 200 no saben leer y escribir, aproximadamente 700 han accedido a la educación media y tan solo 39 a la educación superior. El barrio tiene un 30% de desocupados aproximadamente, cifra que crece y alarma (Instituto Provincial de Estadística y Censo, 2010).

d. Actividades realizadas y metodología de trabajo

Los proyectos de referencia, perseguían como objetivo principal la formación de agentes territoriales que, realizando un proceso de formación colectiva, lograran fortalecer los lazos comunicacionales entre ellos mismos. Todo esto apuntaba a descubrir, crear y llevar adelante modos, formas, técnicas de comunicación para entrelazar las acciones de cada una de las organizaciones e instituciones que ofrecen servicios en el barrio Villa del Parque, quienes intervienen desde distintas problemáticas y perspectivas. Al comienzo de los proyectos, hubo una escasa participación de un conjunto de organizaciones territoriales, lo cual llevó al equipo de extensión y a la Vecinal a replantear las acciones planificadas. Es así que surgen un conjunto de estrategias colectivas: “menos basura- más salud”; talleres de gráfica impresa, radio y dramatización radial; carnabarrial y formación ciudadana). Las mismas fueron generando un mayor acercamiento entre los actores territoriales, dejando de lado posturas más individualistas y/o personalistas.

Como acciones principales, cabe destacar la realización de diversos talleres, tanto de gestión (por ejemplo, de planificación estratégica), como de comunicación y radio (géneros periodísticos, editorial y opinión, reportajes, etc.). Si bien los talleres estaban dirigidos a la comunidad en general del barrio, los jóvenes fueron, fundamentalmente, los más interesados, sobre todo en lo que refiere a los talleres de radio.

Como producto de dichos talleres se elaboraron, en el caso del eje de gestión, un documento formal de presentación de la Comisión Directiva de la Vecinal en donde se establece la misión, objetivos, visión, estrategias, asignación de roles y funciones. Además, se establecieron diversos mecanismos de comunicación y coordinación con otras organizaciones sociales y gubernamentales. Por otro lado, a partir de dichas actividades se logró también profesionalizar la redacción del periódico vecinal “La Voz de Villa del Parque”⁴ (que viene funcionando desde hace varios años).

4 En el año 1969 la Vecinal publica el primer número del periódico La voz de Villa del Parque, como medio de comunicación en la etapa de organización del barrio, en formato papel legal (impreso en mimeógrafo y tipiado con máquina de escribir). Contaba con una amplia participación de voces del barrio y de las organizaciones sociales del cordón oeste. El cierre de la publicación se da en 1976, por el exilio, razias y detención de militantes del barrio y vecinos. En mayo de 2011 comienza a reeditarse “La voz...”; esta vez en una hoja A4 doblada al medio e impresa en offset en tinta negra. El número 2 ya adquiere el formato actual de 440 x 325 en papel obra, tinta negra, abrochada al medio. Los primeros números cada ejemplar era de un pliego y con el correr de los meses tomó el formato actual de tres pliegos. En la actualidad, se han publicado más de 60 números en forma ininterrumpida. Solo los meses de enero/febrero se publica un número. Se imprimen 800 ejemplares y se distribuyen a través de repartidores voluntarios ordenados por manzanas o sectores. También cuenta con su versión digital, la cual es difundida a través de correo electrónico en formato PDF. La voz de Villa del Parque es una construcción colectiva coordinada por María Rosa Milesi, ex docente universitaria formada en Orientación Educacional y colaboradora de la Vecinal. Recientemente se incorporaron dos colaboradores al staff editorial: Lic. Malcon D’Stéfano y Prof. José Luis Cardozo, ambos especialistas en Comunicación. A través de los años, la publicación barrial ha ido conformando un equipo de redacción integrado por jóvenes que están cursando el nivel secundario y por otros vecinos del barrio, en su mayoría con nivel primario cumplido, algunos cuentan con nivel

En el caso de los talleres de comunicación y radio se elaboraron diversos productos comunicacionales producidos por los alumnos (editoriales, folletos, etc.). Además, hubo una gran difusión de las actividades colectivas por medio del periódico impreso y digital.

Cabe destacar también que hubo actividades que si bien no habían sido diseñadas en el comienzo de los proyectos, fueron sumadas a los mismos, a partir de las demandas de los actores. Una de ellas fue el taller de formación cívico ciudadana en la gestión vecinalista, que surgió por iniciativa de la propia Comisión Directiva de la Vecinal en coordinación con la subcomisión de comunicación, con una duración de tres horas semanales durante tres meses. Otra actividad interesante fue la Biblioteca Sonora, que se creó con el objetivo de generar un archivo de textos grabados como acervo cultural y como herramienta complementaria de aproximación a la lectura para el trabajo áulico, la cual duró seis meses con tres horas de producción semanal.

e. Estrategias de sustentabilidad de los proyectos

Un tema central en los proyectos de extensión tiene que ver con la sustentabilidad de los mismos, es decir, cómo diseñarlos y llevarlos a cabo de manera que lo que se trabaja durante el período de ejecución (y financiamiento de los mismos) no se diluya una vez finalizados. Entendemos que la sustentabilidad de las acciones diseñadas es transversal a cada proyecto, ya que se espera trabajar en forma conjunta, a partir de diversas estrategias de intervención de las organizaciones, lo que a su vez promueva aprendizajes compartidos, mediante el diálogo e intercambio permanentes.

La formulación de objetivos consensuados con las diversas organizaciones plantea la necesidad de generar actividades y planificaciones de más largo plazo, lo que implica el establecimiento de consensos interinstitucionales y asunción de compromisos entre actores.

La experiencia también aspira a lograr el fortalecimiento del capital social de cada una de las organizaciones participantes, a través de un mejor aprovechamiento de la capacidad asociativa, medida en términos de intercambios de recursos, cooperación en la organización de las actividades e incidencia en las decisiones públicas en cuanto a las temáticas referidas a la juventud.

En este sentido, cada una de las actividades planificadas buscó fortalecer las capacidades institucionales de cada uno de los actores participantes (de las or-

secundario finalizado y otros sin escolaridad completa. Desde su sabiduría popular son los principales hacedores de la construcción colectiva de comunicación teniendo participación activa en redacción de notas, entrevistas, informaciones sociales y vecinalistas, fotografías. La Redacción se reúne dos veces por semana. Los días jueves es el día de recepción de material que acercan los vecinos que quieren expresarse. Ellos traen escritos que libremente deciden publicar. Aportan notas mensualmente referentes de distintas organizaciones e instituciones sociales (directivos educativos, maestros, jardineras, guarderías, enfermeros, sacerdote, pastor evangélico, profesores de escuelas técnicas, jóvenes del barrio, etc.) La relación con estos se hace generalmente a través de correo electrónico.

ganizaciones, de los vecinos del territorio, etc.) para que los mismos adquieran las herramientas que les permitan seguir funcionando de forma adecuada en el futuro, cuando el proyecto haya finalizado.

6. Conclusiones

Como todas las experiencias que articulan la participación de diversos actores (en este caso, universitarios, sociales y gubernamentales), los proyectos aquí desarrollados se encontraron con algunos obstáculos que sortear. Uno de ellos fue el hecho de que al comienzo de la implementación no se logró la participación esperada de las organizaciones territoriales que fueron entrevistadas y que habían originariamente acordado su involucramiento en los talleres programados. Sin embargo, con el correr del tiempo dos nuevas instituciones que no habían sido partícipes de la formulación de los proyectos se incorporaron: la Radio FM Mutual Solidaria y el Centro de Salud Cristo Obrero. Su participación fue muy enriquecedora y permitió que el proyecto siga su marcha.

Los cambios y modificaciones “sobre la marcha” nos hablan de las diversas complejidades que atraviesan los territorios. Lo importante es poder, de manera colaborativa, reformular objetivos, rediseñar acciones y estar lo suficientemente abiertos para incorporar nuevas visiones y perspectivas.

Si bien en el proceso de construcción política que anima a la Vecinal siempre hay movimientos de avances y retrocesos, los cuales son constitutivos de toda acción política, afortunadamente los logros han sido claros y el saldo positivo. Como primera observación el mantenimiento del equipo de comunicación que sostiene al Diario la Voz da cuenta de eso. Por otro lado se logró establecer un vínculo con el barrio que ha redundado en la realización de varias asambleas barriales por el reclamo a las autoridades de diferentes reivindicaciones sociales. Uno de los aspectos negativos tiene que ver con la dificultad para internalizar la idea de que la participación del vecino no se agota con la asamblea sino que debe haber un feed back permanente con la Vecinal. En este punto será necesario cambiar la estrategia, poniendo el acento de la convocatoria mediante un sistema de redes a través de referentes de cada manzana, de modo que se garantice que toda decisión vecinal sea acompañada por esos referentes y en caso límite, por el resto de los vecinos que responden a esos referentes.

El proceso de promoción humana y de concientización social excede a la duración de una gestión vecinal, ya que responde a tiempos históricos y no coyunturales. En un barrio que presenta disgregación social, marginación y pobreza, es necesario que la extensión universitaria continúe desplegando acciones con sus equipos extensionistas en pos de mejorar la calidad de vida de los sectores más desfavorecidos, considerando a la vez que existen vínculos consolidados entre la UNL y los referentes territoriales de Villa del Parque, lo que resulta auspicioso para que otros equipos académicos se presenten a convocatorias de proyectos de extensión para continuar desarrollando acciones de las temáticas abordadas y/o nuevas en el territorio aludido; como así también se organicen y desarrollen

actividades organizadas desde los programas de la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la UNL.

7 Bibliografía

- Bentancor Harretche, M. (2011). "Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria?"
Revista margen N° 61. Buenos Aires
- Comunicación popular, educativa y comunitaria (2014). Cuadernillo N°6 de Curso
Anual de Comunicación Popular. UBA Sociales- CENOC – AFSCA- Presidencia
de la Nación. Buenos Aires.
- Formularios de presentación e informes de los proyectos PEIS y SPU.
- Kaplún, G. (2014). "La integralidad como movimiento instituyente en la universidad".
En: InterCambios, n°1, junio.
- Margulis, M. (2002). "La ciudad y sus signos". Estudios Sociológicos, vol. XX, núm. 3,
pp. 515-536. ISSN: 0185-4186.
- Matus, C. (2008). "Política, planificación y gobierno". Fundación Altadir, Caracas.

La importancia de la transición Colegio - Universidad en establecimientos con alto índice de vulnerabilidad: Experiencia de la colaboración EdV - PACE en la Universidad de Chile.

Lisette Astorga, Martin Schaub, Andrea Peña, Lídice Varas,
Fabian Retamal, Francisca Araya.

aastorga@uchile.cl

Resumen

El programa educativo EdV es un espacio docente que abre la Universidad a estudiantes de educación básica y media, ofreciendo cursos presenciales impartidos por académicos, profesores y estudiantes de postgrado de la Universidad de Chile.

Fundamental en el espíritu de EdV es alinearse con el compromiso social que caracteriza a la Universidad de Chile, por lo que una de sus principales preocupaciones ha sido generar instancias que propicien un ambiente universitario diverso e inclusivo. En línea con este compromiso es que a partir del año 2015 se co-diseñó un plan de ingreso junto a PACE de la Universidad de Chile, programa que acompaña a establecimientos de alta vulnerabilidad escolar.

De esta manera, la alianza PACE-EdV facilita a los estudiantes de los liceos acompañados por la Universidad el acceso a los cursos que ofrece la EdV, apoyando la inserción temprana, el desarrollo de habilidades para la educación superior y la exploración vocacional a un mayor número de jóvenes.

Operativamente, se realiza un trabajo coordinado entre el programa PACE-UCH, EdV y los establecimientos educacionales, que posibilita el acceso a los cursos a aquellos estudiantes que

muestren interés y compromiso en participar en la EdV, de manera informada y acompañada.

Los resultados de la experiencia muestran que el programa PACE-EdV ha logrado diversificar y enriquecer las aulas de la EdV. Por otra parte, los/as estudiantes participantes del programa muestran una tendencia a escoger la Universidad de Chile al ingresar a alguna Institución de Educación Superior, demostrando el sentido de comunidad universitaria que genera EdV.

Palabras Clave: Transición Escolar / Vulnerabilidad Escolar / Escuela de Verano.

Introducción

Quienes transitamos cotidianamente por los pasillos de la Universidad, nos sentamos en sus aulas, accedemos a sus bibliotecas, conversamos en sus patios y nos cobijamos entre sus “muros de piedra y de sol” (Himno Universidad de Chile, 2019), solemos olvidar el imponente peso que embarga a quien se enfrenta a la institución por primera vez.

Atravesar el umbral de la Universidad de Chile puede ser una experiencia profundamente marcadora para una niña, un niño o joven que sueña con acceder a espacios del saber que cree fuera de su alcance. Atravesar el umbral, sentarse en una sala, escuchar a un profesor puede ser, para esa niña, para ese niño o ese joven, el primer paso hacia una vida distinta, en la que las opciones de futuro son, por primera vez, infinitas.

En sus 30 años de historia, el Programa EdV (Escuela de Verano) ha facilitado esa transición a cerca de 45 mil estudiantes, de todas las regiones del país, a través de una oferta de talleres y cursos de múltiples áreas del saber, dictados en la Universidad.

El programa educativo EdV es un espacio docente que abre la Universidad a estudiantes de educación básica y media, ofreciendo cursos presenciales impartidos por académicos, profesores y estudiantes de postgrado de la Universidad de Chile, utilizando los mismos espacios y condiciones que enfrentan los estudiantes de pregrado.

Su forma de hacerlo es la búsqueda de herramientas y acciones que aporten a disminuir la brecha que existe entre la educación universitaria y secundaria, brecha que se manifiesta en dos niveles: uno académico y otro simbólico. El primero de ellos se atiende mediante una oferta de cursos y talleres de excelencia, en que los contenidos y metodologías responden a los más altos estándares de la Universidad. El segundo, quizá el más difícil, se responde mediante la experiencia: al participar de la cultura universitaria como un miembro más de su comunidad, perdiendo el miedo y enfrentando la frustración, de alguna manera, los niños, niñas y jóvenes que acceden al Programa comienzan a entender y creer que estudiar una carrera en la Universidad de Chile es posible.

La misión de EdV, por lo tanto, ha sido despertar en sus estudiantes un interés temprano por el aprendizaje y el conocimiento científico, tecnológico, humanista y artístico, para así ampliar sus oportunidades de descubrir nuevos saberes que, muchas veces, son de difícil acceso.

Fundamental en el espíritu de EdV es alinearse con el compromiso social que caracteriza a la Universidad de Chile, por lo que una de sus principales preocupaciones ha sido generar instancias que propicien un ambiente universitario diverso e inclusivo, acorde al contexto sociocultural actual y sus demandas de equidad y calidad en la educación.

Paralelamente, el Programa PACE tiene como principio inspirador la certeza de que los talentos (académicos, técnicos, pedagógicos, artísticos y científicos) están democráticamente distribuidos en toda la población. Su objetivo, por lo tanto, es restituir el derecho a la educación, siendo un programa que asegure el acceso efectivo a la Educación Superior, enfocando su esfuerzo en la preparación, acceso, nivelación y permanencia, para asegurar la titulación de estudiantes de sectores vulnerados con alto rendimiento en contexto (Oficina de Equidad e Inclusión, 2019)

Dados los objetivos comunes de ambos programas, EdV y PACE-UCH iniciaron en 2015 una colaboración con la finalidad de acercar el mundo universitario de forma positiva y concreta a los estudiantes de educación media acompañados por PACE-UCH, ofreciendo la oportunidad de vivir la experiencia directa y estimulante de tener una clase universitaria y compartir con estudiantes de diferentes partes del país.

El plan de ingreso consiste en financiar completamente el arancel de los cursos de verano o invierno a los/as estudiantes de 3° y 4° medio de los liceos acompañados por el programa PACE-UCH, que muestren un interés por las áreas del saber que ofrece la Universidad; y, a su vez, acompañar de manera integral a estos estudiantes durante el desarrollo de los cursos.

A nivel internacional, las escuelas de verano han mostrado resultados positivos en el desempeño de estudiantes de nivel secundario en diferentes habilidades y en variados niveles socioeconómicos. Estudios muestran que durante el periodo de vacaciones los estudiantes efectivamente pierden habilidades académicas, fenómeno comúnmente llamado “Summer Learning Loss” (Cooper, et. al. (1996); Nicolas-Nader, 2019). Pero, a través de mediciones en lectura y deletreo, Shinwell & Defeyter (2017) explica que aquellos que asisten a programas de verano, incluso pueden llegar a superar el desempeño obtenido al final del último periodo escolar.

Por otra parte, Matsudaira (2008) estudia los efectos de programas de verano sobre matemática y lenguaje, encontrando mejoras en las evaluaciones efectuadas en el periodo académico siguiente al programa de verano. Si bien los efectos son bastante heterogéneos, por ejemplo dependiendo la edad del/la estudiante, estos fueron siempre positivos.

McCombs, et. al. (2009) realizan un profundo análisis de las políticas de apoyo de New York a estudiantes en riesgo académico, donde al igual que Matsudaira

(2008), dependiendo de la edad, encontraron efectos positivos en los test de matemáticas para aquellos estudiantes que asistían a programas de verano.

Tyagi, P.; Newman, C. (2019) describen el programa de verano de la Facultad de Ingeniería de la “Johns Hopkins University”, el cual está diseñado para desarrollar habilidades de resolución de problemas a través de experimentos ingenieriles y fomentar el trabajo en equipo. Evaluando diferentes habilidades como lógica booleana, uso de Excel, diseñar y construir estructuras, describir aleatoriedad usando probabilidades, entre otras, mostrando que la participación en el programa de verano mejora notablemente tales habilidades.

Además, otro de los efectos positivos que se derivan de la asistencia al programa es que aquellos que participan declaran haber pensado más cuidadosamente que carrera elegir, reafirmando las ganas de estudiar ingeniería o dejando de lado tal idea.

Objetivos

A partir de los antecedentes antes mostrados, se definen los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Identificar la trayectoria educacional de los estudiantes de buen desempeño en establecimientos de alto índice de vulnerabilidad escolar.

Objetivo Específico 1:

Describir la experiencia de los y las estudiantes del programa PACE-EdV desde el punto de vista de la institución.

Objetivo Específico 2:

Describir la experiencia de los y las estudiantes del programa PACE-EdV desde el punto de vista del propio estudiante.

Objetivo Específico 3:

Identificar facilitadores y obstaculizadores que afectan la transición Colegio - Universidad.

Metodología de trabajo

El programa EdV ofrece cursos que abarcan diferentes áreas del conocimiento, desde Artes, Teatro y Derecho hasta Biotecnología, Anatomía Humana y Robótica. Con la participación de 12 Facultades y 2 Institutos Interdisciplinarios de la Universidad de Chile, se logra una oferta anual de más de 80 cursos y la partici-

pación de más de 4.300 estudiantes, dentro de los cuales cerca de 600 son becados por diferentes programas.

Los cursos enfocados a estudiantes de educación básica impulsan el gusto por el conocimiento, utilizando metodologías más didácticas, lúdicas y experimentales. Los cursos enfocados en los últimos años de educación media, por su parte, tienen por objetivo acercar a los/as estudiantes al mundo universitario, por lo que se utilizan metodologías similares a las utilizadas durante los primeros años de universidad. Son cursos masivos, con profundidad teórica y evaluaciones de exigencia superior.

Por otra parte, EdV junto a PACE, realizan un apoyo continuo a los/as estudiantes para que esta sea una experiencia enriquecedora, tanto social como académicamente. Para generar un apoyo integral que aporte a la retención y que la experiencia universitaria sea gratificante para los/as estudiantes, se pone especial atención a las posibles dificultades que pudieran darse en el proceso.

Esto se logra mediante actividades en las que participan activamente múltiples actores, que incluyen a los/as estudiantes, la entidad educacional vinculada a PACE (orientador/a o jefe/a de UTP), Coordinadores del Programa PACE-UCH y el equipo docente y de gestión de EdV. Así, los/as estudiantes PACE-EdV estarían más informados/as a la hora de postular a los cursos de verano, pudiendo así ver el Programa EdV como una experiencia enriquecedora de acercamiento a la educación superior.

Resultados

La EdV, comprometida con la misión del Programa PACE, colabora constantemente para mejorar la experiencia de los/as estudiantes que se integran a los cursos que organiza EdV. Para ello, se realizan actividades conjuntas para orientar y apoyar a cada uno de los/as estudiantes en aspectos académicos, socioemocionales y vocacionales.

Desde el punto de vista procedimental, el primer acercamiento de los/as estudiantes PACE a la EdV es a través de una charla de inducción que se realiza en los establecimientos educacionales pertenecientes al programa PACE. Estas charlas tienen un carácter informativo relacionado con las metodologías, contenidos, actividades y evaluaciones de los cursos en los que les interesa participar. Finalmente, se le solicita a la entidad educacional a cargo que envíe la nómina de los/as estudiantes interesados y las opciones (3 máximo) de los cursos en los cuales les gustaría participar.

Durante el proceso regular de matrícula, el área de docencia EdV se reúne para analizar cada una de las postulaciones de los/as estudiantes PACE, con la finalidad de unificar criterios para la selección del curso más adecuado acorde con las habilidades, desempeño académico y vocacional de cada estudiante. De esta manera se busca evitar la frustración que genera el acceso a un curso de nivel

académico superior a su formación, que podría generar desmotivación o rechazo por un área específica del conocimiento.

Para complementar la línea de orientación y apoyo, se coordina una reunión informativa con los y las estudiantes de los siete establecimientos educacionales vinculados a este programa. Esta actividad se ejecuta de forma conjunta con las áreas involucradas y se realiza en un espacio universitario, de manera que los y las estudiantes puedan acercarse a la experiencia en contexto, conocer e interactuar con sus posibles compañeros y resolver dudas, la mayor parte de ellas relacionadas con los cursos, con los procesos internos de la EdV y la vida universitaria.

Durante el desarrollo de los Cursos de Verano, se efectúa un seguimiento individual a cada uno de los/as estudiantes PACE-EdV. Éste se realiza mediante el control de la asistencia diaria: en caso de que el/la estudiante se ausente dos días consecutivos, se contacta telefónicamente con el propósito de identificar la causa de su ausencia; a su vez, se contacta al apoderado para conocer el motivo de la ausencia y dejar registro. Asimismo, se le informa al establecimiento educacional, quedando todos los supervisores involucrados (PACE, EdV, Colegio y Apoderados) al tanto de la situación.

Especial atención se presta cuando se informa que el motivo de las ausencias está relacionado con la alta exigencia, incapacidad de adaptación a la metodología o ritmos de trabajo y/o estudio, por lo que el/la estudiante tiene la intención de desistir y no finalizar el curso. En estos casos, se le orienta, contiene y se le solicita que se presente en la oficina de EdV para conversar personalmente con las coordinadoras docentes y poder otorgarle una solución acorde a las inquietudes y motivos de esta decisión, ya que es relevante que el/la estudiante sea capaz de comunicar, solucionar, reflexionar y tomar decisiones sobre las problemáticas que se vayan presentando durante su paso por la EdV.

Al término de los cursos, se elaboran informes por cada establecimiento educacional adherido al programa PACE, en donde se registra el porcentaje de asistencia, nota final obtenida en el curso, observaciones o justificaciones que se hayan presentado durante el periodo de desarrollo de los cursos (enfermedad, viajes inesperados, retiros anticipados, entre otros). Dicho informe se envía a los encargados PACE y a los establecimientos educacionales, ya que estos últimos realizan un análisis y reflexión individual y/o grupal sobre la experiencia obtenida por los/as estudiantes en el transcurso de los cursos de la EdV.

Por otra parte, para describir el programa es importante considerar la historia del programa desde el punto de vista cuantitativo. La beca “PACE-EdV” comenzó a implementarse en los Cursos de Verano 2016, logrando en ese período una participación de 37 estudiantes en diferentes cursos tales como: Metabolismo y Nutrición, Biotecnología, Economía y Negocios, Comunicación e Imagen, Educación Parvularia, entre otros.

A lo largo de los 4 años de desarrollo, se ha logrado diversificar el ambiente universitario de la EdV, llegando a otorgar 133 becas PACE-EdV, y permitiendo distribuir el gusto por el conocimiento científico, tecnológico, humanista y artístico de una manera más inclusiva y justa. Esto se puede observar, por ejemplo, la ilustración N° 1, que muestra la distribución geográfica del lugar de procedencia de los/as estudiantes del programa PACE-EdV (color rojo), mostrando un alcance mayor en la región en comparación con una muestra aleatoria de estudiantes EdV que no pertenecen al programa PACE (color azul).

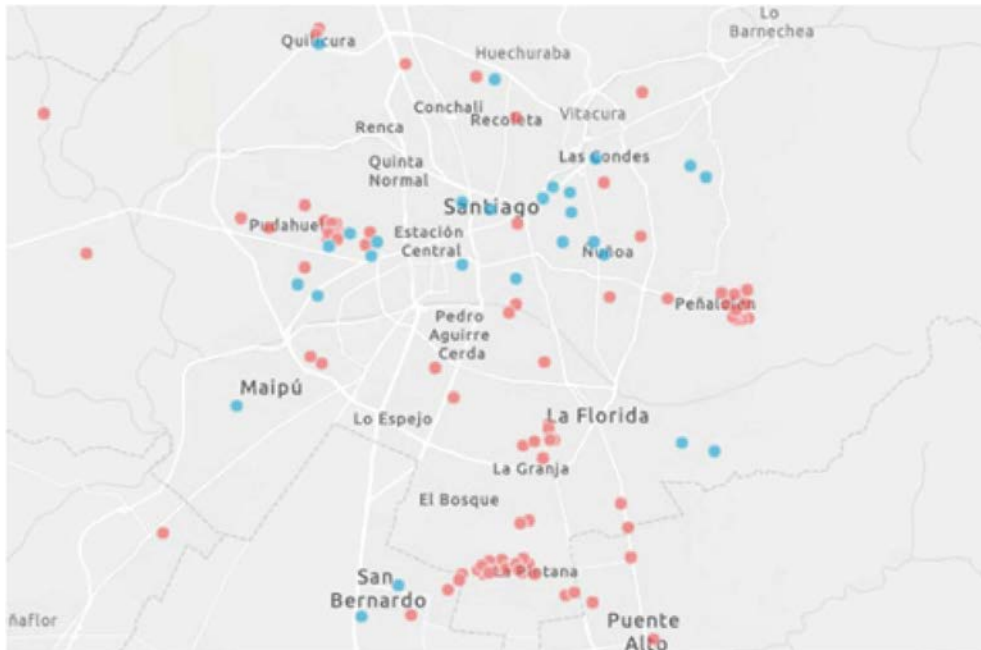


Ilustración N°1: Distribución geográfica de los/as estudiantes PACE-EdV y EdV.

Fuente: Elaboración Propia.

Por otra parte, la ilustración N°2 muestra el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de los establecimientos a los cuales asisten los/as niños/as del programa PACE-EdV, destacando la proporción de estudiantes con un alto IVE en comparación con el promedio de los/as niños/as que asisten a la EdV.

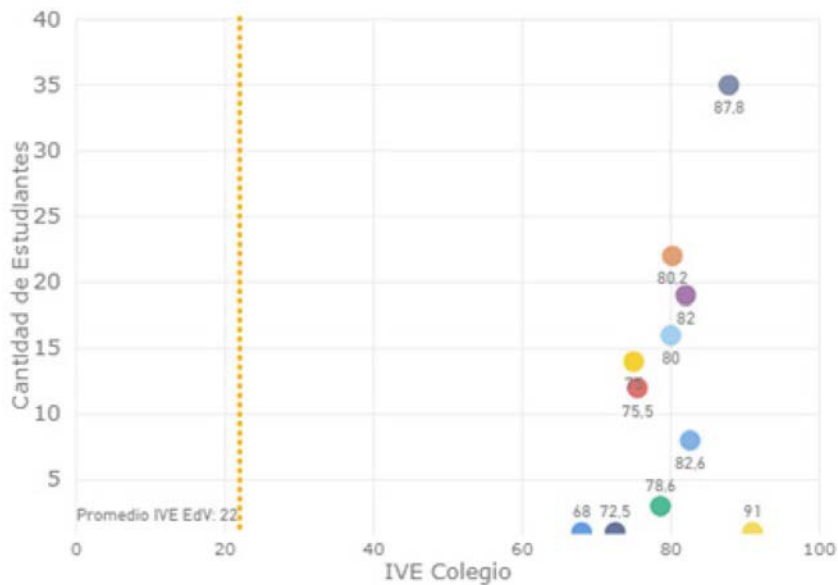


Ilustración N°2: Distribución del IVE de los/as Estudiantes PACE-EdV.

Fuente: Elaboración propia.

Paralelamente, es interesante ver que la distribución por áreas del conocimiento entre este grupo de estudiantes es aproximadamente uniforme, existiendo una leve preferencia por el área de Ciencias Físicas, Matemáticas e Ingeniería. Además, se puede apreciar una mayor participación femenina total, y en particular en las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Médicas. Lo anterior se puede observar con mayor detalle en la ilustración N°3.



Ilustración N°3: Preferencia del Área del Conocimiento según Género.

Fuente: Elaboración Propia.

Otro aspecto destacable, radica en el curso de origen de los/as estudiantes. Existe una mayor participación de estudiantes de 2° y 3° de educación media (EM), dada la mayor oferta para tal segmento de estudiantes. Llama la atención la baja participación de estudiantes de 4° EM debido principalmente al cambio de intereses, ya que luego de egresar del colegio prefieren utilizar su tiempo de verano en actividades más recreacionales antes de empezar su primer semestre en alguna Institución de Educación Superior (IES).

Curso de Origen	Cantidad de Estudiantes	Porcentaje de Estudiantes
8vo Enseñanza Básica	2	1%
1° Enseñanza Media	8	6%
2° Enseñanza Media	37	28%
3° Enseñanza Media	80	60%
4° Enseñanza Media	6	5%

Tabla N°1: Cantidad de Estudiantes en el programa según Curso de Origen.

Fuente: Elaboración Propia.

Los antecedentes anteriores explican el contexto sociodemográfico y educacional de los/as estudiantes del programa PACE-EdV, mostrando la diversidad de orígenes, intereses y edades, dentro del contexto PACE. La participación de diversos estudiantes dentro de los cursos de la EdV ha generado resultados positivos, logrando una mejor transición a la vida universitaria y guiando vocacionalmente a cada vez más jóvenes interesados por adquirir cada vez más y más profundo conocimiento.

Otro de los efectos que ha provocado el programa PACE-EdV asociado a la inserción al mundo universitario se muestra en la ilustración N°6. Cuando se ven las IES a las cuales entran los/as estudiantes del programa PACE-UCH, se observa una mayor participación de la USACH (17,14%), seguida de cerca por el DUOC UC (12,86%) y la Universidad Católica Silva Henríquez (11,43). Un 7,14% de los estudiantes PACE-UCH entran a la Universidad de Chile, lo que muestra que a pesar del acompañamiento que reciben los/as estudiantes por parte de la UCH, estos no necesariamente la prefieren. No pasa lo mismo con los/as estudiantes del programa PACE-EdV, quienes entran en mayor proporción a la Universidad de Chile (25,71%), seguido por la USACH (17,14%), como se demuestra en la ilustración. Si bien los/as estudiantes que participan del programa PACE-EdV son seleccionados por motivación por el conocimiento, y en general tienen un buen rendimiento académico en contexto, se muestra una clara preferencia por la Universidad de Chile, lo que se puede deber al sentido de comunidad que genera la EdV, logrando que no solo se extienda el conocimiento, sino que también se impulse la diversificación de la Universidad de Chile.

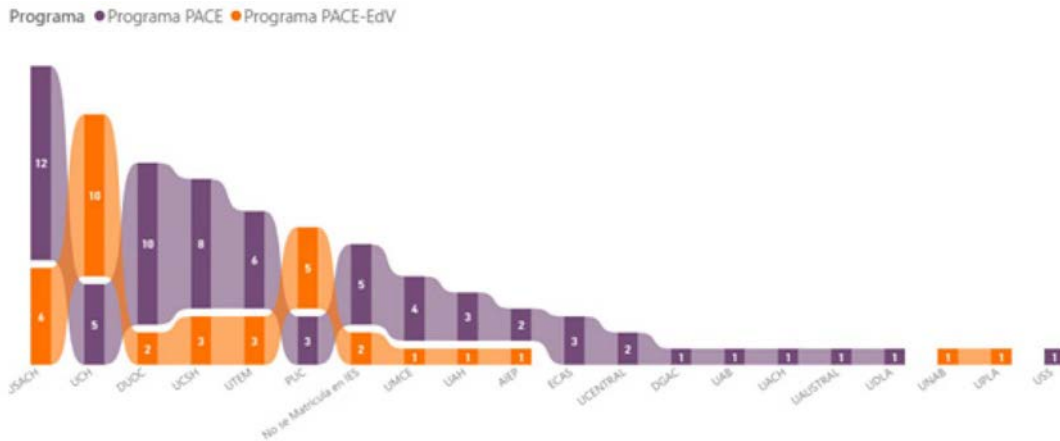


Ilustración N°4: Cantidad de Estudiantes matriculados en alguna IES por participación en Programa PACE-EdV y PACE-UCH.

Fuente: Elaboración Propia

Los resultados de la experiencia muestran que el programa PACE-EdV ha logrado diversificar el grupo de estudiantes que ingresa a EdV impulsando un ambiente universitario diverso e inclusivo. Por otra parte, los/as estudiantes participantes del programa muestran una clara tendencia a escoger la Universidad de Chile al ingresar a alguna Institución de Educación Superior, demostrando el sentido de comunidad universitaria que genera EdV.

Por último, los testimonios de los y las estudiantes que pasaron por el programa revelan una alta motivación por el aprendizaje adquirido y las metodologías universitarias usadas. El aprender haciendo y la práctica constante logran un acercamiento de diferentes disciplinas de las tres áreas generales. La ilustración N° 6 muestra en general un grado de satisfacción alto y motivación intrínseca por el aprendizaje a través de una nube de palabras construido a partir del testimonio de los y las estudiantes. Se puede observar que la parte práctica de los cursos está bastante presente en el relato, destacando la importancia de una experiencia directa con el quehacer de la disciplina. Por otra parte, no solo el adquirir conocimientos es valorado por los y las estudiantes, sino que también el apoyo vocacional de la EdV, ya sea para reafirmar el gusto por alguna disciplina en particular, o todo lo contrario. En particular, la experiencia de niños, niñas y jóvenes que se dan cuenta que carrera no quieren estudiar también es valiosa, ya que disminuyen la probabilidad de equivocarse en su elección de educación superior. Así lo muestra la cita de algunos de los estudiantes del programa:

“El curso me pareció una gran oportunidad no solo para ampliar mis conocimientos acerca del lenguaje matemático sino que también me ayudó a confirmar lo que a mí realmente me gusta y lo que quiero estudiar, que son las matemáticas. También las clases del taller me parecieron muy cercanas ya que los profesores explicaban de una forma muy simple cosas que eran difíciles de comprender. Por otra me gustó el ambiente de universidad y conocer a otras personas que también tenían los mismos gustos que yo.”

Estudiante Programa PACE-EdV, 2019

“El curso me pareció muy atractivo, se asemejaba mucho a la vida universitaria por lo que me hizo ganar experiencia, también se puede decir que los profesores eran muy entretenidos y además mateos en el tema, respondían todas las dudas existentes.

Por otra parte, también puedo decir que más allá de haber aprendido y haber ganado experiencia también me sirvió para darme cuenta de que en realidad quiero estudiar otra carrera que no tenga relación con dicho tema.

Finalmente, la experiencia fue linda, conocí personas con diferentes realidades, vi e hice cosas que uno no hace todos los días, y también aprendí mucho.”

Estudiante Programa PACE-EdV, 2019

“No cambiaron mis sueños, creo sinceramente que se hicieron más fuertes porque este curso me dio las herramientas para sobrellevar todo lo que me proponga y me dio mucho de qué pensar con respecto a la universidad. Todo es muy diferente si se compara con el liceo, aunque ya lo sabía, no es lo mismo pensarlo que vivirlo. Lo que sí cambiaron un poco fueron mis expectativas ya que fue mejor de lo que imaginé, aunque no todo fue color de rosa en este curso, sé en lo que estoy mal y tengo un año más para mejorarlo y este curso fue una de las mejores experiencias que he tenido y por eso les doy las gracias.”

Estudiante Programa PACE-EdV, 2019



Ilustración 5: Nube de Palabras Testimonios Estudiantes PACE-EdV.

Discusión

A partir de los antecedentes y resultados anteriores, y tras 4 años de implementación del programa, se ha logrado identificar algunos facilitadores y obstáculos para el éxito y sustentabilidad de la experiencia. En particular, como condiciones necesarias para el buen funcionamiento del programa se destacan los siguientes 4 puntos:

- Los y las estudiantes de los liceos PACE-UCH conocen la oferta de cursos EdV y se sienten motivados a participar de ellos.
- Para los y las estudiantes de los liceos PACE-UCH ser parte de EdV es una oportunidad de aprendizaje que va más allá de lo estrictamente académico, pues es una experiencia que permite desarrollar habilidades importantes para su proyecto de vida.
- El liceo promueve la participación de sus estudiantes, facilitando espacios de difusión y es aliado en los procesos de postulación.
- El desarrollo de los cursos de la EdV responde al modelo educativo de la Universidad de Chile cuyos principios orientadores son la Formación integral de personas, Pertinencia educativa, Equidad e inclusión y la Calidad educativa.

El cumplimiento de tales condiciones no es automático, siendo a veces necesario un gran esfuerzo para llevarlos a cabo. A partir de esto, se han podido observar algunos facilitadores y obstáculos para tal cumplimiento.

Facilitadores

- Voluntad de colaboración entre diversas instancias administrativas: Facultad - Servicios centrales- Establecimientos Educacionales.
- Compromiso de los y las estudiantes con su aprendizaje.
- Acompañamiento permanente y diálogo directo con los estudiantes.
- Seguimiento de los y las estudiantes a través del tiempo para ver resultados a largo plazo.

Obstaculizadores

- Brechas académicas en relación al resto de los /las compañeros/as durante el desarrollo de los cursos.
- La frustración de los y las estudiantes.

Si bien los facilitadores de la experiencia son complejos de lograr, dependen en gran medida del trabajo propio del programa PACE-EdV, por lo que su cumplimiento es parte fundamental de los objetivos específicos del programa. Por otra parte, la relación con instituciones externas puede aportar dificultad adicional, pero el programa ha demostrado agregar valor en el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, por lo que los Establecimientos Educacionales se muestran colaboradores con el programa permitiendo un correcto flujo de las instancias administrativas. De esta forma, se logra que la experiencia de las y los estudiantes sea enfocada sólo en su aprendizaje.

Finalmente, los obstaculizadores pasan a ser externos del programa, por lo que su manejo se torna desafiante. Dado que el objetivo del programa es despertar en sus estudiantes un interés temprano por el aprendizaje y el conocimiento científico, tecnológico, humanista y artístico, existe un enfoque en el interés por el conocimiento y no solo en el rendimiento académico. De esta forma, el acompañamiento va en la línea de aprovechar la instancia y vivir la experiencia universitaria para encontrar una línea vocacional, logrando disminuir la frustración por rendimiento.

Conclusiones

En sus 30 años de historia, el Programa EdV ha facilitado la transición colegio-universidad a cerca de 45 mil estudiantes, a través de una oferta de talleres y cursos de múltiples áreas del saber, dictados en la Universidad.

Fundamental en el espíritu de EdV es alinearse con el compromiso social que caracteriza a la Universidad de Chile, por lo que se diseña el programa PACE-EdV, el cual facilita a los estudiantes de los liceos acompañados por la Universidad el acceso a los cursos que ofrece la EdV.

A lo largo de los 4 años de desarrollo, se ha logrado diversificar el ambiente universitario de la EdV, llegando a otorgar 133 becas PACE-EdV, y permitiendo distribuir el gusto por el conocimiento científico, tecnológico, humanista y artístico de una manera más inclusiva y justa.

A partir de aquello se ha logrado analizar experiencias de diversas instancias de evaluación, las cuales permiten deducir que, para que la experiencia en la EdV se considere enriquecedora y cumpla su objetivo de ampliar las expectativas en torno a la educación superior, la adquisición de conocimiento (científico, humanista o matemático), el desarrollo de habilidades relevantes en la educación superior y la orientación vocacional en los/as estudiantes de los siete establecimientos educacionales asociados al programa PACE, así como su replicabilidad en otros programas de objetivos similares, es fundamental considerar diferentes aspectos, determinando líneas de acción factibles de ejecutar a corto plazo.

Dado que la motivación a la hora de participar de los cursos es un elemento diferenciador en la percepción de éxito de la experiencia, se valora la realización en los establecimientos educacionales de actividades previas de acercamiento, para crear un mayor interés en los/as estudiantes PACE para participar de los cursos EdV. En esta línea, destacan las instancias para dar a conocer experiencias o testimonios de estudiantes que hayan participado y que sean capaces de relevar la experiencia como una instancia de aprendizaje en lo académico, pero sobre todo como una oportunidad de desarrollar habilidades que son relevantes en el tránsito post secundario, entre ellas: resolver problemas, argumentar, trabajar en equipo y enfrentar la frustración. Resulta también relevante mostrar a los estudiantes que la EdV puede ser una importante oportunidad para explorar sus propios caminos vocacionales, abriendo posibilidades a seguir que no son necesariamente tan conocidas. La exposición temprana a diversas disciplinas amplía la elección de carrera, lo que, en conjunto a información precisa y experiencia en primera persona, genera una mejor decisión vocacional.

Por otra parte, resulta fundamental el apoyo a la labor de la entidad educacional (jefe/a de UTP, orientador/a o profesor/a), en el acompañamiento de quien ejerce como mediador entre el programa PACE y los estudiantes. Este apoyo se debe enfocar en informar sobre los procedimientos administrativos y cursos de la EdV, con el fin de involucrar a la comunidad escolar, facilitando el proceso interno de selección de los/as estudiantes.

En esta misma línea, pero relacionada con los/las estudiantes, se hace evidente la relevancia de un seguimiento cercano durante todo el proceso de desarrollo de los cursos de EdV, para tener una percepción integral sobre la evolución psicológica, social y académicas de los/las estudiantes, y en caso de presentarse alguna dificultad o inconveniente, resolverlo inmediatamente sin consecuencias negativas para los involucrados.

De esta forma, el seguimiento y análisis de la experiencia desarrollada durante estos 4 años, ha permitido a ambos programas involucrados una mayor y más profunda comprensión de las diversas variables y alcances que influyen en la transición de la educación secundaria a la educación superior en establecimien-

tos con alto índice de vulnerabilidad, realizando la importancia de instancias de apertura y acompañamiento como las presentes. Con ello, se establece el desafío de fortalecer las coordinaciones y gestionar las mejoras necesarias para que cada año sean más los niños, niñas y jóvenes que crucen el umbral de la Universidad para descubrir que, al otro lado, los espera un futuro de oportunidades infinitas.

Bibliografía

- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, Volume: 66 issue: 3, page(s): 227-268.
- Matsuidara, J. D. (2008). Mandatory Summer School and Student Achievement. *Journal of Econometrics*, 142(2), 829-850.
- McCombs, J. S., Kirby, S. N., & Maiano, L. T. (2011). Ending Social Promotion Without Leaving Children Behind: The Case of New York City, Santa Mónica.: Rand Corporation. Obtenido de <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG894.html>
- Nicolas-Nader, P. (2017). CLOSING THE ACHIEVEMENT GAP BY ATTACKING SUMMER LEARNING LOSS. Recuperado el 10 de 07 de 2019, de <https://www.nyu.edu/classes/keefe/waoe/nicolasnader.pdf>
- Oficina de Equidad e Inclusión. (2019, Julio 07). Universidad de Chile. Recuperado desde:
- Programa De Acompañamiento Y Acceso Efectivo A La Educación Superior (Pace): [http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/programa-de-acompanamiento-y-acceso-efectivo-a-la-educacion-superior-\(pace\)/113833/presentacion](http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/programa-de-acompanamiento-y-acceso-efectivo-a-la-educacion-superior-(pace)/113833/presentacion)
- Shinwell, J., & Defeyter, M. A. (2017). Investigation of Summer Learning Loss in the UK—Implications for Holiday Club Provision. *Frontiers in Public Health*. doi:10.3389/fpubh.2017.00270
- Universidad de Chile. (2018). Plan de Desarrollo Institucional 2017-2026. Santiago: Universidad de Chile.
- Universidad de Chile. (2019, Julio 07). Himno de la Universidad de Chile. Recuperado desde:
- <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/simbolos/7916/himno>
- Tyagi, P.; Newman, C. Introducing High School Students to Engineering Fundamentals by Four Weeks Engineering Innovation Summer Program. *Preprints 2019*, 2019060111 (doi: 10.20944/preprints201906.0111.v1).

Música e contexto: uma experiência de mediação participativa na exposição Canção Amiga – Clube da Esquina.

Amanda Ribeiro, Gustavo Leonardi, Natalia Zeferino, Tamires Batista.

amandaribeiomarzano@hotmail.com

Resumo

Este trabalho teve como motivação a diversificação das possibilidades de mediação na exposição temporária “Canção Amiga – Clube da Esquina”, que permaneceu em cartaz no período de julho a setembro de 2017 no Espaço do Conhecimento, museu universitário da Universidade Federal de Minas Gerais, localizado na capital mineira, Belo Horizonte. A exposição retrata a história e a essência do Clube da Esquina, bem como o contexto do período entre o lançamento dos dois discos “Clube da Esquina” (1972) e “Clube da Esquina II” (1978). Um dos seus módulos aborda, especificamente, a relação entre “utopia x realidade”. Discorre sobre a ditadura militar e a participação dos membros do que ficou conhecido como Clube da Esquina, um movimento musical e político. Os seus integrantes acreditavam nos seus sonhos como ferramenta de transformação duma realidade imposta pela ditadura militar e, através de suas músicas, denunciaram a triste realidade vivida naquela época. A partir dessa constatação, o grupo teve a ideia de analisar junto com os visitantes do museu algumas músicas do Clube que abordam esse contexto da ditadura com um olhar para além do óbvio, como uma prática a mais na mediação da exposição.

Palavras-chave: Clube da Esquina / mediação / museu / ação educativa / ditadura.

Abstract

This work was motivated by the diversification of the possibilities of mediation in the temporary exhibition “Canção Amiga - Clube da Esquina”, which remained from July to September 2017 at Espaço do Conhecimento - UFMG, a university museum of the Federal University of Minas Gerais, located at in the capital of Minas Gerais, Belo Horizonte. The exhibition portrays the history and essence of Clube da Esquina, as well as the context of the period between the release of the two albums “Clube da Esquina” (1972) and “Clube da Esquina II” (1978). One of its modules specifically addresses the relationship between “utopia x realidade”. It discusses the military dictatorship and the participation of members of what became known as Clube da Esquina, a musical and political movement. Its members believed in their dreams as a tool of transformation of a reality imposed by the military dictatorship and, through their songs, denounced the sad reality that lived at that time. From this finding, the group had the idea to analyze with museum visitors, some Clube da Esquina songs that approach this context of dictatorship with a look beyond the obvious, as a practice in the mediation of the exhibition.

Keywords: Clube da Esquina / mediation / museum / educational action / dictatorship.

1. Introdução

O Espaço do Conhecimento UFMG é um museu de divulgação científico-cultural localizado na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, e é parte do Circuito Cultural Praça da Liberdade. É um museu universitário e possui bolsistas de extensão que trabalham no núcleo de ações educativas como mediadores e atuam no campo da educação museal.

No Espaço do Conhecimento UFMG, o mediador interage com grupos escolares e espontâneos nas exposições de longa duração e nas exposições temporárias. Outras funções dos mediadores, enquanto bolsistas de extensão, são elaborar projetos de pesquisa para apresentar na Semana do Conhecimento da UFMG y realizar atividades de divulgação científica e cultural, como oficinas, intervenções teatrais, clubes de leitura e contação de histórias, entre várias outras.

A formação do mediador no Espaço ocorre através de leituras sobre arte, cultura, ciência e educação, e também por meio da observação. Mediadores que acabaram de entrar no educativo acompanham a mediação de mediadores antigos, recebendo diariamente escolas que possuem alunos de diferentes idades, desde crianças a adolescentes, e também adultos através do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Ser mediador é uma experiência que cria novas formas e percepções de si e do mundo ao redor, possibilitando estabelecer pontes entre o conteúdo exposto nas exposições e o saber único e subjetivo de cada visitante. A mediação propõe o diálogo e amplia perspectivas. O diálogo possui uma importante função dentro

da educação, pois a educação acontece a partir do encontro das pessoas umas com as outras e assim ocorre os debates, os diálogos e as trocas de saberes. A educação transforma realidades e constrói em conjunto com a sociedade uma nova maneira de perceber o mundo.

Dessa forma, surge uma questão: qual é a relação entre universidade, museu e extensão? O museu, exercendo o seu papel de fazer divulgação científica, atua como ponte entre sociedade e produção acadêmica, visto que é dever da universidade promover a divulgação científica a partir do momento que se entende a existência da academia e de suas realizações científicas como parte do núcleo social.

A forma como o museu propõe ações educativas para fazer a divulgação científica de assuntos que até então eram debatidos somente dentro da universidade é uma das principais características dos projetos de extensão, uma vez que a palavra extensão significa ato ou efeito de estender-se, ou seja, chegar a lugares que a universidade não alcança, promover o encontro entre cidadão e conhecimento científico. A necessidade desse encontro se deve à diversas barreiras sociais, impostas tanto pela desigualdade econômica, quanto por distâncias espaciais. No entanto, a importância da manutenção dos projetos de extensão se encontra justamente na necessidade de romper essas barreiras que podem ser visíveis ou não. De acordo com Serrano (2010),

a Extensão é processo educativo e científico, ao fazer extensão estamos produzindo conhecimento, mas não qualquer conhecimento, um conhecimento que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade e vice-versa. Uma extensão que é experiência na sociedade, uma práxis de um conhecimento acadêmico, mas que não se basta em si mesmo, pois está alicerçada numa troca de saberes, popular e acadêmico, e que produzirá o conhecimento no confronto do acadêmico com a realidade da comunidade. Este conceito apresenta uma extensão universitária democrática, que é instrumentalizadora do processo dialético teoria/prática e que problematiza de forma interdisciplinar, possibilitando uma visão ampla e integrada da realidade social (p. 11).

É importante ressaltar que o museu e os projetos de extensão não têm a pretensão de levar conhecimento e cultura a ninguém; todos os diferentes tipos de conhecimentos são válidos, não somente o conhecimento produzido nas universidades. Paulo Freire (2006) reflete sobre a importância de não colocar o saber acadêmico como detentor de uma verdade absoluta que não deve ser questionada.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e edu-

car-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem –por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais– em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (p. 25).

O diálogo, a construção e a troca de saberes em conjunto entre universidade, museu e sociedade é um dos principais objetivos do núcleo educativo do museu enquanto parte da extensão universitária da UFMG.

O trabalho relatado neste artigo foi realizado dentro do projeto de extensão do núcleo de ações educativas do Espaço do Conhecimento UFMG. Teve como inspiração as diferentes formas de mediação e abordagem dos temas presentes na exposição “Canção Amiga - Clube da Esquina”, que no período de julho a setembro de 2017 esteve em cartaz no Espaço do Conhecimento da UFMG, compondo parte da exposição, e que contou com três andares de exposição de longa duração; o segundo andar esteve destinado a exposições temporárias, que foi o caso da “Canção Amiga – Clube da Esquina”. O curador da exposição foi Bruno Viveiros Martins, doutor em História pela UFMG. A exposição “Canção Amiga” falava sobre o Clube da Esquina, que foi um movimento e um grupo musical nascido em Belo Horizonte, composto por Márcio Borges, Fernando Brant, Wagner Tiso, Ronaldo Bastos, Lô Borges, Beto Guedes, Toninho Horta, Tavinho Moura, Murilo Antunes, Nelson Ângelo, Novelli, Tavito, Nivaldo Ornelas, Robertinho Silva e Paulo Braga, entre outros.

2. O Clube da Esquina

O Clube teve seu início com uma amizade que nasceu em Belo Horizonte por volta de 1960, onde os amigos Milton Nascimento e Wagner Tiso chegaram à cidade vindos do interior do estado, da cidade de Três Pontas, local onde passaram sua infância e parte da adolescência. A partir da mudança para Belo Horizonte, Milton Nascimento conheceu os irmãos Borges e, a partir desse encontro e dessa amizade, surgiram muitas músicas do Clube.

Outros artistas, como Fernando Brant, Beto Guedes e Toninho Horta, fizeram parte da história do grupo e integraram a reunião de amigos, que tiveram em comum o desejo de produzir canções que podiam expressar a forma como sentiam e enxergavam o mundo real e imaginário; sendo jovens na flor da idade, vivendo num contexto político e cultural conturbado, marcado pela Ditadura Militar, golpe instaurado no Brasil em 1964 pelos militares.

Cada artista que fez parte da história do Clube da Esquina contribuiu com diversas referências: garotos do interior, em sua grande maioria, que traziam consigo referências artísticas e musicais de diferentes modelos, como Jazz, Rock e Bossa

Nova, junto com a cultura popular do interior. Nesse sentido, a mistura dessas experiências é o que fez o Clube da Esquina surgir para o país inteiro com uma nova musicalidade, caracterizada pela diversidade e riqueza musical promovida pelos integrantes. A partir dessa musicalidade original, resultado duma mistura de diferentes referências, é importante ressaltar a forma como a amizade entre esses jovens artistas teve papel central no modo de construção das canções. Sobre a mescla de vários gêneros musicais e a inovação propiciada pelo Clube, Bruno Viveiros Martins (2007) destaca:

O Clube da esquina, congregado pela voz de Milton Nascimento, transformou Belo Horizonte em uma “esquina sonora”, onde o grupo criou uma nova musicalidade que carrega em um andor a densidade barroca dos cantos entoados nas festividades religiosas; que paquera a melodia chorosa das noites de serestas; que flerta com a imprudência acrobata do Jazz; que namora a batida harmoniosa do violão bossa-novista, que se envolve à cadência mestiça da canção latino-americana; que acompanha o batuque ritmado do congado e se deixa levar pelo delírio, eletrizado pelas guitarras do Rock (p. 29).

O Clube da Esquina possui dois discos: “Clube da Esquina”, lançado em 1972, e “Clube da Esquina II”, lançado em 1978. Apesar de possuir apenas dois discos, é indiscutível a relevância musical que o movimento do clube proporcionou para a música brasileira. Ainda sobre sua musicalidade inovadora, Cauhana Oliveira (2014) aponta:

De uma forma geral, as características mais marcantes das melodias são sofisticação harmônica, combinação de compassos incomuns, nova forma de timbrar os instrumentos e a presença de sobreposição de camadas musicais -uso de massas sonoras-, recurso utilizado até então somente pela música erudita. Ademais, há ainda o uso da voz como um instrumento e do falsete como recurso sonoro (p. 64).

O palco de fundo de toda a história do grupo foi a cidade de Belo Horizonte, a esquina da rua Divinópolis com Paraisópolis e o Edifício Maleta, entre tantos outros lugares da cidade. Conforme relata (Martins, 2007):

Nesse período, cidade, mesmo com a predominância de um clima conservador, era tomada por uma forte efervescência cultural espalhada por teatros, cineclubes, tradicionais bares noturnos da região central e demais locais de sociabilidade urbana onde a ju-

ventude travava contato com o mundo. Os compositores do Clube da esquina, movidos por um ímpeto coletivo, não deixaram de acompanhar atentos aos sobressaltos que mergulharam o país democrático dos primeiros anos da década de 1960 em um estado de exceção governado pela ditadura militar até 1984 (p. 5).

Através da musicalidade inovadora, da amizade e da ocupação da cidade, o Clube da Esquina revolucionou vários aspectos culturais da cidade. Martins (2007) destaca que o clube recuperou vários aspectos que tinham se perdido nos tempos modernos e relaciona isso com as palavras: *ethos*, *polis* e *philia*. A palavra *ethos* tem seu significado ligado a “morada” e “habitat”. Já a palavra *polis* significa cidade e a palavra *philia* significa amizade:

Procedentes de diferentes pontos do interior e dispostos a “transformar o mundo”, os jovens compositores se encontraram nas esquinas da capital mineira. Nada mais natural, portanto, que eles trilhassem uma trajetória musical e pessoal construída em torno do convívio entre os amigos. Ao construírem esse tipo de relação nos espaços de sociabilidade pública como cinemas, bares, teatros, esquinas e, mais do que isso, elegerem a amizade como uma das direções fundamentais da rosa-dos-ventos desenhada pelo Clube da esquina nos quadrantes da cidade, os compositores retomam uma antiga relação que andava esquecida em tempos modernos: *ethos*, *polis* e *philia* (p. 72).

3. A exposição “Canção Amiga – Clube da Esquina”

A exposição possuía alguns eixos temáticos, os quais foram separados em esquinas: “Esquina Infância x Transcendência” tinha como tema as músicas do clube da esquina que eram sobre jogos e brincadeiras e, ao mesmo tempo, como na infância tudo é novo, tudo é surpresa e como as crianças sempre estão entre a realidade e a imaginação; por essa dualidade veio o tema transcendência. O encontro com o transcendental é marcante na obra do Clube da Esquina. Várias de suas canções trazem a essência do termo latino “religare”. Noutras palavras, a capacidade de promover uma religação entre o que é humano e aquilo que vai “além de tudo que o nosso mundo ousa perceber”.



Figura 1: Fotos “Esquina Infância x Transcendência”.

A “Esquina Cidade x Natureza” falava sobre a cidade não ser só sobre a materialidade do espaço físico e sim as esquinas como lugar de encontro e passagem. A cidade cantada pelo Clube da Esquina seria um lugar político, lugar de ocupação da cidade, cidade como lugar de debates, como lugar de trocas de culturas, de saberes. A preocupação com o meio ambiente é uma pauta urgente e atual. Contudo, temas como o convívio harmônico com a natureza e a sustentabilidade já estão presentes nas canções do Clube da Esquina desde a década 1970. **Figura 2.** Fotos da “Cidade x Natureza”.



Figura 2. Fotos da “Cidade x Natureza”.

A “Esquina Realidade x Utopia” falava sobre a ditadura militar brasileira, apresentando várias manchetes de jornais que denunciavam o horror da ditadura. Ao lado havia o eixo da utopia, com sonhos dum país melhor, fotos de pessoas manifestando e lutando para uma realidade diferente da então imposta pela ditadura.



Figura 3. Fotos da “Esquina Realidade x Utopia”.

E é no eixo da “Esquina Realidade x Utopia” que esse trabalho tem seu principal foco, pois esse eixo discorre sobre a ditadura militar brasileira e como foi uma realidade extremamente difícil e antidemocrática. Esse eixo foca também na luta das pessoas que protestavam e lutavam por democracia, luta que existe até hoje; a luta pela democracia ainda se faz presente e necessária.

Para enfatizar o assunto tratado no eixo “**Esquina Realidade x Utopia**”, utilizamos as canções do Clube da Esquina que, de alguma forma, em seus versos denunciavam a ditadura militar.

4. Ditadura Militar no Brasil

O golpe militar no Brasil começou no dia 1 de abril de 1964 e foi até o dia 15 de março de 1985, tendo assim se estendido por 21 anos entre sucessivos governos militares. Caracterizado por um momento político de muita repressão, censura, mortes e tortura, foi um período em que vários artistas tiveram letras censuradas. Tanto artistas quanto políticos e até civis que, de alguma maneira, iam contra a ideologia do regime, foram exilados em países como França e Inglaterra. Pessoas que não concordavam com o governo militar eram mortas e torturadas, e o governo simplesmente sumia com essas pessoas. A ditadura matou muitas pessoas e não se sabe ao certo quantas morreram, pois a maioria dos casos nunca foi revelado ou descoberto. Num regime militar a população não pode ter liberdade de expressão e muito menos discordar do governo.

Com várias manifestações pelo país, lutando por direitos democráticos e pelo fim da ditadura, foi promulgado o Ato Institucional nº5, conhecido como AI5. Este ato foi o mais duro de todos os que ocorreram durante a ditadura, como se fosse o golpe dentro do próprio golpe. Emitido pelo presidente Artur Costa e Silva, no dia 13 de dezembro de 1968, resultou na destituição de mandatos parlamentares que eram contrários aos militares, intervenções ordenadas pelo próprio presidente em qualquer instância do país que julgasse necessária e suspensão de direitos civis que, posteriormente, acabaram por institucionalizar a tortura como instrumento pelo Estado e a censura, tornando essas medidas legais. Após a implementação dos AI-5, a repressão aos movimentos de esquerda se intensificou; todos os aparelhos do estado estavam interligados e iniciou-se uma campanha de tortura e morte institucionalizada.

O governo passa a anunciar o milagre econômico, que consistia na abertura do país ao capital: dezenas de empresas se instalaram no Brasil e os grandes beneficiados do milagre econômico foram o capital estrangeiro e as empresas estatais. O milagre econômico foi baseado no endividamento externo, logo a economia do Brasil não estava crescendo e apenas deixou o país endividado. Em 1973 ocorreu a crise do Petróleo, que aumentou a inflação e dificultou ainda mais o funcionamento das empresas de pequeno e médio porte, portanto, aumentando ainda mais a dívida externa.

Durante o mandato de Geisel, devido à crise política e econômica, veio também a crise no comércio. Nas repartições públicas começou-se um lento e gradual descontentamento do povo brasileiro e, com isso, Geisel partiu para a abertura política e institucional, movimento denominado de distensão, processo gradual para a democracia. Porém, não havia nenhum intuito de pagar pelos crimes cometidos durante a ditadura.

Em 1978, no governo de Figueiredo, foi revogado o AI -5. Depois foi lançada a anistia, outra forma de redemocratização, que pôe fim ao bipartidarismo. Em 1982, os militares encontravam dificuldades de se manter no poder; a crise econômica aumentou aceleradamente. Em 1984, o movimento civil que reivindicava eleições presidenciais diretas ficou conhecido como diretas já. Em 1988 foi feita a nova constituição brasileira, que permaneceu em vigor até hoje e é considerada uma das melhores já feitas.

4.1 A Ditadura militar e o Clube da Esquina

No ano de 1972 é lançado o álbum *Clube da Esquina*, que integra a canção “Clube da Esquina nº 2” e que tem uma composição de letra e melodia vital, a ver no trecho da canção: “Porque se chamavam homens, também se chamavam sonhos. E sonhos não envelhecem, em meio a tantos gases lacrimogênicos, ficam calmos, calmos, calmos...” (Milton Nascimento, “Clube da Esquina nº 2”, 1972).

No período em que o álbum foi lançado, essa letra tem uma denúncia clara e objetiva contra a repressão militar e a falta de liberdade. O grupo cantava também a amizade como promoção do encontro de pessoas, elucidando assim a importância do encontro e diálogo em busca da liberdade. O nome do grupo e suas canções lembram a importância da cidade e das esquinas como meio de encontro das pessoas. Estar presente nos espaços públicos foi fundamental para resistir a toda repressão ocasionada pela ditadura militar.

O Clube da esquina coexistiu com a ditadura militar, período de grande repressão no Brasil. Os integrantes do Clube usaram a arte como maneira de denúncia e resistência. Várias de suas canções falavam sobre a dura realidade vivida na ditadura, entre elas estão: “Outubro”, “Credo”, “Sal da Terra”, “Menino”, “Sentinela”, “Tudo que você podia ser”, “Coração Civil” e “Fé Cega Faca Amolada”. A obra do Clube da Esquina —pensada a partir duma criação coletiva, de pessoas com experiências de vida diferentes, mas compartilhando experiências de todos— esteve no mesmo contexto político e cultural, o que influenciou de diversas formas as canções do grupo. O Clube da Esquina sempre elucidava em suas músicas o desejo duma realidade melhor, como destaca Martins (2007):

Durante o regime militar, as canções do Clube da esquina deram vazão aos sonhos que visavam acordar o país não apenas do sono político vivido durante a ditadura, mas também despertar a sociedade da amnésia coletiva promovida por uma total descrença na cidade enquanto lugar do desenvolvimento humano que se realiza pela ação política. O Clube da Esquina, porém, persiste no sonho, percebendo que, mesmo por meio de um pequeno lampejo, seria possível transformar a “ameaça eminente em presságio favorável” (p. 144).

A relação entre memória e resistência contida nas canções do Clube da Esquina é objeto de reflexões sobre a repressão vivida na ditadura militar.

Na canção “San Vincent”:

Coração Americano
Acordei de um sonho estranho
Um gosto, vidro e corte
Um sabor de chocolate
No corpo e na cidade
Um sabor de vida e morte
Coração americano
Um sabor de vidro e corte
A espera na fila imensa
E o corpo negro se esqueceu
Estava em San Vicente
A cidade e suas luzes
Estava em San Vicente
As mulheres e os homens
Coração americano
Um sabor de vidro e corte
Unhnhnhnh...
As horas não se contavam
E o que era negro anoiteceu
Enquanto se esperava
Eu estava em San Vicente
Enquanto acontecia
Eu estava em San Vicente
Coração americano
Um sabor de vidro e corte
Larararairai...

A canção nos faz perceber como seria viver naquele momento através da sensibilidade de Milton Nascimento e Fernando Brant, compositores desta canção. A forma como a cidade, palco dos acontecimentos políticos, metaforicamente é comparada ao corpo que sangra, assim como o coração americano que experimenta o gosto de vidro e corte. A canção foi escrita em 1972, período que falava-se no Brasil sobre “modernização” e rock e revolução. Além disso, Argentina, Chile e Uruguai passavam por situações políticas semelhantes, como é abordado pelos compositores logo no início da canção com os versos “Coração americano/Um sabor

de vidro e corte”. As aproximações de uma musicalidade latinoamericana estavam presentes na melodia e no título da canção, referenciados pela compositora Mercedes Sosa, artista e compositora nascida na Argentina, e tinham em comum o modo como lembravam as semelhanças entre os países da América Latina.

5. Educação em Museus

O papel educacional do museu é peça fundamental para o cumprimento de seus objetivos como espaço público de cultura, divulgação científica e cultural de uma maneira ampla e inclusiva. A importância do educador museal e do núcleo educativo que integram os museus é de extrema relevância para aproximar o público do que está sendo exposto.

A educação dentro dos museus está entre a educação informal, que acontece ao longo da vida, e a não formal, que corresponde às iniciativas organizadas de aprendizagem e que ocorre fora de espaços formais de educação. O papel da mediação é uma troca entre visitante e mediador, não é simplesmente jogar informações para os visitantes. A mediação não deve ser feita de maneira conteudista. Assim elucida Martha Marandino (2008):

Contudo, nem só de falas se faz uma mediação; há que se prestar atenção no outro, se instigar a curiosidade, se estabelecer o contato e facilitar a democratização do conhecimento produzido nos museus, seja por meio de conversas, seja através de atividades utilizadas para atingir o coração e a mente de quem entra em um museu por um dia (p. 23).

A educação em museus não deve ser um produto pronto e acabado. A educação em museus é dinâmica e feita pela troca entre o público que visita o museu e os educadores. Marandino (2008) também destaca a importância de não expor os visitantes a longos períodos de fala:

O mediador deve, ao planejar suas ações e ao realizar a mediação com o público, considerar que este não deve ser exposto a longos períodos de exposição oral, não deve ser submetido à leitura de textos imensos, mas deve, sim, saber se localizar, se sentir à vontade para interagir podendo dialogar com seus pares e com o mediador. Estes e outros elementos são decorrentes da especificidade que esses locais imprimem para ações educativas neles realizadas (p. 20).

A ação educativa se faz de suma importância, pois contribui para a reflexão de assuntos tão importantes como, por exemplo, a ditadura militar. É por meio de espaços de educação não formal, como o museu, onde é possível alcançar vários

públicos diferentes idades e debater juntamente com o público do museu sobre vários assuntos importantes.

6. A oficina

Utilizando o método de análise dos aspectos musicais do Clube da Esquina, a partir das letras suas músicas, pretende-se explorar ao máximo a capacidade documental delas. Uma vez que a música do grupo no contexto proposto se apresenta como documento material, a proposta também se volta a interpretar as diversas contestações à ditadura militar, em suma no que tange a uma identidade de resistência presente nas metáforas e na subjetividade das letras do grupo.

Diante das letras das canções é possível observar que, através duma interpretação dessas músicas, é possível produzir duas reflexões simultâneas: num primeiro momento, sobre questões levantadas sobre o período em que foram escritas; em seguida, é possível promover uma análise que permite refletir sobre os acontecimentos do nosso presente. Compreender e explorar a arte como via de denúncia e protesto, fornecer interpretações que venham a agregar na busca por conhecimentos da experiência ditatorial e observar as provas testemunhais dos integrantes do grupo no contexto da resistência, da repressão e da utopia é o objetivo recortado pelo grupo.

A metodologia deste trabalho foi por meio duma mediação em toda a exposição “Canção Amiga”, com o enfoque no eixo “**Utopia x Realidade**”. Realizamos a mediação por toda a exposição e, ao chegar no eixo de nosso foco, levantamos, juntamente com os visitantes, algumas questões sobre a ditadura militar e toda sua repressão, sonho e luta por uma realidade democrática.

Feita a mediação, seguimos a discussão. Foram projetados três clipes das seguintes músicas do Clube da Esquina: “**Outubro**”, “**Clube da Esquina 2**” (analisada anteriormente) e “**Coração Civil**”. Enquanto os visitantes assistiram aos clipes, foram entregues a eles as letras das músicas impressas. Após a exibição dos clipes, começamos a ler e analisar as letras das canções e de como seus versos denunciavam a ditadura com frases que sonhavam com um país melhor. Temos abaixo a canção “**Coração Civil**”:

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer

Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu vou viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar.

Coração Civil (Milton Nascimento; Fernando Brant, 1981).

No verso “Quero que a justiça reine em meu país” vemos um desejo duma realidade totalmente oposta da realidade vivida na ditadura, pois países que enfrentam uma ditadura não têm justiça. No verso “Quero a liberdade, quero o vinho e o pão” mostra a vontade por liberdade, pois não há como ser livre vivendo num regime como o ditatorial. O verso “Os meninos e o povo no poder” mostra o desejo do povo no poder, o desejo do povo ter voz e direitos e não ser oprimido e censurado:

“Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu vou viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar”.

Essa estrofe é a mais enfática. O desejo de não haver polícia e milícia é um desejo para o fim da opressão e o abuso de poder. A estrofe termina dizendo que é um sonho ver toda a liberdade esperada na música virar realidade, uma realidade mais democrática.

A canção “Outubro”

Tanta gente no meu rumo
Mas eu sempre vou só
Nessa terra desse jeito
Já não sei viver
Deixo tudo deixo nada
Só do tempo eu não posso me livrar
E ele corre para ter meu dia de morrer
Mas se eu tiro do lamento um novo canto
Outra vida vai nascer
Vou achar um novo amor
Vou morrer só quando for
A jogar o meu braço no mundo
Fazer meu outubro de homem
Matar com amor essa dor
Vou
Fazer desse chão minha vida
Meu peito é que era deserto
O mundo já era assim
Tanta gente no meu rumo
Já não sei viver só
Foi um dia e é sem jeito
Que eu vou contar
Certa moça me falando alegria
De repente ressurgiu
Minha história está contada
Vou me despedir.

“Outubro” remete a uma atmosfera de angústia, aludindo ao contexto brasileiro e falando também do fim da liberdade provocada pela ditadura. É possível, também, notar a esperança cantada no verso “**outra vida vai nascer**”.

Depois de todos os cliques serem passados foi analisado, junto com os visitantes, cada verso das canções e como cada canção denunciava a triste realidade imposta pela ditadura militar. Os visitantes captaram a ideia e fizeram uma imersão através dos versos das músicas, e a oficina acabou ultrapassando o horário previsto. Os visitantes se sentiram livres para expor suas ideias e pensamentos a partir da leitura das canções. Foi uma conversa agradável, mas que, ao mesmo tempo, provocou inquietações e reflexões, onde todos colocaram seus pontos de vista sobre as canções e sobre a ditadura. Foi uma troca de imensa importância entre os mediadores e o público, que agradeceu a oportunidade e pediu que a oficina se repetisse.



Figura 4. Fotos da Oficina “Música e contexto: uma experiência de mediação participativa na exposição Canção Amiga – Clube da Esquina.”

7. Conclusões

A partir da realização da oficina foi possível entender melhor e mais profundamente o conteúdo das canções, que às vezes pode passar despercebido, e como as canções do Clube, que denunciavam o regime militar, são atemporais. Desde o período da ditadura até o presente houve muitos avanços, mas, nalgumas questões, a sociedade regrediu e estagnou. Ainda há repressão e falta de liberdade. Durante os últimos anos os brasileiros viram sua democracia e seus direitos constantemente ameaçados.

É de extrema importância a luta continua por liberdade e por melhorias, para que a democracia seja de fato exercida. Atividades como a oficina em espaços públicos e o museu são de extrema relevância, pois são momentos de reflexão para que esses assuntos continuem sendo falados e lembrados.

O papel educativo dos museus é de muita importância e ainda não é tão valorizado dentro do campo museal. Educadores de museus, muitas vezes, são vistos apenas como guias e, na verdade, eles são mais que isso. A educação dentro dos museus promove a troca entre público e mediador, propõe conversas e discussões, e promove troca de conhecimentos. O educativo dos museus possibilita conexões com os visitantes a fim de provocar algum tipo de reflexão ou reação com o que está sendo exposto.

A exposição “Canção Amiga” foi bastante visitada durante o período em que estava aberta e obteve uma recepção muito boa por parte dos visitantes. A maneira como a exposição estava exposta, buscando atingir a sensibilidade das pessoas através da memória, fez que muitas pessoas se encantassem com os assuntos ali propostos.

A exposição foi de extrema importância, pois possibilitou discutir mais profundamente sobre o caráter de denúncia das músicas escritas pelos integrantes do Clube, trazendo toda a temática descrita nas músicas para o contexto atual do Brasil, em momentos em que parte da população nega que houve ditadura militar no país e clama por uma intervenção militar. Espaços museológicos e memoriais que retratam o que realmente aconteceu no golpe militar se fazem extremamente necessários para que instiguem as pessoas e mostrem a importância de regimes militares não acontecerem novamente, visto que violam os direitos humanos entre tantos outros atos desumanos.

Atualmente, parte da exposição ainda se encontra exibida no Espaço do Conhecimento, na escadaria, onde estão expostos os integrantes do Clube da Esquina e suas grandes influências no mundo da arte no geral, além de fotos de todos eles. Isso permite que a discussão continue e desperte curiosidade de quem passa por lá.

8. Agradecimentos

O grupo gostaria de agradecer ao Espaço do Conhecimento da UFMG, especialmente a toda a equipe do Núcleo de Ações Educativas e Acessibilidade (assessores, assistentes, estagiários e bolsistas) por proporcionar a oportunidade e

incentivar aos bolsistas a realizarem oficinas, ajudar e apoiar a realização das mesmas, acreditando no potencial das ideias e conhecimentos dos mediadores. Além disso, por nos mostrarem que nossos trabalhos realizados no museu possuem importância.

Ressaltando que projetos de extensão são tão importantes quanto os projetos de iniciação científica, pois na extensão também é preciso pesquisar e estudar para colocar o projeto em prática. Uma das missões dos museus universitários é promover a troca entre universidade e sociedade. Assim como orienta a política nacional de extensão universitária (FORPROEX, 2012):

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (p. 28).

Agradecemos também a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), que apoia e dá suporte aos trabalhos de extensão desenvolvidos na universidade através da Pró-Reitoria de Extensão (Proex), que atua ofertando bolsas e fazendo um trabalho de extensão, o qual acrescenta muito no percurso acadêmico dos estudantes.

Cabe aqui, também, um agradecimento a todos os participantes da oficina, que contribuíram para o desenvolvimento do nosso trabalho, acrescentando suas ideias e fazendo a oficina ficar cada vez mais rica.

Bibliografia

- Freire, P. (2006). *Extensão ou Comunicação*. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra.
- FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. (Maio de 2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*.
- Marandino, M. (2008). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação não formal e divulgação da ciência. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Martins, B. V. (2007). *Som Imaginário: amizade, viagens e cidades nas canções do Clube da Esquina*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Oliveira, C. T. (2014). *O clube da esquina no contexto ditatorial*. Revista de arte, mídia e política. São Paulo, v.6, n.18, p. 61-76.
- Serrano, R. M. S. M *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. 2013. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/1%20Universidade%20e%20Sociedade/US%2013_Texto%201%20Serrano_Conceitos%20de%20extensao%20universitaria.pdf>. Acesso em: outubro de 2020.

Percepción corporal como herramienta pedagógica para la inclusión¹.

Laura Barboza, Laura do Santos, Matius Latour, Milca Sosa.
barbozalau95@gmail.com

Resumen

El proyecto aborda la inclusión de niños/as y adolescentes con deficiencias en los espacios educativos a través de la educación física. Se realizan actividades lúdico-pedagógicas que contribuyen al desarrollo de la percepción corporal, articulando con la propuesta existente en el centro educativo ENIR (Escuela Integral Natural de Rivera) de la ciudad de Rivera, Uruguay.

Según el Instituto Nacional de Estadística de Uruguay (INE, 2011), el 3,4% de los menores de 14 años con discapacidad no asisten a centros educativos, porcentaje que dobla a los que no tienen limitaciones. Los más excluidos son aquellos con dificultades para caminar (42,9%), y les siguen los que tienen dificultades para ver (36,7%), entender (29,9%) y oír (21,8%). El 70% de las personas que directamente no pueden oír, ver, entender o moverse apenas alcanzan a completar la primaria. Consideramos que no responde a un hecho de exclusión, sino a la situación que se genera por no contar con un programa pedagógico donde la educación física tenga un rol inclusivo.

La educación física sienta las bases para articular la respuesta a la diversidad en centros educativos de la ciudad de Rivera y propone ser un apoyo innovador, desde el desde su planteamiento pedagógico y no solo como deporte. Nuestro objetivo es

¹ Este proyecto cuenta con financiamiento de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) Udelar.

fomentar la inclusión dentro de los espacios educativos e incentivar en niños/as la conciencia corporal para maximizar la inclusión.

Las estrategias pedagógicas y la metodología han sido consideradas como uno de los eslabones principales de los procesos de inclusión, facilitadores de una educación inclusiva significativa y de la participación (Arnaiz, 2003). Partimos de un enfoque constructivista, pues es el más apropiado para trabajar en este contexto, ya que busca el aprendizaje significativo y potencia el trabajo autónomo del estudiante, mediante la acción y la experimentación. Este enfoque enfatiza los aspectos sociales, cognitivos y afectivos en un proceso de interacción de las personas y el ambiente (Guerrero Romera, 2012).

Desde lo pedagógico, se busca incorporar recursos o estrategias de metodologías aplicadas como las técnicas de aprendizaje cooperativo –que adecuan las estrategias de aprendizajes a cada tarea–; técnica de aprendizaje colaborativo –donde participan docentes y estudiantes de educación física–; técnica experienciales o transformativas –talleres donde el alumnado descubre y participa de las vivencias mediante, dibujos, juegos, expresión y percepción corporal–. Consideramos que la educación física es una disciplina con diferentes fines, ya sea educativo, recreativo, social o cultural, por lo que contribuye a la formación integral del sujeto, de manera que es un derecho de niños y niñas al introducir factores básicos que los ayuda en su formación (Programa de Educación inicial y Primaria, 2008). Cabe destacar, que se realiza una evaluación mensual entre los integrantes del grupo con la finalidad de pensar futuras intervenciones y ajustes necesarios en la planificación y retroalimentación a nivel grupal e individual. Se espera con las actividades propuestas –individuales y grupales– que los niños/as logren interactuar entre ellos y con el entorno, tomen conciencia de su corporeidad, la forma en que se perciben y sienten su propio cuerpo, crear un ambiente de confianza y respeto mutuo.

En consecuencia, comprender el cuerpo del otro desde las sensaciones percibidas en la expresión corporal. A lo largo del proceso logramos contribuir a crear un espacio de una educación más inclusiva e innovadora. Se logró construir la mirada del otro a través de su propia vivencia. Tal como dicen Ainscow y otros (2006), se aportó a aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. Al mismo tiempo, se debe demostrar que lo importante es fortalecer las capacidades de las personas y no destacar sus debilidades.

Palabras clave: educación inclusiva / educación física.

Introducción

La perspectiva de educación inclusiva proporciona un marco para observar y ver la necesidad de integrar a los estudiantes, conociendo sus situaciones e intentando eliminar las barreras que aumentan la exclusión, poniendo la mirada en cómo las escuelas y los docentes deben adaptarse a la diversidad para lograr un aula integradora. La inclusión en el ámbito educativo se considera como un pro-

ceso de transformación. En este proceso, las escuelas adoptan respuestas para atender las situaciones de estudiantes con discapacidad y lograr integrarlos al aula. Atienden no solo niños y niñas con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, sino también con alumnos que por diversos motivos se pueden encontrar excluidos en el aula. Algunos de las situaciones se generan por la diversidad de grupos sociales con cultura o normas diferentes a la cultura escolar, lo que lleva a limitaciones de participación y aprendizaje (Booth y otros, 2000).

Por lo tanto, con los nuevos paradigmas de la discapacidad cambian los criterios de análisis. Según Ríos (2015), se considera junto a la discapacidad, también la construcción social y la relación de los individuos con su entorno, quienes tienen derecho e igualdad en todos los ámbitos. Desde el punto de vista social, las personas con discapacidad siempre han sido invisibilizadas y excluidas del contexto social. Existe un alto índice de personas con discapacidad que no han estudiado ni se han formado profesionalmente debido a su incapacidad para realizar determinadas actividades, enfrentando barreras sociales y físicas. Los datos sobre la inclusión de las personas con deficiencias en el sistema educativo y laboral son aportados por INE en el censo del 2011: existen 514.286 personas –mayores de cinco años de edad– con al menos una limitación: 310.287 para ver, 203.899 para caminar, 117.825 para oír y 83.063 para entender. Entre los menores de 14 años, un 3,4% no asiste a centros educativos –porcentaje que dobla a los que no tienen limitaciones–. Los más excluidos son aquellos con dificultades para caminar (42,9%), y les siguen los que tienen dificultades para ver (36,7%), entender (29,9%) y oír (21,8%). El 70% de las personas que directamente no pueden oír, ver, entender o moverse apenas alcanzan a completar la primaria.

La diferencia se profundiza en el tramo de personas de 15 a 29 años de edad: solo 34,5% de las personas con alguna limitación asiste a una institución educativa, contra 41,4% entre las que no tienen dificultad. Según el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) existe falta de adecuación del sistema en todos sus niveles. En consecuencia, repercute en las oportunidades dentro del mercado de trabajo. En este sentido, las cifras resaltan la discriminación: solo el 36,9% de las personas con alguna limitación se encuentra económicamente activa, y la cifra desciende a un 8,6% entre las que presentan limitaciones severas. Desde el punto de vista social hay que visibilizar la problemática y trabajarla, ejercer el derecho humano a la educación y asegurarnos de que puedan tener una educación permanente como derecho fundamental. Ya que todos ejercemos la docencia, en distintos ámbitos podremos hacer cambios y educar para la diversidad en todas sus formas. Todas las escuelas deben ser inclusivas y esa decisión política debiera ser institucional y no porque exista una ley que exija la inclusión. Como lo sostiene Eusse (2007), la importancia no se limita solo en el acompañamiento del desarrollo de las capacidades físicas-motrices de los niños y niñas, sino también en sus habilidades cognitivas y sociales.

Según Al-Saleh (2004), la inclusión es producto de una larga lucha en la historia de las personas con discapacidad, teniendo que pasar por el repudio de la sociedad, debido al temor, la ignorancia y la superstición, degradadas a la pobreza

extrema, explotadas o asignadas a funciones menores y vistas como objeto, no sujeto de acción.

Es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]. Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito. (Arnaiz, 1996, pp. 27-28)

[La inclusión es] el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo. (UNESCO: Declaración de Salamanca, 1994, XI)

En el departamento de Rivera se inició el trabajo con la Red de Escuelas y Jardines de Infantes Inclusivos Mandela. Se trabaja desde la perspectiva inclusiva, reconociendo la diversidad en los seres humanos y el valor que tiene. Se busca generar espacios de experiencia y encuentro. Se reconoce la necesidad de diseñar modelos pedagógico-didácticos que acompañen las trayectorias particulares y generen un sistema de apoyo a los niños que lo necesiten. Este programa alcanza actualmente en el departamento de Rivera a cinco escuelas comunes (cuatro urbanas y una rural), dos escuelas especiales y un jardín de infantes. La escuela inclusiva es aquella que garantiza la igualdad, la equidad, excelencia, calidad y accesibilidad educativa, esto supone ofrecer a todos los individuos oportunidades para la construcción de su proyecto personal, profesional y social. La educación inclusiva según Arnaiz (2003) se caracteriza por impulsar los derechos humanos, respetar la diversidad, valorizar la diversidad y promover la justicia social e igualdad de oportunidades.

La clase de educación física inclusiva es aquella donde los individuos no son escondidos o ridiculizados; en su lugar se comparte con otros que se respetan en sus limitaciones y habilidades. Block (1994) nos dice que los educadores físicos trabajan junto a otros miembros del equipo (especialista en educación física adaptada, terapeutas, padres, etcétera) para proveer los beneficios más apropiados y desarrollar programas significativos para todos los estudiantes. Autores como Stainback y Stainback (1990) plantean que el propósito principal de la inclusión es el de proveer oportunidades a todos los estudiantes para desarrollar las destrezas y actitudes necesarias para aprender, vivir y trabajar juntos en todos los aspectos de la sociedad.

La propuesta viene a enriquecer el trabajo con aportes interdisciplinarios de los diversos profesionales que actúan en la escuela. También trabajaremos con la participación de las familias y de miembros de la comunidad, considerados acto-

res fundamentales en la generación de empatía. No se trata solamente de cómo se ven, sino también cómo es visto por el otro, en este proceso es importante la percepción corporal. Puesto que, la expresión corporal es una de las necesidades esenciales del ser humano, nos permite expresar emociones, sentimientos y deseos, ya sea verbal o no verbal, con la única finalidad de transmitir todo lo que está sucediendo en el momento.

La expresión corporal es la forma más antigua de comunicación entre los seres humanos, mucho antes que el lenguaje. Era el medio para expresar sensaciones, sentimientos, emociones y pensamientos. Por lo tanto, el cuerpo se convertiría en el aquel instrumento irremplazable de expresión humana, permitiendo que se ponga en contacto con el medio y con los demás.

Este proyecto sienta las bases para articular la respuesta a la diversidad en un centro educativo de la ciudad de Rivera. Se plantea teniendo en cuenta programas como Mandela y propone ser un apoyo innovador, desde el planteamiento pedagógico de la educación física más que desde el deporte.

Objetivos

- Objetivo general: fomentar la inclusión dentro de los espacios educativos.
- Objetivo específico: incentivar en niños/as la conciencia corporal para maximizar la inclusión.

Materiales y métodos

Para llevar a cabo el proyecto, implementamos el uso de diferentes materiales: pelotas de distintos tamaños, colores y texturas, conos, minibozu, escaleras de coordinación, colchonetas, vallas, globos, aros, cuerdas, pelucas, pisos encastrables de goma EVA y aparato de música, todo lo necesario para los ejercicios individuales, en parejas o pequeños grupos. Es muy importante culminar con una relajación y respiración en la que los estudiantes puedan asimilar todo lo trabajado a lo largo de la clase, la música es un gran recurso, ya que es un excelente medio de comunicación para personas con dificultades, a partir de ahí podemos crear infinidad de ejercicios y actividades para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas con alguna discapacidad mediante la expresión corporal. Otro recurso usado fueron las clases de arte, con hojas y pinturas. Se implementaron las salidas didácticas y las meriendas saludables, buscando experiencias sensoriales y que logran identificar los sabores, texturas, aromas de distintas frutas, a través de la degustación de diversas preparaciones. Permitiendo así el uso de los sentidos, particularmente, el gusto y el olfato.

Las estrategias pedagógicas y la metodología han sido consideradas como uno de los eslabones principales de los procesos de inclusión, como lo explica Arnais (2003), son facilitadores de una educación inclusiva significativa y de la partici-

pación. Partimos de un enfoque constructivista, siendo el más apropiado para trabajar en este contexto, ya que busca el aprendizaje significativo, además de potenciar el trabajo autónomo del estudiante, mediante la acción y la experimentación.

Cabe destacar los procesos y estrategias que tenemos que tener en cuenta para motivar y poder lograr que los niños/as puedan tener la posibilidad de expresar sus capacidades motrices, cognitivas y sociales, que por un motivo u otro, no han podido desarrollar plenamente. Se intentará que estas capacidades sean expuestas a su máximo mediante la educación física. Por lo general, cuando un niño y niña posee alguna discapacidad y se ve limitado a hacer cualquier tipo de actividad, son eximidos de responsabilidades y derechos, privados de expectativas, se le imponen distintas barreras frecuentemente, lo que muchas veces se traduce en desinterés por intentar o tener contacto con nuevas prácticas. Para las personas con discapacidad el poder integrarse con los demás y tener los mismos derechos hace una gran diferencia en su bienestar y expectativas. Teniendo en cuenta el artículo 40, debe existir una igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, abordando la perspectiva de diversidad como un factor educativo, para que de esta forma se posibilite y profundice la inclusión en la comunidad, brindando una educación para todos y garantizando el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios (Ley 18.651, 2010). El artículo 40 de la ley 18.437 señala, respecto de las líneas transversales, lo siguiente:

El Sistema Nacional de Educación, en cualesquiera de sus modalidades contempla líneas transversales entre las cuales se encuentran: I) La educación física, la recreación y el deporte, de acuerdo a los lineamientos que se especifican: La educación física, en recreación y deporte, tiene como propósito el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción, y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural.

Se considera con discapacidad a toda persona que padezca o presente una alteración funcional permanente o prolongada, física (motriz, sensorial, orgánica, visceral) o mental (intelectual y/o psíquica) que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.

Para ello hay que tener en cuenta aspectos específicos de cada uno, partiendo del rol docente, que tiene como tarea primordial incluir a los alumnos con capacidades diferentes en el aula, para ello, es necesario adaptar y diferenciar las actividades al correr de las aulas, creando su planificación o programa partiendo del principio de especificidad, es decir, luego de identificar la necesidad de

integración que tiene cada uno y la relación entre sus compañeros, para luego planificar según sus capacidades y necesidades para así poder lograr su máximo potencial en la clase de Educación Física (Orta, 2001), en una práctica que integre a todos los niños/as por igual, sin distinciones, que brinde la oportunidad de nuevas experiencias como conocer a nuevas personas, pertenecer a un grupo donde todos están realizando actividades, y también de sumar la diversión, la felicidad y el bienestar a través de la participación en juegos o deportes.

Los resultados obtenidos Block (1996) y Vogler (2000), muestran que la inclusión en la clase de Educación Física, puede ser un proceso satisfactorio para todos los estudiantes con o sin discapacidad. Y cuando existe apoyo del especialista en el área de la educación física inclusiva las mejoras en la integración son evidentes.

Desde una perspectiva pedagógica, lo que se busca es poder incorporar los siguientes recursos o estrategias –metodologías aplicadas–: técnica de aprendizaje cooperativo, que adecuan las estrategias de aprendizajes a cada tarea; técnica de aprendizaje colaborativo con la participación de docentes y estudiantes de educación física; técnicas experienciales o transformativas –talleres donde el alumnado descubre y participa de las vivencias a través de, dibujos, juegos, expresión y percepción corporal–. Se espera que a través de las actividades propuestas –individuales y grupales– que los niños/as interactúen entre ellos y con el entorno, tomen conciencia de su corporeidad, la forma en que perciben y sienten su propio cuerpo, además de crear un ambiente de confianza y respeto mutuo. La actividad física adaptada y deportiva como uno de los grandes ejes para una mejor calidad de vida vinculada con la salud, es definida por Doll-Tepper como “todo movimiento, actividad Física y deporte en los que se pone especial énfasis en los intereses y capacidades a las personas con condiciones limitantes...” (citado en Rivas 2013, p. 8). Teniendo en cuenta que más allá de los beneficios en el desarrollo físicos-motriz, la actividad física y deportiva en conjunto con la expresión corporal logra enfocarse y trabajar en la relación interpersonal de los individuos; es decir, que, mediante un acompañamiento de la práctica, los alumnos logren obtener una mejor relación, integración y participación con su entorno, desarrollando la creatividad desde el punto psicológico lo que conlleva a una satisfacción y autoestima (Orta, 2001).

Resultados y discusión

Resultados

Durante el desarrollo de las clases de Educación Física en la escuela se visualizan sujetos que habitan diversos tipos de cuerpos, pero algunos de ellos poseen características particulares que los hacen *diferentes* a los demás. Se puede decir que estos sujetos llegan al punto de ser invisibilizados por estos rasgos o discapacidades, muchas veces los vemos sentados realizando una actividad distinta porque no pueden seguir la planificación del docente, el ritmo de la clase y de sus compañeros, se siente excluido o solamente están ocupando su espacio en

el aula. Según Sosa (2007), el sujeto discapacitado pasa a ser el eximido de la clase de Educación Física, el que posee imposibilidad para realizar las actividades propuestas, pasa a ser el que no entra en el currículo y por lo tanto no puede ser evaluado.

En el presente proyecto se buscaron generar diversas oportunidades de participación y aprendizaje, permitir que los niños aprendan de forma conjunta, independiente de sus condiciones personales. Proporcionarle a los niños/as y adolescentes un bagaje rico en experiencias que puedan colaborar en su desarrollo social, cognitivo y psicológico.

Nuestro objetivo como grupo fue proporcionar un espacio para que los niños/as y adolescentes interactúen unos con otros en las diferentes actividades desarrolladas en el aula, fomentar el compromiso de cada individuo en y para el grupo, reconociendo que eso beneficia a todos los participantes y mejora los resultados. De este modo buscar la participación y la ayuda tanto a nivel individual como grupal al momento de ejecutar los movimientos, la expresión corporal, siempre generando estrategias para que logren expresar su corporeidad en cada juego o consigna establecida, fomentando la solución de problemas por equipos, la colaboración y cooperación entre todos.

De igual forma, a través de los talleres impartidos por especialistas en el área, buscamos brindar herramientas tanto para los docentes que integran el centro educativo y para nosotros como futuros docentes, ya que es necesario manejar ciertos conocimientos respecto de la discapacidad, independiente de cuál sea, lo que hará más rica la interacción y romper incomodidades por la ignorancia acerca del tema. Es por esta razón que se generaron estas instancias de aprendizajes, pensando en enriquecer nuestros conocimientos y prácticas e ideando experiencias futuras.

Discusión

A través de este proyecto y sus objetivos, como grupo vemos la importancia de transitar en este proceso de cambio constante en la sociedad, que da lugar a problematizar la temática de la inclusividad en la educación mediante la capacitación y actualización docente, lo que nos permite observar si realmente se cumple la inclusión como se plantea teóricamente y si se buscan herramientas didácticas y pedagógicas para incluir a los/las estudiantes con diferentes discapacidades en la población en general.

Los docentes de educación física desean, como cualquier profesor, enseñar lo mejor posible a sus estudiantes. Sin embargo, gran parte del profesorado no tuvo formación académica para incluir a todo el alumnado en las clases. Para Block (2007), esta preparación debe incorporar los procesos de inclusión en sus planes de estudio. La experiencia del profesorado de educación física con el alumnado con necesidades educativas especiales es relativamente alta, pero las estrategias para intervenir con el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) son bajas. En este mismo sentido gran parte de los profesores en activo no tuvieron

formación inicial en adaptación de programas, tareas y test, en consecuencia, muchos de ellos utilizan el ensayo y error como procedimiento más frecuente.

¿Están los docentes capacitados para abordar la inclusión en sus aulas? ¿Qué debe hacer la sociedad para mejorar las posibilidades de inclusión? Hoy día aún se sigue apreciando la escasez de infraestructura en los diferentes centros educativos, la disponibilidad de materiales didácticos, baños adaptados para sus necesidades, rampas mal ubicadas y mal diseñadas. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran las personas discapacitadas para expresarse con voz propia a través de los diferentes medios? ¿Los profesionales en el área de la educación buscan la capacitación en dicha temática? ¿Qué sucede cuando ingresan a estudios superiores jóvenes con alguna discapacidad? ¿La educación primaria y secundaria están preparadas a nivel de estructura, educacional y formación docente para integrarlos?

Conclusiones

Como reflexión del trabajo desarrollado a partir del presente proyecto, más allá de la experiencia adquirida durante este proceso, resaltamos el compromiso que tenemos todos en crear dichas oportunidades para el centro educativo a fin de lograr la inclusión de los niños mediante la expresión corporal, como una herramienta pedagógica que les sirva no solo en el ámbito escolar, sino también en su cotidianidad. Partiendo desde los resultados positivos que se logró obtener y las evaluaciones constantes de docentes de la institución, padres y estudiantes, es sin lugar a dudas, lo que nos impulsa a seguir avanzando con esta labor de transformación apuntando a la inclusión educativa como tarea primordial en la educación, que además de enriquecer nuestro bagaje pedagógico como futuros licenciados y profesionales de la educación física, implementa factores importantes a nuestro desarrollo personal.

Partiendo de la base de que la educación física es una disciplina que busca que el estudiante desarrolle sus potencialidades, y que realicen todas las actividades, procurando las adaptaciones necesarias para el progreso de sus capacidades motrices, cognitivas y afectivas, como equipo docente, cumplimos con una tarea fundamental a la hora de planificar, desarrollar y llevar a la práctica las diversas actividades, el eslabón fundamental fue la flexibilidad, y la adaptabilidad para realizar los cambios necesarios, conscientes en todo momento de que no existe una respuesta única a los problemas que fueron surgiendo en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre con una actitud positiva ante la importancia de superar cada dificultad o barrera que enfrentan los niños/as y adolescentes. La importancia de adaptación es que posibilita la inclusión para que personas con y sin discapacidad puedan participar y realizar actividad física de una manera entretenida.

Gracias a la expresión corporal, el alumnado comienza a ser consciente de sus capacidades y limitaciones dentro de la sociedad en la que vive. Por ello resulta significativo, según Caballero (2014), que adquiera competencias básicas en el movimiento, la comunicación y la actividad física para su rutina diaria y, en

suma, estas capacidades le ayudan para conocerse más a sí mismo y a sus compañeros. Trabajar la corporeidad implica la construcción del ser humano que expresa sus acciones, emociones y saberes a través de su motricidad, como una forma de comunicación para poder desarrollarse como persona en la sociedad. Por tanto, para lograr el desarrollo completo del niño/a es necesaria la transmisión de valores para que luego se convierta en un sujeto autocrítico, que comprenda que vivimos en una sociedad llena de incertidumbres, donde cada individuo piensa, siente de forma distinta, tiene la libertad de expresión de ideas, pero que al mismo tiempo cada acción tiene una reacción.

Como sociedad debemos aprender a convivir, participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, ello requiere aprender el desarrollo de la comprensión hacia el otro. Favorecer la comunicación y generar contextos de igualdad, para que los seres humanos tengan la libertad de pensamiento, sentimientos, imaginación y responsabilidad personal para que logren un desarrollo pleno. “El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños” (UNESCO, 1987, 16).

El objetivo general de este proyecto trata de fomentar la inclusión en los espacios educativos. Como aporte para ese objetivo se resalta la acción de la UNESCO que busca fomentar los sistemas educativos inclusivos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje.

La inclusión no es en esencia el querer satisfacer las necesidades de un grupo minoritario de la sociedad, es más bien un derecho que tiene todo ser humano con o sin discapacidad de ser partícipe de su propia educación y desarrollo como persona; considerando que las personas con discapacidad disfrutarán de todos los derechos sin excepciones y discriminaciones por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente a ellas como a su familia (Ley 18.651, 2010).

“Sin brazos, sin piernas, sin problemas, El miedo es la más grande discapacidad de todas. Yo soy muy rico porque tengo paz y fortaleza.”
Nick Vujicic

Bibliografía

- Ainscow, M. y otros. (2006). *Improving Schools, developing Inclusion*. London: Routledge.
- Al-Saleh, M. F. y Samawi, H. M. (2007). A note on inclusion probability in ranked set sampling and some of its variations. *Test*, 16 (1), 198-209.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe.
- Arufe, V. (2011). Propuesta de actividades psicomotrices adaptadas a niños con necesidades educativas especiales dentro del aula de educación física. *EmásF*, 2 (11), 7- 19.
- Berthier, A. (2006). El sistema de Referencias Harvard. Recuperado de http://www.ucbcba.edu.bo/Documentos/El_sistema_de_referencias_Harvard.pdf
- Block, M. (1994). *Inclusion of students with disabilities in the regular classes of physical education*. Baltimore: Brown Publishers.
- Booth, T, y otros. (2000). *Índice de inclusión*. Centro de Estudios en la Educación. Unesco
- Caballero, M. (2014). La expresión corporal como herramienta para el conocimiento de uno mismo o una misma: una propuesta didáctica en Educación Física escolar. Trabajo fin de grado. Palencia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6865/1/TFG-L697.pdf>.
- Eusse, E. (2007). *Educación física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas*. Medellín-España: Funámbulos Editores
- Guerrero Romera, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: metodologías para la intervención. *Quaderns animacio.Net*, 16 (3), 1-12.
- Instituto de Estadística de Uruguay (INE) (2011). Censo 2011. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/>
- Ley 18.651. (2010). Protección integral de personas con discapacidad.
- Mani Álvarez, E. (2016). Inclusión educativa de personas con discapacidad a la educación superior pública en el Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria.
- Orta, J. (2001). Educación física y alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de educación*, 3, 137-148.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para EF y el Deporte*, 9, 83-114. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_rios_6.pdf
- Ríos, M. (2015). El concepto de discapacidad: De la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*.
- Rivas, D. S. y Vaillo, R. R. (2013). La actividad física adaptada (AFA). En *Actividad Física y deporte adaptado para personas con capacidad*. (pp. 1-32). Barcelona. Paidotribo.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

- UNESCO (1987). Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Madrid: UNESCO-Alianza Editorial.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO.
- Vega, M. D. J. B. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. *Horizontes Pedagógicos*, 11 (1).
- Vogler, E. W., Koranda, P. y Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: A case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 9, 316-329.

Eje 4.

Formación de ciudadanía, derechos humanos e inclusión.

4.2

Educación; Universidad y Movimientos sociales.

A ludicidade na extensão universitária: estratégia de alcance do público infantil.

Daíse Vargas, Patrícia Tuchtenhagem, Pétrin Tuchtenhagem,
Angela Dullius, Angela Ansuj.

daisevargas@gmail.com

Introdução

A extensão universitária possibilita a aproximação do acadêmico com o território, possibilitando que o aluno desenvolva suas habilidades práticas, após ter passado por um longo período de aprendizagem teórica. Na concepção de Paulo Freire, a teoria e a prática são inseparáveis, pois quando a teoria não está aliada com a prática o aluno possui muito mais dificuldade para desenvolver as ações no território, proporcionando a prática em sequência, ou concomitante com a teoria, a aprendizagem é muito mais eficaz (Freire, 1987, p. 38).

Na educação infantil o brincar está sempre presente, pois é brincando que a criança aprende (Kishimoto, 2010). Já o conhecimento é uma construção que se inicia na infância através das interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sendo eles do mundo físico ou cultural (Piaget, 1971). Ainda, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, pois é preciso que a criança brinque sempre que quiser para estar em pleno desenvolvimento e crescimento (Piaget, 1971). O Brasil, na Constituição Federal de 1988, propõe a garantia do direito universal à saúde. Neste sentido, implantou o Sistema Único de Saúde (SUS) e, em 1990, a proteção integral a criança (Brasil, 1988). O Programa de Atenção Integral à Saúde da Criança (PAISC), criado pelo Ministério da Saúde a partir de 1984, surgiu com o propósito de englobar as ações em saúde destinadas a

este público, favorecendo a promoção e a recuperação de saúde e a prevenção de doenças. Este programa possui por objetivos:

Promover e proteger a saúde da criança e o aleitamento materno, mediante atenção e cuidados integrais e integrados, da gestação aos nove anos de vida, com especial atenção à primeira infância e às populações de maior vulnerabilidade, visando à redução da morbimortalidade e um ambiente facilitador à vida com condições dignas de existência e pleno desenvolvimento (BRASIL, 2015).

Pautado pelo objetivo principal deste programa do Ministério da Saúde (MS), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) atua para garantir a educação permanente em saúde, para que as pessoas desenvolvam um senso de responsabilidade para a própria saúde, mas que também contribuam para a promoção de saúde da comunidade (Brasil, 2018).

A educação em saúde prevê que através do seu fortalecimento as ações promovam o ensino dos direitos e deveres dum sujeito num Estado. Ao exercer a cidadania, o sujeito se propõe a buscar pelas melhorias das suas condições de vida, bem como a sua saúde e de sua família, e também consegue identificar e orientar sujeitos que estão sob o risco de adoecer (Araújo, 2004).

Os materiais educativos impressos em saúde têm como objetivo divulgar conteúdos considerados relevantes para a prevenção ou tratamento de enfermidades. Neste contexto, estes materiais são utilizados para reforçar ideais e orientações saudáveis em saúde, mas também contribuir para implementação de ações de prevenção de doenças (Freitas & Rezende Filho, 2011). Estes materiais educativos são reconhecidos pelos profissionais da saúde como mediadores das informações dos serviços de saúde e a população (Monteiro & Vargas, 2006).

Podemos identificar que a comunicação é um processo de compreender, compartilhar mensagens enviadas e recebidas. Assim, o processo de compreender a mensagem diz respeito a processar e refletir sobre a informação, e compartilhar é o processo pelo qual esta informação é repassada a outro sujeito. Então, após receber ou enviar uma informação processada, é necessário perceber como se dá a forma com que esta informação percorreu, sendo esta pode influenciar no comportamento das pessoas que estão envolvidas (Stefanelli, 1993). A comunicação em saúde é o estudo e o uso de métodos para informar e influenciar ações que melhoram a saúde da população. Então, tem se tornado uma ferramenta de promoção de saúde, pois tem a capacidade de aumentar o conhecimento e a consciência das questões problemas e solucioná-las (Moreira, Nóbrega & Tabosa da Silva, 2003).

Zombini e Pelocioni (2011), em seus estudos, relatam que um bom material educativo pode modificar a realidade duma população, e nele devem ser consideradas as ações que são necessárias para informar e também quais serão suas ex-

pectativas (Zombini & Pelicioni, 2011). Este estudio tem como objetivo descrever o processo de elaboração dum material de apoio para facilitação da aprendizagem e divulgação de estratégias, que promovam a educação em saúde do público infantil.

Metodologia

O presente trabalho trata-se dum relato de experiência que provém do projeto de extensão “Incentivando e Promovendo o Cuidado em Saúde na Educação Básica”, que está sendo realizado desde março de 2019. A partir desta aliança entre teoria e prática, pensou-se na possibilidade da utilização dum material de apoio para as práticas desenvolvidas com os alunos e também para que, quando estes chegassem em suas residências, mostrassem o material para seus pais e, então, que eles pudessem visualizar que a Extensão Universitária da Universidade Federal de Santa Maria está presente na escola em que seu filho estuda.

A atividade educativa foi desenvolvida de forma participativa durante todo o processo, possibilitando a identificação das necessidades de educação para a saúde. Neste sentido, foi pensado em desenvolver um material de apoio para o reforço das orientações já verbalizadas pelos professores em sala de aula para os alunos que já foram alfabetizados, mas também para os alunos que estão no processo de início do período escolar, para que estes possam iniciar as experiências para uma vida saudável desde a primeira fase do desenvolvimento. A cartilha de educação em saúde se constitui como um instrumento didático, que possui como objetivo fornecer informações a respeito do cuidado em saúde da criança e da família, e representa um dos resultados do trabalho do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Bioestatística da Universidade Federal de Santa Maria

Partindo do princípio de que para a construção dum material educativo de alta qualidade é necessário o acesso a informações confiáveis e também ao uso de vocabulário claro, este permite facilmente o entendimento do seu conteúdo (Enkin et al., 2005). A produção duma cartilha sobre o desenvolvimento infantil e crescimento saudável tem o propósito de facilitar o processo de aprendizagem e promover o empoderamento dos indivíduos. Ao utilizar uma linguagem acessível e ações pouco valorizadas, mas que continham um impacto significativo no desenvolvimento da criança, utilizando elementos comuns à realidade daqueles sujeitos, o material pode ser considerado com características do modelo dialógico de comunicação, que é uma relação dialética baseada no diálogo (Grippio & Fraccolli, 2008). Quando referida na educação o modelo dialógico da comunicação se dá por um processo de encorajar o aluno a dar sua opinião, a expressar sua individualidade, mas também de poder criticar as opiniões a ele referidas.

Através da cartilha é possível levar informações não só para os alunos, mas também para os responsáveis legais, pais, avós e comunidade em geral, como o objetivo de aumentar o público alcançado pelas ações. Este projeto possui como uma de suas propostas a produção de material de apoio, que pudesse se constituir como instrumento para atuar com as famílias e, principalmente, na perspectiva

de fortalecer aspectos da promoção da saúde infantil. Construída com a orientação teórica de promoção à saúde, a cartilha apresenta duas edições com temas relacionados ao desenvolvimento infantil saudável, sendo a primeira referente a saúde geral e, a segunda, sobre a saúde do ambiente. As cartilhas remetem a assuntos que são frequentemente abordados, mas ainda percebe-se que as pessoas sabem como realizar as ações sustentáveis e saudáveis, porém insistem ao realizar o contrário.

Resultados

A escola é o principal meio de transmitir informações e o professor é o instrumento presente no local responsável por todo conhecimento repassado aos alunos. Devido a esta informação o grupo de extensão está sempre desenvolvendo ações que colaboram com as demandas expostas pelos educadores, pois, através desta relação firmada entre professores e projeto de extensão, existe um fortalecimento das ações. Através da cartilha ocorreu uma maior interação com os alunos de 2 a 7 anos, pois utilizando-se de métodos lúdicos foi possível que os alunos vivenciassem a situação exposta nas imagens, possibilitando a aprendizagem.

Referente a esta interação é possível verificar, de acordo com os estudos de Piaget, que a criança de dois a cinco anos não forma conceitos e sim pré-conceitos. É o período em que a fala da criança está em pleno desenvolvimento; a criança já brinca de faz-de-conta, isto é, utilizando a imaginação e também já utiliza os brinquedos. Por meio destas experiências, a criança irá elaborar as informações a respeito do mundo, mas ainda não terá a capacidade para discriminar as propriedades essenciais de cada objeto (Piaget, 2003).

A criança entre os 5 e 7 anos percorre por um período de grandes transformações, que a levam a evolução, mas também à compreensão de alguns conceitos; já possui a compreensão de conceitos mais amplos, porém ainda não consegue identificar alguns com a clareza necessária, a exemplo de conceitos com duplo sentido. Nesta fase, a criança começa a realizar pensamentos e intuições ao realizar uma ação, mas também consegue fazer uma visualização do que irá realizar, como encaixar, seriar e deslocar, entre outros. A intuição desta criança também é descrita como uma representação da imaginação (Piaget, 2003).

Ao frequentar a escola pela primeira vez é costumeiro perceber que a criança, geralmente, acaba chorando por estarem num local diferente dos que estava habitando, mas também pela separação das coisas e das pessoas que ela estava acostumada. Porém, com o passar dos dias, esta criança vai se modulando e ficando confortável com a situação que lhe está sendo imposta, a de frequentar um novo ambiente, com novos amigos, novas regras e novas brincadeiras (Freire, 1997).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998),

a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Ao observar uma criança é possível verificar o desenvolvimento e o conhecimento que esta possui. Observando a criança podemos verificar que esta poderá se revelar através dos seus desenhos, pinturas e objetos. O primeiro brinquedo utilizado pela criança é o seu próprio corpo, então, conforme vão ocorrendo os processos evolutivos, a criança vai o explorando. O mundo do brinquedo é um mundo composto, que provoca na criança a vontade de crescer e se desenvolver (Benjamin, 1984). Considerando a realidade que a criança vive, o adulto deve supervisionar o brincar das crianças, tendo em vista que qualquer objeto pode se tornar um brinquedo na imaginação da criança. A criança, quando brinca, faz com que o brinquedo a represente, sendo este uma autêntica representação da atividade do seu pensamento (Benjamin, 1984).

A educação em saúde na escola tem se mostrado como um importante espaço para a troca de informações com as crianças, famílias e professores, mas também como facilitadora, por aproximar esta população de graduandos de cursos da saúde, mas também de profissionais que atuam em parceria com o projeto. O material educativo impresso tem sido utilizado para melhorar o conhecimento, a satisfação e a aderência das crianças e das famílias a práticas saudáveis e sustentáveis. A cartilha tem se mostrado como uma ação simples que provoca atos significativos. Por bordar questões relacionadas a alimentação, higiene e ações sustentáveis, os alunos e as famílias em encontros na escola já estão desenvolvendo ações de melhorias, tanto de manutenção, brinquedos e principalmente alimentação na escola.

A linguagem tem como foco principal a linguagem acessível para todos os níveis de alfabetização, dando enfoque principalmente aos alunos que estão no início da aprendizagem de leitura. Para os menores, a cartilha ainda conta com um espaço para pintura das imagens e desenho, pois através da visualização das cenas a criança desenvolve a imaginação e, por consequência, identifica o propósito da atividade. Winnicott (1975) recomenda que, ao utilizar a pintura ou o desenho para as atividades com crianças, possamos identificar e captar o conflito principal da criança, pois geralmente os projeta nos desenhos.

A cartilha também foi utilizada como um instrumento facilitador das ações de educação que o projeto desenvolve, pois a sua criação e aplicação foi planejada para promover discussões entre os profissionais da escola e familiares, visando com essas ações o desenvolvimento infantil saudável. Este material aponta a higiene como uma necessidade básica de manutenção da saúde, evidenciando a construção de hábitos saudáveis, como a implantação de rotinas diárias de banho e de alimentação, e a regulação dos horários para a oferta dos alimentos. São ressaltados como necessidades básicas para a manutenção da saúde, como a prática de brincadeiras que promovam o movimento do corpo, mas também ações que promovam a melhoria do ambiente em que estão inseridos através de práticas sustentáveis de preservação do meio ambiente.

A alimentação abrange muitos fatores além do consumo de nutrientes, mas também quanto a forma que estas crianças estão se alimentando: como é este processo de influência a alimentação e se os pais incentivam a alimentação saudável, mas também se conseguem ofertar esta alimentação aos seus filhos. Outros fatores são os valores culturais, sociais e afetivos. Neste sentido, é importante verificar se a criança não possui alguma restrição alimentar, como alergias a determinados produtos, mas também os que possuem uma dieta de consumo com alimentos de origem animal ou não. Além dos fatores já mencionados, é importante verificar se a criança não apresenta nenhuma alteração sensorial, pois sabe-se que os alimentos possuem cheiro, sabor, cor e textura; uma alteração neste componente evidencia uma alimentação saudável comprometida, requerendo que seja trabalhado com a criança esta integração com os alimentos. Ainda, o consumo inadequado de alimentos pode provocar danos saúde, pois quando em excesso pode provocar a obesidade, mas quando em deficiência pode causar a desnutrição.

A primeira cartilha desenvolvida sobre saúde geral aborda principalmente questões de higiene, como a lavagem das mãos e a importância do banho diário, mas também questões relacionadas à manutenção do corpo, como o corte das unhas para evitar o acúmulo de resíduos neste espaço entre a pele e a unha. Um dos maiores problemas de saúde pública no Brasil é decorrente da má alimentação. Neste contexto, a educação nutricional deve estar presente nas escolas devido a contribuir para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem, rendimento escolar dos estudantes e também para promover hábitos alimentares e de vida saudáveis (Brasil, 2010).

Neste sentido, outra questão ressaltada é a alimentação, pois é importante que a alimentação seja balanceada e conte com hortaliças e frutas como componente da alimentação saudável, e também referente a lavagem dos alimentos antes do seu preparo ou consumo, no caso de alimentos com casca, como maçã ou ameixa. Retrata assuntos que remetem a reflexões sobre a alimentação saudável, destacando possibilidades de nutrição balanceada, bem como a utilização de produtos simples que não provocam grandes custos financeiros, porém revelam ser um grande aliado na alimentação saudável. A Organização Mundial de Saúde remete ao conceito de alimentação saudável quando ocorre o aumento do consu-

mo de frutas, hortaliças, legumes, cereais integrais e frutas secas, além de limitar a ingestão energética procedente das gorduras e limitar a ingestão de açúcares e sal (sódio) (World Health Organization, 2004).

As sociedades, tanto brasileiras quanto internacionais, vêm passando por um processo que frequentemente se questiona quanto a questões ambientais. A reciclagem tem se mostrado como uma das principais ações utilizadas, principalmente a de embalagens plásticas, pois, devido ao crescente número de sua utilização para o armazenamento no setor de alimentos, o acúmulo de lixo vinha aumentando significativamente (Forlin & Faria, 2002).

Na cartilha sobre saúde ambiental são explorados assuntos relacionados a reciclagem de materiais que possuem potencial de utilidade e também questões relacionadas a patologias que podem surgir na população quando ocorre o acúmulo de lixo em locais indevidos. Assim, se orienta às crianças a optarem por produtos que possuam o mínimo de embalagens, mas que optem por produtos orgânicos que possam se decompor sem provocar agressões ao meio ambiente. Esta cartilha traz uma reflexão sobre como ocorre a reprodução do mosquito *Aedes Aegypti*, transmissor da dengue, febre amarela, zika e chikungunya, patologias que podem causar outras enfermidades como a microcefalia e síndrome de Guillain-Barré. Remete e orienta sobre sinais e sintomas mais comuns das patologias descritas, como a febre, desidratação, pneumonia e diarreia, atentando para os cuidados de prevenção destes incidentes.

A dengue é um dos principais problemas de saúde pública no mundo. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que 2,5 bilhões de pessoas —2/5 da população mundial— estão sob risco de contrair dengue e que ocorram anualmente cerca de 50 milhões de casos. Desse total, cerca de 550 mil necessitam de hospitalização e pelo menos 20 mil morrem em consequência da doença (Diretrizes Nacionais para a Prevenção e Controle de Epidemias de Dengue, 2009)

O *Aedes Aegypti*, mosquito precursor da dengue, zika, chikungunya e febre amarela, tem se constituído como um importante desafio para os países em desenvolvimento. O mosquito tem se favorecido devido ao grandes problemas relacionados a infraestrutura das cidades, pois primeiramente, quando foram construídas, não se pensava e não haviam muitos estudos sobre a poluição ambiental e os danos que estas construções provocam devido ao crescimento desenfreado das cidades e evasão rural. Outro fator desencadeante para o desenvolvimento do mosquito é relacionado a baixa cobertura na coleta de lixo, já que os municípios de pequeno porte possuem a coleta em determinado dia da semana, pois a empresa de recolhimento atua concomitantemente noutro município próximo, fazendo com que os resíduos permanecem em locais indevidos. Estes fatores citados são frequentemente relatados em estudos como comprometedores da efetividade dos métodos tradicionais do controle do mosquito (Goelho, 2008).

O mosquito raramente é encontrado em ambientes com preservação da natureza e em locais que possuem a presença frequente de pessoas. Dá preferência para a proliferação em locais que estão abandonados, como terrenos baldios, recipientes artificiais que, com as chuvas, ficam com água depositada por um

grande período, e também reservatórios para armazenamento de água da chuva (Forattini, 1995).

O agente de controle a endemias é um profissional que teve sua atuação regulamentada em 2006 através da Lei nº 11.350, de 5 de outubro de 2006, que define o Agente de Combate as Endemias como o profissional que desenvolve atividades de vigilância, prevenção e controle de doenças e promoção da saúde em conformidade com as diretrizes do SUS e sob a supervisão do gestor de cada ente federado. Além disso, este profissional deve trabalhar sempre em parceria com as equipes de atenção básica e na Estratégia de Saúde da Família, participando das reuniões de equipe e promovendo uma atuação em conjunto com o Agente Comunitário de Saúde (Diretrizes Nacionais para a Prevenção e Controle de Epidemias de Dengue, 2009).

No estudo de Forlin e Faria, os autores remetem que a venda dos resíduos diretamente às empresas recicladoras, além de reduzir consideravelmente o impacto ambiental, representa retorno financeiro para as empresas produtoras/converteedoras de materiais plásticos (Forlin & Faria, 2002). Neste sentido, além da criação da cartilha, foi desenvolvido pelos acadêmicos do projeto juntamente com a escola, através do desejo dos alunos maiores de seis a sete anos, a criação dum ponto de coleta de materiais reciclável na escola para incentivar e promover a redução destes resíduos perante ao impacto ambiental, mas também como uma pequena fonte geradora de recursos para a escola. Ao acumular uma certa quantidade de resíduos é possível realizar a venda para uma cooperativa de reciclagem, sendo que esta recolhe principalmente latas oriundas do armazenamento de refrigerantes e cervejas. Sendo o Brasil um país com características peculiares por ter a presença de grande parte da população de classe baixa realizando como forma de geração de renda a coleta de resíduos recicláveis, se destaca como um dos maiores recicladores mundiais (Santos, Agnelli & Manrich, 2004).

Durante as atividades também foi possível perceber que ainda existe muita resistência das crianças quando aos alimentos e hábitos importantes para a saúde geral, questões como a higienização das mãos, banho e a inserção de alimentos orgânicos na alimentação são os itens mais apontados pelos professores. Devido ao trabalho realizado com a educação infantil, é importante elencar que o projeto proporciona o acompanhamento dos pais e professores. Através da cartilha também é possível verificar a aderência deste público, possuindo um espaço para construção em família.

O propósito sugerido pela cartilha foi de promover os sentimentos de solidariedade e compromisso com o cuidado infantil, pois a família juntamente com a escola são os pilares da formação duma criança, sendo estes os responsáveis por transmitir todas as informações, orientando-as com o certo e o errado, e proporcionando uma vasta experiência. A cartilha mostrou-se como grande fortalecedor das ações desenvolvidas pelos pais, pois relatavam que estavam com dificuldades de orientar as crianças sobre a importância da lavagem das mãos, mas principalmente para o tomar banho.

Conclusão

Nos dias atuais mostra-se importante inovar a forma de transmissão/troca de conhecimento; há a necessidade de aprimorar instantaneamente o antigo e aprender, imediatamente, o novo. Quando a extensão universitária acontece, os acadêmicos saem da sua rotina de sala de aula e praticam o que foi proposto, se aproximando das pessoas e principalmente promovendo a melhoria na qualidade de vida das pessoas da comunidade. Assim, a extensão universitária se torna muito importante tanto para a universidade, que ganha mais credibilidade frente à comunidade, quanto para o aluno, que aprende muito mais realizando extensão e, também, para a sociedade que adquire muitos benefícios.

A cartilha foi percebida como um importante instrumento de promoção a saúde da criança e pode ser considerada como um elemento facilitador do processo de ensino, assim como mediador do acesso aos serviços de saúde. A cartilha possibilita o estreitamento das relações da escola-criança-família junto as ações de saúde e desencadeando o envolvimento e participação da população nestas ações de saúde. No momento que esta informação chega no domicílio das famílias que possuem crianças, estas informações podem ser repassadas para toda comunidade, inclusive para famílias que não possuem crianças em fase escolar, mas também aquelas famílias que ainda estão sem acesso a informações deste tipo.

Junto aos professores foi possível verificar que os mesmos atuam nestas práticas de ensino sobre métodos saudáveis em saúde. Porém, é importante ressaltar que o trabalho dos professores ainda está muito voltado para a prática do ensino apenas na teoria, não realizando a troca do conhecimento na prática e verificando se as crianças estão realizando os hábitos no domicílio. Ao mostrar para os professores que as crianças necessitam das brincadeiras para se desenvolver e crescer, pautando as relações atribuídas a este contexto mediante aos referenciais teóricos, ocorreu a compreensão dos mesmos sobre a importância de ensinar os alunos na teoria, mas também mostrar-lhes a prática, podendo utilizar atividades básicas a exemplo, de construir o ensino sobre as frutas e elaborar juntamente com os alunos uma salada de frutas, entre outras atividades que são simples e de fácil interação. Como a alimentação escolar é aprovada juntamente com uma nutricionista é possível que, ao comprar os alimentos, a equipe diretiva solicite alimentos que possam ser utilizados para estas práticas.

A realização da atividade ressaltou a importância que deve ser atribuída ao crescimento e conhecimento da criança que está frequentando a educação infantil. Primeiramente, por ter se mostrado como uma atividade que possibilita verificar o conhecimento acerca da saúde que esta população possui, mas também de elencar se os adultos desta família retratam para a criança hábitos saudáveis, principalmente quando mencionada a alimentação.

Referências

- Araújo F. M. 2004. Ações de educação em saúde no planejamento familiar nas unidades de saúde da família no município de Campina Grande – PB [monografia]. Campina Grande (PB): Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: < <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/premio2004/especializacao/MonografiaFlaviaMentorAraujo.pdf> >. Acesso em: agosto de 2019
- BENJAMIN, Walter. A criança, o brinquedo e a educação. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. Sao Paulo, Summus, 1984.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > . Acesso em: julho de 2019.
- Brasil. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde 3ª ed. Brasília: MS; 2010. (Série B. Textos Básicos de Saúde. Série Pactos pela Saúde 2006, 7).
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.130, de 5 de agosto de 2015. Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 ago. 2015b. Seção 1, p. 37. Disponível em: < http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Politica_Nacional_de_Atencao_Integral_a_Saude_da_Crianca_PNAISC.pdf >. Acesso em: agosto 2019.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento? / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação na Saúde – 1. ed. rev. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018. 73 p.: il. Disponível em: < <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/dezembro/13/Politica-Nacional-de-Educacao-Permanente-em-Saude.pdf> > Acesso em: setembro de 2019.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Diretrizes nacionais para prevenção e controle de epidemias de dengue / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_prevencao_controle_dengue.pdf > Acesso em: setembro de 2019.
- COELHO, Giovanini Evelim. Dengue: desafios atuais. Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, v. 17, n. 3, p. 231-233, set. 2008. Disponível em: < http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742008000300008&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: setembro de 2019.
- Enkin M., Keirse M. J. N. C., Neilson J., Crowther C., Duley L., Hodnett E., et al. Guia para atenção efetiva na gravidez e no parto. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2005. Disponível em: < <https://bionascimento.com/wp-content/uploads/2015/08/cad-zeroenkn.pdf> > Acesso em: julho de 2019.

- FORATTINI, Oswaldo Paulo. Principais mosquitos de importância sanitária no Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 157-158, Mar. 1995. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1995000100027&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1995000100027>.
- FORLIN, F. J.; FARIA, J. A. F. Considerações Sobre a Reciclagem de Embalagens Plásticas. Polímeros, Departamento de Tecnologia de Alimentos, FEA, UNICAMP São Carlos, v. 12, n. 1, p. 1-10, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-14282002000100006&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: agosto de 2019
- FREIRE, J. B. Educação do corpo inteiro: Teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, F. V. & REZENDE FILHO, L. A. Modelos de comunicação e uso de impressos na educação em saúde: uma pesquisa bibliográfica Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.15, n.36, p.243-55, jan./mar. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000100019 > Acesso em: julho de 2019.
- GRIPPO, M. L. V. S. & FRACOLLI, L. A. Avaliação de uma cartilha educativa de promoção ao cuidado da criança a partir da percepção da família sobre temas de saúde e cidadania. Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, v.42, n.3, p.430-6, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a02.pdf> > Acesso em: julho de 2019.
- KISHIMOTO, M. T. (Org) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: cortez, 2010.
- MONTEIRO, S. & VARGAS, E. P. (Orgs.). Educação, comunicação e tecnologia: interfaces com o campo da saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000400024 >. Acesso em: julho de 2019
- MOREIRA, M. F.; NÓBREGA, M. M.; TABOSA DA SILVA, M. I. Comunicação escrita: contribuição para a elaboração de material educativo em saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, Associação Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 56, nº. 2, 2003, p. 184-188. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672003000200015&script=sci_abstract&lng=pt > Acesso em: agosto de 2019.
- PIAGET, J. A construção do real na criança. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo. São Paulo: Zhanhar, 1971.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental-Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf > Acesso em: agosto de 2019.
- SANTOS, A. S. F.; AGNELLI, J. A. M.; MANRICH, S. Tendências e desafios da reciclagem de embalagens plásticas. Polímeros, São Carlos, v. 14, n. 5, p. 307-312,

Dec. 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-14282004000500006&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: setembro de 2019.

STEFANELLI M. C. Comunicação com paciente: teoria e ensino. 2ª ed. São Paulo: Robe; p.199 - 200.

WINNICOTT, D. W. O brincar: uma exposição teórica. In: WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda., 1975, cap. 3, p. 59 – 93.

World Health Organization. Global strategy on diet, physical activity and health. Geneva: WHO; 2004. Disponível em: < https://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_english_web.pdf> Acesso em: julho de 2019.

ZOMBINI, E. V., PELICIONI M. C. F. Estratégias para a avaliação de um material educativo em saúde ocular. Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano, v.21, n. ° (1), p. 51-58, 2011. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822011000100006 > Acesso em: julho de 2019.

Acercando al aula observaciones astronómicas que revolucionaron la comprensión del Universo.

Pablo Pesco, Martina Gamba, María Bolino, Sofia Gomez,
Matías Tejerina.

pablopesco@gmail.com

Resumen

El constante avance de los sistemas de comunicaciones móviles hace que exista una brecha tecnológica entre el estudiantado de enseñanza media y la modalidad de enseñanza tradicional empleando tiza y pizarrón, que se intenta reducir empleando las TIC (Tecnologías de Información y comunicación) (Coll, 2008; Morrissey, 2008). Asimismo, el uso de dispositivos celulares o computadoras y redes ha generado un vertiginoso desarrollo de interesantes herramientas de software que, en ocasiones, el grupo docente no conoce y que son factibles de utilizarse en la enseñanza de manera de atraer la atención y el interés por parte del estudiantado adolescente. En esta ponencia describimos y analizamos un taller llevado a cabo con estudiantes de escuela secundaria, como parte del proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La Plata denominado “Conversatorios de Física Experimental en la Enseñanza Media”. En el mencionado taller contextualizamos la comprensión del Sistema Solar en la época de Galileo Galilei y proponemos que las/os estudiantes busquen y verifiquen los mismos eventos astronómicos que este autor ha reportado y cuyas publicaciones están disponibles en internet, siendo las primeras evidencias observadas que refutaron el geocentrismo. Para esta actividad se propone la utilización del software libre “Stellarium”, que puede instalarse tanto en computadoras como en teléfonos celulares. Esta herramienta permite visualizar la posición de los elementos estelares

en la fecha, hora y lugar del planeta Tierra que se establezca, y observar el “cielo virtual” con el aumento deseado, como si tuviéramos un telescopio. Por lo tanto, podemos establecer la fecha y hora en la que el revolucionario astrónomo ha reportado, por ejemplo, una determinada disposición de los satélites de Júpiter y observar que coincide con dibujada manualmente en el año 1610. También se proponen buscar en el software otros eventos significativos, como el tránsito de Venus preanunciado por Kepler, las fases de Venus y supernovas. Esta actividad permitió reflexionar sobre la importancia de verificar con la experimentación las teorías que se pueden proponer en campo de la física.

Introducción

En el marco del proyecto de extensión “Conversatorios de Física Experimental en la Enseñanza Media” de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) surge la propuesta de desarrollar experiencias científicas del área de Física en las aulas de escuelas secundarias. Mediante este proyecto de extensión se proponen charlas de intercambio y talleres científicos en diferentes escuelas medias con docentes y estudiantes de estos ámbitos. Para ello, se emplean experiencias desarrolladas con finalidad educativa a partir de un trabajo interdisciplinario sobre diversas concepciones físicas. Hasta el momento se han desarrollado cuatro talleres en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°7 “Taller Regional Quilmes” (IMPA) durante el transcurso de 2019. Los resultados globales del proyecto de extensión se presentan en la ponencia titulada “Conversatorios de Física Experimental en la Enseñanza Media”, que también participa del 4to congreso de Extensión de la AUGM.

En el transcurso de los talleres propuestos por este proyecto se exponen en el aula algunas experiencias realizadas por Galileo Galilei referidas al movimiento de los cuerpos, el sistema planetario y el funcionamiento del péndulo. También se realiza una exposición acerca del sistema geocéntrico, propuesto por Aristóteles y aceptado hasta la Edad Media, y el heliocéntrico, propuesto por Copérnico y comprobado por Galileo en sus observaciones. La finalidad de la realización de las jornadas consiste en acercar el conocimiento científico a la escuela, implementando experiencias en las que se pongan en juego diversas hipótesis y modos de comprobación. De esta forma, se espera incentivar a estudiantes de escuela media a mejorar su desempeño en asignaturas como la física. El enfoque utilizado intenta poner en discusión preconcepciones acerca de las personas que realizan ciencia, la utilización de la ciencia como forma de romper con algunas creencias fomentadas por los medios masivos de reproducción cultural y la valoración de las mujeres que se desarrollaron dentro del ámbito científico desde una mirada feminista. Por otro lado, los trabajos de Galileo representan una experiencia en la que se utiliza el método científico como una herramienta de construcción de nuevos marcos conceptuales, que pueden ligarse a transformaciones sociales más amplias. En este trabajo pondremos foco en las experiencias realizadas en el aula con el software “Stellarium”, utilizado para la observación del movimiento de las lunas de Júpiter, las fases de Venus, las manchas del Sol y de la Luna, como

pruebas que refutan el geocentrismo y la cosmología aristotélica, dando lugar a la aceptación de la teoría heliocéntrica desarrollada por Copérnico. También se observan el tránsito de Venus, los anillos de Júpiter y la explosión de supernovas (generación de estrellas).

El acceso masivo a los dispositivos móviles transformó las relaciones en el marco de las instituciones educativas (García, 2010). Estas transformaciones ocurrieron en las relaciones entre educadoras/es y estudiantes, entre pares y en las de cada educando con el conocimiento o las fuentes de investigación (Camiletti et al., 2018; Hepp, 2009). En estas relaciones observamos tensiones entre una práctica en la cual el conocimiento es impartido por la/el docente de manera tradicional y una nueva configuración en la cual el acceso en internet funciona como un dispositivo que puede dar respuesta de manera instantánea a cualquier pregunta. Muchas/os profesionales de la educación ven la necesidad de incorporar las TIC en el aula, en la medida en que las mismas son incorporadas en la vida cotidiana y su uso puede ser ampliado dentro del ámbito educativo (Valero et al., 2012). En este sentido, se observan posiciones encontradas respecto a la utilización de las TIC en el aula. Por un lado, éstas se configuran como una distracción continua, una ruptura intermitente de la atención. Muchas veces el plantel docente no logra integrar estas herramientas en el aula y confía en métodos clásicos que se contraponen a las experiencias cotidianas de las juventudes (Adell et al., 2012). Por otro lado, la idea de que todo puede hallarse en la red, de que ya han sido respondidas todas las preguntas, relativiza la utilidad de la experiencia. Lo que es innegable es que las TIC forman parte del cotidiano de las/os estudiantes y, por lo tanto, resultan una oportunidad que se encuentra disponible a la hora de pensar en la práctica educativa (Winocur, 2006; Viveiros, 2013).

En 2010 el gobierno argentino llevó a cabo el plan “Conectar igualdad”, durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, mediante la firma del decreto N° 459/10. Estas políticas fueron recibidas como “equiparadoras de oportunidades” (Larghi, 2013), dieron lugar a un gran aumento en el acceso a la tecnología y son parte de políticas que apuntan a la equidad y en gran medida contribuyen a construir una sociedad más justa (Wilkinson, 2002). Este hecho puede verse como una oportunidad para el desarrollo de nuevas estrategias educativas, considerando la ampliación del acceso a las TIC en la escuela (Coll, 2011).

Entre los usos de las TIC en el aula podemos mencionar la búsqueda de información respecto a la definición de determinadas palabras, información sobre personajes históricos o ficticios, acceso a material bibliográfico, literario, búsqueda de conceptos, fórmulas matemáticas, físicas o químicas. Pero, en general, es menor el uso de las mismas mediante software interactivo que permita realizar experiencias (Marqués, 1996). Es usual que este tipo de software sea percibido como más cercano a los entornos gráficos utilizados en los videojuegos. En esta característica reside la oportunidad de utilizar herramientas cercanas a las expresiones del entretenimiento, con el fin de introducir nuevos conceptos o posibilidades de experimentación. De esta manera, la indagación científica puede ser percibida como un desafío interesante para las/os estudiantes.

A fin de ingresar en los conceptos físicos detrás de los desarrollos científicos de Galileo es necesario dar un panorama acerca de lo que contienen las distintas cosmovisiones puestas en diálogo durante las experiencias en el aula. El cúmulo de conocimiento desarrollado por la cosmovisión aristotélica conforma una estructura con una lógica propia y una expresión que resulta intuitiva y coherente. Esta estructura fue desarrollada en el siglo III a.C. en Grecia. Luego, fue repensada en Europa a partir de la relectura de los clásicos griegos y, hacia fines de la Edad Media, se convirtió en la cosmovisión aceptada por la escolástica (Boido, 1998). Aristóteles piensa el desarrollo científico como un paso por la experiencia inductiva y una posterior generalización intelectual. En la cosmogonía aristotélica los objetos poseen una forma y una materia; la primera expresa la esencia y, la segunda, el acto o la expresión particular de esa esencia como un agente activo. En este universo cada objeto está compuesto por una combinación de los cuatro elementos: fuego, aire, agua y tierra. Los movimientos naturales de los cuerpos obedecen a una finalidad asociada al lugar natural de los elementos que los componen. El orden natural de los elementos es tierra, agua, aire y fuego, con respecto al centro del universo aristotélico, que es el centro de la Tierra. Los objetos en los que la sustancia fuego es mayoritaria tienden a moverse hacia arriba; en el caso del aire, por debajo del fuego y por encima del agua; en el caso del agua, por debajo del aire; y, en el de la tierra, por debajo del agua. Los planetas, el Sol y la Luna se distribuyen en capas esféricas concéntricas, con la Tierra como centro. Las estrellas se mueven en una capa externa, la esfera de las estrellas fijas (Fig. 1).

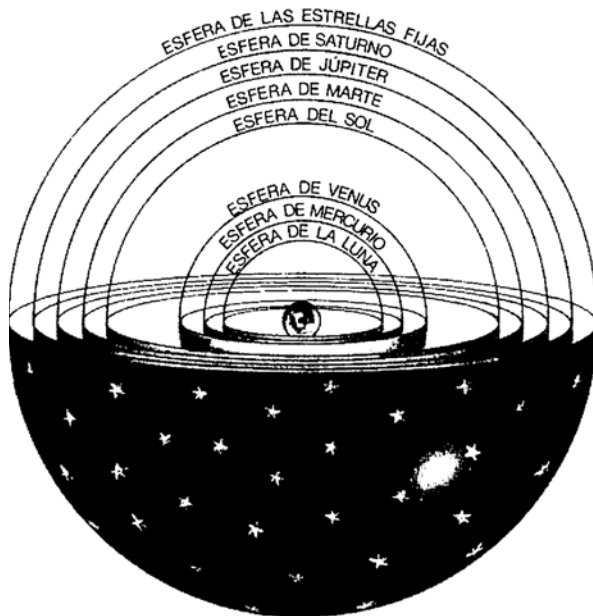


Figura 1. Representación del universo aristotélico. Los astros, estrellas fijas, planetas, el Sol y la Luna se distribuyen en capas esféricas concéntricas, con el planeta Tierra como centro. Cada capa esférica tiene un movimiento con una velocidad propia. La diferencia en la rotación de estas esferas permite comprender el movimiento diferenciado de los planetas respecto al de las estrellas

Los astros que se encuentran en estas capas esféricas poseen movimientos perfectos e inmutables. Estos movimientos son distintos para cada capa. Esto explica la errancia de los planetas, la Luna y el Sol respecto a la capa de estrellas fijas. Las capas esféricas están vinculadas entre sí, transmitiendo el movimiento desde la esfera exterior de estrellas hasta las internas como los planetas, el Sol y la Luna. El movimiento es generado por un motor inmóvil. Entre estas capas sólo existe el éter, el quinto elemento, como substancia.

Realizando observaciones del cielo nocturno, es posible observar que el movimiento uniforme de las capas esféricas no puede explicar los movimientos de retrogradación de los planetas. Para explicar este comportamiento, el astrónomo Ptolomeo recurrió al uso de deferentes y epiciclos (Villar, 2009). Los planetas se mueven en círculos pequeños llamados epiciclos, con un centro que rota, a su vez, en un círculo alrededor de la Tierra, llamado deferente (Figura 2).

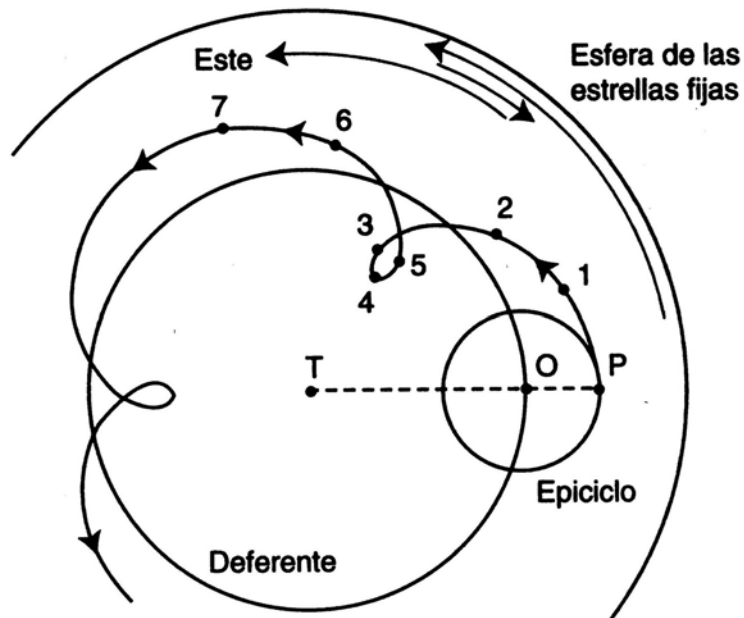


Figura 2. Movimientos planetarios introducidos por Ptolomeo para explicar el movimiento de retrogradación de los planetas dentro de la cosmovisión aristotélica. Cada planeta se mueve en un círculo pequeño (epiciclo), cuyo centro realiza una trayectoria circular alrededor de la Tierra (deferente).

Otra característica del universo aristotélico es que no existe el movimiento violento sin una causa que esté actuando de manera instantánea, es decir, aquellos movimientos que no son naturales según los elementos que componen a un objeto. Los objetos se mueven de manera violenta en tanto existen fuerzas instantáneas que los mueven. Según esta teoría, una vez que cesa la fuerza los cuerpos deberían ir instantáneamente hacia su posición natural. Por ejemplo, si

quisiéramos subir una caja tendríamos que realizar una fuerza; una vez que la fuerza cesa el objeto tiende a moverse al lugar que le corresponde según su composición. Existen movimientos para los cuales este resultado no es coherente con lo observado. Estos tipos de movimientos son explicados en esta teoría, agregando la hipótesis del “horror vacui”, según la cual el movimiento de una flecha, por ejemplo, permanece porque el aire toma el lugar del vacío que se generaría en su extremo al moverse (López, 2009). Es importante remarcar que las consideraciones de la cosmovisión aristotélica se entrelazan de manera que forman parte de una estructura sólida y coherente.

Hacia principios del siglo XVI, Nicolás Copérnico comienza a trabajar en el desarrollo de una teoría según la cual el centro del universo no es la Tierra, sino el Sol (Petrucci, 2017). A su vez, los otros planetas, al igual que la Tierra, poseen órbitas circulares alrededor de este astro. En la figura 3 se observa un esquema de esta teoría. La teoría heliocéntrica de Copérnico fue publicada bajo el nombre de “De revolutionibus orbium coelestium” en 1543 (Berrone, 2011).

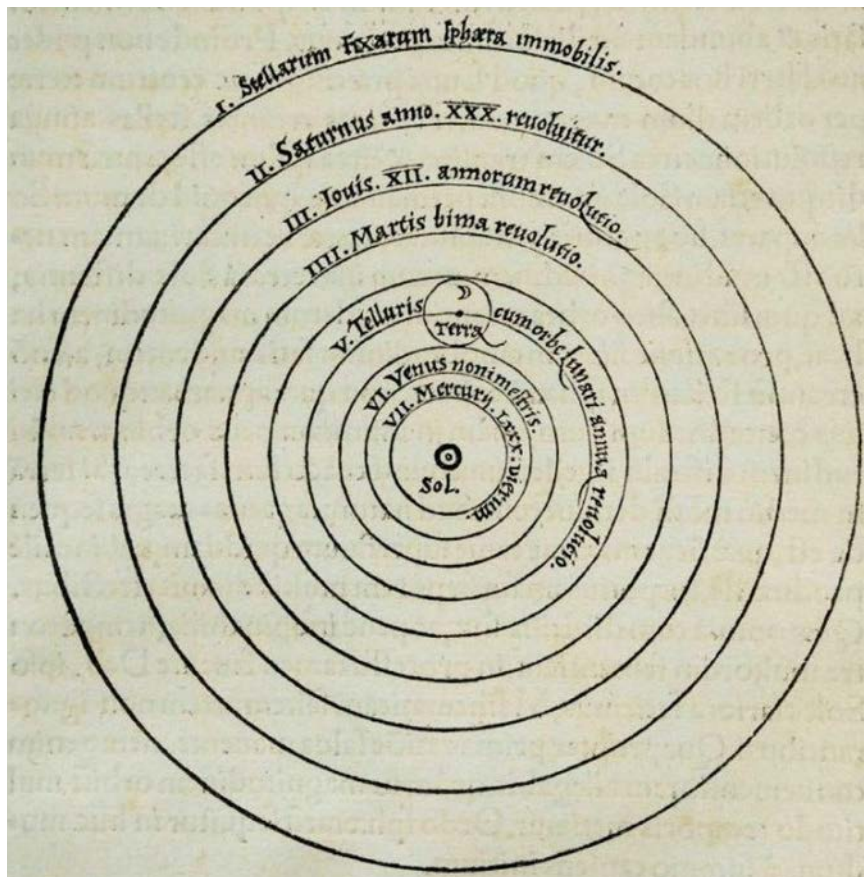


Figura 3. Modelo heliocéntrico del universo propuesto por Copérnico en el siglo XVI. Los planetas se mueven alrededor del Sol en órbitas circulares. Puede observarse a la Luna orbitando, a su vez, alrededor de la Tierra.

En esta teoría las órbitas planetarias se tornan más sencillas y pueden explicarse los movimientos de los satélites naturales de diversos planetas, las fases de Venus y otros fenómenos astronómicos. Por su lado, Johannes Kepler trabajó en el modelado de las órbitas de los planetas a partir de las observaciones de su instructor Tico Brhae. Kepler acordó con la teoría de Copérnico y desarrolló observaciones que dieron sustento a esta teoría. Una de sus contribuciones fue expresar el movimiento de los astros a partir de órbitas elípticas, rompiendo la idea generalizada de que debían ser circulares, conocida como “La maldición del círculo”.

Hacia 1597 puede rastrearse el conocimiento y aceptación por parte de Galileo de la teoría de Copérnico. La publicación de Johannes Kepler llega a las manos de Galileo y éste le envía una carta, diciendo que apoya el heliocentrismo. Galileo perfeccionó el telescopio durante el verano de 1609, un instrumento que tenía procedencia de un vendedor holandés, con el cual realizó numerosas observaciones sobre el movimiento de los planetas y estrellas con el fin de aportar datos que pudieran dar mayor credibilidad a la teoría heliocéntrica. Una de las experiencias más contundentes fue la observación del movimiento de las lunas de Júpiter. Galileo observó que las cuatro lunas de Júpiter orbitan alrededor de este planeta, lo cual no era compatible con la teoría geocéntrica. Realizó observaciones sobre las fases de Venus, compatibles con la teoría heliocéntrica. Observó, también, manchas en el sol que parecían cambiar de lugar, lo que iba en contradicción con la cosmovisión aristotélica, según la cual los astros de las esferas superiores son inmutables y perfectos (Boido, 1998).

Por otro lado, el heliocentrismo puso en discusión la concepción de la composición de los materiales, según la teoría de los cuatro elementos y su movimiento hacia su lugar natural. Para dar una explicación a estos movimientos, Galileo comprobó, mediante planos lisos y experimentos mentales, que no era necesario mantener una fuerza para que el movimiento se mantenga (Berrone, 2011). En este sentido, las observaciones realizadas por Galileo, tanto sobre el movimiento de los astros como del movimiento de los objetos que caen en la superficie terrestre, buscaban probar que la teoría geocéntrica no podía explicar ciertos fenómenos y, a su vez, formular una teoría que pudiera abarcar estos movimientos. Para modelar de qué manera los cuerpos realizan estos movimientos en la concepción heliocéntrica es necesario recurrir a la teoría newtoniana y a la introducción de la fuerza gravitacional, en la cual todos los cuerpos masivos se atraen entre sí.

En 1542 se crea la inquisición romana, una organización creada por el papa Paulo III para perseguir al protestantismo. La misma proscibía libros que iban en contra de la fe católica y realizaba juicios que podían tener como condena la ejecución de personas. Es en este contexto histórico en el que los desarrollos realizados por Galileo cobran sentido social, ya que sus observaciones estaban en contradicción con la cosmovisión imperante. Entendiendo estos condicionantes, es notable que la comunicación de las teorías de Galileo no eran realizadas a través de una exposición, sino mediante diálogos en los que se exponen dos miradas (Galilei, 1945).

Hacia estos objetivos, el grupo docente desarrolló una experiencia que permite comprender la manera en que Galileo Galilei comprobó que las lunas de Júpiter no giraban alrededor de la Tierra y que, por lo tanto, la Tierra no era el centro de giro de todos los planetas, como establecía la física aristotélica. Esta experiencia se basa en el uso del software Stellarium (disponible en español: <https://Stellarium.org/es/>).

Objetivo

- Reproducir con ayuda de software observaciones revolucionarias de la astronomía.
- Incentivar la curiosidad sobre los cuerpos celestes.

Materiales y métodos

En este caso, el uso de la herramienta interactiva “Stellarium” apunta a la realización de experiencias de observación astronómica. Mediante las experiencias propuestas intentamos mostrar que es posible que las TIC se constituyan como herramientas del trabajo educativo (Morrissey, 2008).

Dentro del programa de extensión se desarrollaron experiencias que permitieron comprender cómo Galileo dio pruebas astronómicas que confirmaron la teoría heliocéntrica. Una de las actividades se realizó con el programa informático y gratuito “Stellarium”, que simula el cielo en distintas partes del mundo y distintas fechas y horarios. A partir de este programa se trabajó con dos modalidades en diferentes presentaciones. En la primera modalidad se trabajó con grupos de entre 3 y 6 estudiantes con computadoras del plan “Conectar igualdad”; en una segunda modalidad se proyectó el software para todo el curso. Con este programa se guía a los grupos de estudiantes para que observen la posición de las lunas de Júpiter en la disposición que las vio Galileo. Se consulta si esta observación puede refutar la teoría geocéntrica. Luego, se guía a los grupos para que observen otros fenómenos astronómicos, como una supernova, las fases de Venus, las manchas solares y la topografía de la Luna, enmarcando la importancia de cada observación. El trabajo se estimó de 30 minutos de duración.

Estas experiencias fueron llevadas a cabo en cuatro cursos, con un promedio de 25 estudiantes. Al comenzar el taller se explicó cómo diferenciar a simple vista los planetas de las estrellas fijas: los primeros brillan con mayor intensidad, constante por su cercanía y porque reflejan la luz solar, mientras que las estrellas, por su distancia, emiten pulsos de luz.

El software permite variar la hora y fecha. Aprovechando esta propiedad se avanzó el tiempo virtual para observar el movimiento de los astros desde la Tierra, lo que aparentemente indica que la Tierra está quieta y que los astros giran alrededor de ella, como era aceptado según la teoría aristotélica.

Resultados

En primer lugar, se visualizó la Luna y se la comparó con la ilustración realizada por Galileo y publicada en *Siderius Nupcionis*. Esta comparación se presenta en la Figura 4. Lo relevante de la observación realizada entonces es que Galileo pudo descifrar que las manchas irregulares en la superficie lunar eran sus cráteres. Esto iba en contra de la teoría aristotélica, que postulaba la perfección de los cuerpos que estuvieran en el cielo y establecía que estaban formados por un elemento diferente a los cuerpos que había en la Tierra.



a

Figura 4. (a) Observación virtual mediante software “Stellarium”; (b) Ilustración de Galileo 13/01/1610.



b

Mediante el software se visualizaron las lunas de Júpiter, el 13 de enero de 1610 a las 18:09 horas, y se pudo observar la imagen en la Figura 5(a), comprobando la coincidencia en la disposición de las lunas de Júpiter con el registro realizado por Galileo en la Figura 5(b). Después de esta observación, se menciona que Galileo observó en distintos días y que las lunas iban cambiando intensidad y de posición alrededor de Júpiter.

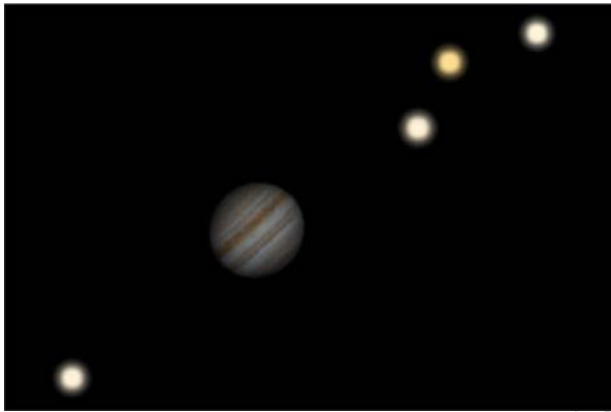


Figura 5. (a) Observación virtual mediante software “Stellarium” (b) Ilustración de Galileo realizada el día 13/01/1610.



En el caso del trabajo de Galileo se observa el movimiento de las lunas como pequeños puntos de luz que van ganando y perdiendo brillo. En la Figura 6 se observan algunos dibujos realizados por él en distintos días. El software permite ver el movimiento de los astros, avanzando el tiempo de manera virtual en intervalos de horas, de manera que, fijando la observación virtual en Júpiter y avanzando el tiempo, se puede observar cómo las lunas giran en torno a este planeta.

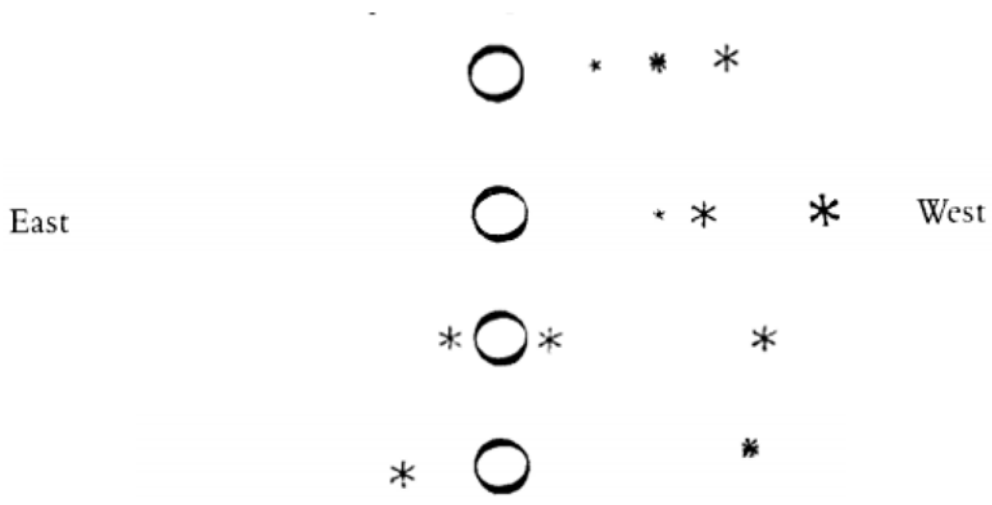


Figura 6. Registro realizado por Galileo de las lunas de Júpiter para distintos días (Galilei et al., 2010).

Otra de las observaciones que se realizan mediante el software es el de las fases de Venus. Como puede observarse en la Fig. 7(b), las fases de Venus deberían ser distintas en el caso de ser la Tierra o el Sol el centro de órbita de este planeta. Esto se explicó durante el taller. Galileo pudo observar que las fases de Venus son compatibles con la teoría heliocéntrica. Sus observaciones se muestran en la Fig. 7(a). Ahí también se revela el dibujo de Saturno con dos “orejas”, realizado por Galileo. Mediante el software se pudieron ver las fases de Venus (Fig. 7(d)) y Saturno con sus característicos anillos (Fig. 7(c)).

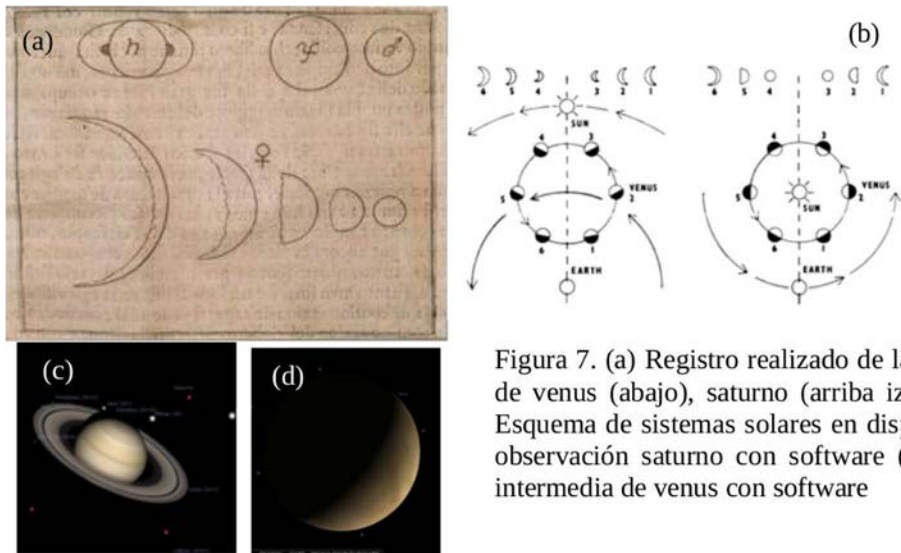


Figura 7. (a) Registro realizado de las fases de venus (abajo), saturno (arriba izq.), (b) Esquema de sistemas solares en disputa (c) observación saturno con software (d) fase intermedia de venus con software

Figura 7. Esquema de la observación de las fases de Venus en el caso de ser la Tierra el centro de su órbita (izquierda) o el Sol (derecha).

Otra observación que se realizó fue la de las manchas solares, que también contradijeron la idea aristotélica de la perfección en el mundo de las esferas superiores, ya que pudo constatar que las mismas cambiaban de lugar y de forma. Se dio cuenta que eran manchas porque aparecían y desaparecían con gran rapidez. En la Fig. 8 se observan los dibujos realizados por Galileo a partir de su observación y las efectuadas mediante el software.



Figura 8. Manchas solares registradas por Galileo y la observación con Stellarium.

Finalmente, se apreció la supernova, también observada y discutida por Galileo. Se mencionó que esta explosión se produce cuando se genera una nueva estrella.

Conclusiones

Esta actividad permitió una aproximación a las teorías acerca del universo y el movimiento de los objetos: por un lado, la exposición del universo aristotélico y su comprensión del movimiento; y, por otro, los desarrollos de Galileo al verificar la cosmovisión planteada por Copérnico a partir de la observación del movimiento de los planetas y sus satélites naturales.

En las discusiones con las/os estudiantes se escucharon distintas propuestas y perspectivas, que dieron lugar a la reflexión o al desarrollo de experiencias en el aula con el fin de comprobar determinadas hipótesis. Se observó que la indagación sobre las diversas prácticas experimentales llevó, de manera natural, a la concreción de un método científico en las/os estudiantes. Mediante el software Stellarium observaron las lunas de Júpiter, tal como lo hubiera visto Galileo, y registraron el movimiento de los satélites, con el fin de demostrar que los mismos rotan alrededor de este planeta y no de la Tierra, según la teoría geocéntrica. A su vez, realizaron observaciones de las fases de Venus, los cráteres lunares, las manchas solares y la explosión de una supernova. Como respuesta a esta experiencia recibimos excelentes devoluciones de manera oral y consultas acerca de cómo conseguir el software.

Se presentaron distintas expresiones del oficio de la persona que realiza experiencias científicas; una mirada crítica que permita realizar preguntas sobre la realidad (en un contexto en el que todo se responde con internet).

Como conclusión podemos verificar que las TICs, en el ámbito escolar, permiten experiencias en el estudio de la Física. La facilidad con la que cuentan las nuevas

generaciones en cuanto al aprendizaje del uso de las TIC fomenta la posibilidad del empleo de éstas como herramientas que les permiten realizar observaciones y llegar a resultados. Asimismo, esta práctica de extensión generó nuevas herramientas pedagógicas para docentes y estudiantes de la UNLP que participan de la misma.

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. 13-32.
- Benitez Larghi, H. S. (2013). Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. *Cuestiones de Sociología* (9), 169-172.
- Berrone, L. R. (2001). Galileo y la génesis de la cinemática del movimiento uniformemente acelerado. *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 24(51), 629-648.
- Boido, G. (1998). Noticias del planeta Tierra: Galileo Galilei y la revolución científica. AZ Editora.
- Camiletti, P., Pizarro, R. A., Lobos, M., & Rojas, A. (2018). Posibilidades de los dispositivos móviles para la educación secundaria. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1), 72-88.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 7-40.
- Viveiros, J. M. D. (2013). La integración de internet en el aula: un estudio efectuado en un aula de primer año. *La integración de internet en el aula*, 1-182.
- Galilei, G. (1945). Diálogos acerca de dos nuevas ciencias. Losada.
- Galilei, G., Vázquez, M. B., Núñez, R., y Ron, J. M. S. (2010). Noticiero sideral. MUNCYT (original publicado en 1610).
- García, F. B. (2010). Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, (88), 97-114.
- Hepp, P. (2009). Las tecnologías digitales en contextos interculturales. *CUHSO-Cultura-Hombre-Sociedad*, 17(1), 83-90.
- López, F. J. P. (2009). Evolución Histórica De La Relación Fuerza-Movimiento. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2009-12).
- Marqués, P. (1996). El software educativo. J. Ferrés y P. Marqués, *Comunicación educativa y Nuevas Tecnologías*, 119-144.
- Morrissey, J. (2008). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. *Cuestiones y desafíos*.

- Navarro, J. S. (2004). Las matemáticas y la cultura: matemáticas, arte y ciencia en los comienzos de la revolución científica. In *Sociedad, ciencia, tecnología y matemáticas* (pp. 27-40). Servicio de Publicaciones.
- Petrucci, D. (2017). Un recorrido histórico por algunas concepciones del mundo. *Revista de Enseñanza de la Física*, 29, 499-509.
- Villar, E. T. (2009). Historia de la astronomía a través de los instrumentos de observación. *100cias@ uned*, (2), 149-162.
- Valero, C. C., Redondo, M. R., y Palacín, A. S. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La educación digital magazine*, 147, 1-21.
- Wilkinson, R. G. (2002). *Unhealthy societies: the afflictions of inequality*. Routledge.
- Winocur, Rosalía. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes. *Revista mexicana de sociología*, 68(3), 551-580. Recuperado en 23 de noviembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032006000300005&lng=es&tlng=es.
- Página para descargar o utilizar el software Stellarium en español: <https://Stellarium.org/es/>

Aprendizaje + Servicio: Experiencia en tres comunidades Práctica Integrada 2-Acción comunitaria, promoción de los aprendizajes.

Mónica Palacios, Alejandra Lagos.

monica.palacios@usach.cl

Introducción

La Carrera de Terapia Ocupacional en la Universidad de Santiago de Chile tiene una fuerte orientación hacia la Vinculación con el Medio, siendo altamente relevante para el desarrollo de nuestra propuesta educativa, tanto en pregrado como postgrado. Haber concursado y obtenido el apoyo de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio a través del Fondo VIME¹ 2018 nos ofreció una oportunidad invaluable de generar experiencias de práctica y reflexión en espacios de la comunidad.

El proyecto “Aprendizaje más servicio: experiencias de prácticas integradas en Terapia Ocupacional” surge motivado por la experiencia de la carrera de Terapia Ocupacional, en la asignatura de práctica integrada II de 2017, correspondiente al segundo año de formación, a partir de necesidades que se levantan en tres espacios de práctica, a saber: Centro de Estimulación, Desarrollo y

1 Fondo VIME: Fondo propuesto por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad de Santiago de Chile, creado en 2017. Tiene por objetivo promover, fortalecer y consolidar, de forma triestamental, las actividades de vinculación con el medio desarrolladas por las unidades académicas de la Universidad de Santiago de Chile, por medio del financiamiento y apoyo a iniciativas de docencia, investigación y extensión que involucren la participación de actores de la comunidad, el mundo público y/o el sector productivo

Terapias de Rehabilitación (CEDET) en Maipú², Parroquia Santa Cruz de Población los Nogales, Estación Central³ y Liceo Industrial Hardware, en la comuna de San Bernardo⁴.

Se inscribe en la línea formativa de Prácticas Integradas, que cursan de 1° a 4° año de la carrera, favoreciendo que lxs estudiantes y la comunidad (instituciones, equipos de trabajo, familias, organizaciones sociales) tuvieran una vinculación sistemática a través de acciones que contribuyeran a la creación conjunta de conocimiento y mejoras en el bienestar y calidad de vida de niñxs, jóvenes y sus familias con diversas problemáticas psicosociales. Se buscó, con esta propuesta, promover, fortalecer y consolidar las prácticas integradas de manera temprana como actividades formativas de vinculación con el medio, involucrando la participación de actores de la comunidad.

La modalidad de Aprendizaje más Servicio permite bidireccionalidad, beneficiando tanto a la comunidad como a lxs estudiantes, desarrollando en ellxs habilidades relacionadas con el compromiso, responsabilidad y proactividad en distintos escenarios (Francisco & Moliner, 2010), lo que está en directa concordancia con el perfil de egreso de lxs Terapeutas Ocupacionales de la Universidad de Santiago de Chile. Esta modalidad de enseñanza-aprendizaje ha sido reconocida como un área esencial y transversal al cumplimiento de objetivos estratégicos institucionales, como son consolidar y proyectar interna y externamente la cultura de vinculación con el medio, fortaleciendo relaciones y vínculos efectivos con la comunidad, y posicionando la imagen institucional contenida en el sello, marca y huella cultural de formar para transformar.

Concordante con lo señalado, durante la ejecución se favorecieron experiencias transformadoras en lxs estudiantes, apoyando la resolución de problemas producto de desigualdades sociales y orientando sus acciones a la inclusión comunitaria, a la disminución de brechas de acceso y a la participación en los distintos ámbitos de la intervención en Terapia Ocupacional, como discapacidad, salud, educación, vulnerabilidad social, entre otros.

Los objetivos planteados se orientaron a que lxs estudiantes de Terapia Ocupacional desarrollen praxis no extractivistas, es decir, generar una práctica reflexiva y transformadora, según Paulo Freire (1972), y que no extraiga los saberes como

2 Maipú es una comuna ubicada en el sector surponiente de la ciudad de Santiago, capital de Chile. Pertenece administrativamente a la provincia de Santiago, dentro de la Región Metropolitana de Santiago. Tiene una superficie de 135,5 km² y, según el censo de 2017, Maipú tiene una población de 521.627 habitantes, transformándola en la segunda comuna más poblada del país.

3 Estación Central es una comuna ubicada en el sector surponiente de la ciudad de Santiago, capital de Chile. Con 15 km² es una comuna muy populosa con gran cantidad de migrantes y asentamientos organizados alrededor de la estación de trenes.

4 Comuna San Bernardo: ubicada en la zona Sur de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Tiene una superficie de 155 km² y una población de 306.000 habitantes. (Datos Censales 2002 proyectados al 2006). Según la encuesta de Caracterización Nacional (CASEN) en su versión 2006, se perfila como la cuarta comuna más poblada de Chile y la comuna con más personas bajo la línea de la pobreza en el país.

productos para ser usados por otros (Sousa Santos, 2009) en un trabajo colaborativo con comunidades vulneradas, potenciando sus recursos y posibilidades de manera bidireccional. El objetivo general del proyecto fue: “Que los estudiantes de Terapia Ocupacional desarrollen habilidades actitudinales y procedimentales al desarrollar un trabajo colaborativo que favorezca en conjunto a comunidades vulnerables en la solución de sus necesidades”.

Palabras clave: Vinculación con el medio / Aprendizaje+Servicio / praxis no extractivista / comunidad.

Metodologías

En general, la metodología de Aprendizaje más Servicio se ha formalizado como una estrategia de enseñanza aprendizaje que promueve el aprendizaje significativo, tanto a nivel universitario como en el ámbito escolar (Francisco & Moliner, 2010).

Esta experiencia se realizó en tres territorios; en cada uno se constituyeron cinco duplas de trabajo acompañadas por una docente, quien realizaba un apoyo a través de tutorías y supervisión, tanto en terreno como en la universidad. Se realizaron tutorías grupales y por dupla, facilitando experiencias de resolución de problemas y favoreciendo la inclusión y la participación comunitaria.

El MINEDUC, en 2007, menciona que el Aprendizaje más Servicio se traduce en proyectos pedagógicos de servicio comunitario, integrados en el currículum, en los que los estudiantes aplican, verifican y profundizan los aprendizajes, aportando a la solución de un problema comunitario y permitiendo al estudiantado descubrir, aplicar y profundizar los conceptos disciplinares en su vínculo con situaciones reales y la resolución de problemas concretos. Asimismo, Palos y Puig (2006) lo conciben como una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (p 62).

De esta forma, se concluye que el Aprendizaje más Servicio cuenta con dos componentes básicos: el aprendizaje eficaz y de calidad de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales ligados al currículum; y el servicio y la labor voluntaria, que contribuyen a la transformación de la comunidad. Así, la carrera de Terapia Ocupacional reconoce e incorpora esta metodología de manera exploratoria en un contexto de voluntariado en el que convergen distintos niveles de formación, transformándose también en un espacio de intercambio entre estudiantes y sus vivencias personales, formativas, éticas y valóricas. Además, se reconoce como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que sintoniza armónicamente con el perfil de egreso, permitiendo que las acciones realizadas converjan en la comunidad, contribuyendo al bienestar de personas y familias que realizan acciones articuladas a los respectivos niveles de formación.

Se estableció una estrategia metodológica con las siguientes etapas: a) diagnóstico- recogida y análisis de información; b) diseño; c) puesta en marcha; y d) cierre. Como recursos didácticos y metodologías de enseñanza y evaluación de aprendizajes se realizaron las siguientes acciones:

- Reuniones de coordinación y evaluación de proceso con equipos profesionales de cada centro involucrado, previas, durante y posteriores a la experiencia.
- Supervisión y acompañamiento a lxs estudiantes por docentes de la carrera.
- Tutorías grupales con relación a aprendizajes y necesidades de apoyo.
- Evaluación a través de sistematización de la experiencia mediante la presentación en formato de poster en eventos universitarios y reuniones en los territorios con los respectivos equipos de trabajo, con valoración de propuestas de intervención en relación con las problemáticas de las comunidades.
- Generación de material de apoyo que quedó en las comunidades como contribución de lxs estudiantes.

La principal estrategia pasó por el contacto directo con lxs profesionales y directivos que son parte de cada una de las instituciones, que facilitaron sus espacios y que, a través de ellos, contactamos a las personas que participaron directamente con lxs estudiantes de Terapia Ocupacional.

- Los hitos clave para concretar la vinculación con cada una de las instituciones y las personas participantes fueron:
- Reuniones en cada uno de los centros con directores y, luego, con equipo profesional en su territorio para presentar la idea del proyecto y retroalimentarla.
- Difusión del proyecto a través del Centro de Estudiantes de Terapia Ocupacional, ocupando sus redes sociales. Se visitó cada curso, invitando a participar como voluntarixs en fase inicial de planificación.
- Visitas a las comunidades, familias, niños y jóvenes que potencialmente participarían del proyecto, con el fin de convocarles y levantar necesidades que se incorporaran a la planificación.
- Se realizaron tres reuniones con estudiantes voluntarixs, tanto tutorías para coordinar acciones de la fase del voluntariado como para planificar las acciones del segundo semestre en la asignatura de prácticas integradas.
- En conjunto con lxs estudiantes voluntarixs y los equipos de trabajo de cada institución se diseñaron los objetivos y acciones de cada dupla de práctica integrada II.
- Las acciones de lxs estudiantes fueron supervisadas por una docente de la escuela y en coordinación con un profesional de cada centro.

- La información recabada durante el proceso fue subida y compartida en un *drive* para todos los actores del proyecto.
- La experiencia fue evaluada al final de la primera fase de voluntariado, de manera cualitativa, a través del registro de un video y la participación de una ceremonia de término de esta fase, que permitió cerrar el proceso de los estudiantes voluntarios y que las personas que participaron pudieran manifestar lo que significó para ellos participar del proyecto.
- En el segundo semestre se dio continuidad a través de la práctica integrada II con estudiantes de la carrera de segundo año.

Resultados

Durante el proceso se aportó al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y comunidades con quienes se trabajó. En una primera fase participaron 29 estudiantes voluntarios de los 3 primeros niveles de la carrera. En la segunda fase se articuló con práctica integrada 2, dando continuidad y cierre al proceso. A continuación, se describen en síntesis las diversas situaciones, los procesos de formación de equipos de trabajo, las Instituciones asociadas y respectivas acciones:

- CEDET es un Centro de Estimulación, Desarrollo y Terapias de Rehabilitación de la comuna de Maipú. Es una institución privada, que tiene como finalidad ofrecer atención especializada, cumpliendo con los requerimientos físicos y humanos para realizar adecuadas intervenciones, con un modelo sistémico que involucra diferentes escenarios de intervención. De esta forma, se evalúan y apoyan procesos diagnósticos y terapéuticos, desde los primeros meses de vida hasta la adolescencia, para lo cual cuenta con salas implementadas para la aplicación de técnicas de rehabilitación, estimulación y actividades pedagógicas. La implementación del proyecto benefició a 6 niñas, niños y adolescentes diagnosticados con trastornos del desarrollo del espectro autista y sus familias, a través de acompañamiento psicosocial. Si bien la institución brinda la terapia clínica, los estudiantes de Terapia Ocupacional pudieron apoyar a los niños y sus familias en espacios naturales y en su desempeño en la vida cotidiana, haciendo más efectivas las acciones terapéuticas que el centro otorga y mejorando la calidad de vida y el bienestar de las familias que fueron acompañadas. Por otro lado, las y los estudiantes que participaron de la experiencia obtuvieron aprendizajes significativos en la resolución de problemas de la vida cotidiana y en el proceso de acompañamiento psicosocial de los niños y adolescentes. Se continuará con práctica integrada II, III y IV durante 2019.
- Gracias a práctica integrada II de estudiantes de segundo año en Rucahueche (Centro Integral de Salud Adolescente) de 2017, los estudiantes se incorporaron al programa de promoción comunitario, donde se realizan talleres en los colegios de la comuna de San Bernardo desde 5° básico a 4° medio

en diversas temáticas, entre ellas, prevención del bullying y la violencia en el pololeo⁵, que son problemas que las comunidades escolares han detectado como contingentes. Esta actividad de VIME se desarrolló, finalmente, en el Liceo Industrial Hardware de San Bernardo, donde se realizó un levantamiento de las vivencias de violencia de estudiantes de 3° y 4° medio. Para ello, un grupo trabajó con dos de los cursos de cuarto medio y otro grupo con 3° medio; se ocuparon metodologías participativas y las técnicas de árbol de problemas y árbol de soluciones. Se trabajó en conjunto con el programa de convivencia escolar con alrededor de 80 estudiantes, quienes participaron con lxs estudiantes del voluntariado. Durante la práctica integrada se desarrollaron algunas de las propuestas de solución a través de talleres y espacios de trabajo individual en 4 talleres acerca de las condiciones de violencia; 2 sobre la comunicación efectiva y las habilidades para la vida; y también se realizaron entrevistas individuales de apoyo a proyecto de vida. A partir de esta experiencia se está proyectando la continuidad del trabajo en conjunto con el liceo para 2019, tanto con práctica integrada II como con proceso de investigación acción participativa con relación a seminario de grado y la propuesta de continuar trabajando la temática de violencia y convivencia escolar a través de la postulación a Proyecto Fondo VIME 2019.

- La Parroquia Santa Cruz en la población Los Nogales es una institución fundada en enero de 1960, que desde su origen se caracterizó por el sello social de su pastoral, ya que se ubica en una de las localidades más pobres de la zona. Otra característica, que tal vez sea la más distintiva en la actualidad, es su fuerte vinculación con la población más vulnerable del sector, con un trabajo con personas mayores, postradas, migrantes y en situación de calle. Tiene un comedor diario donde las personas pueden asistir libremente, además de diversas ayudas materiales para la población. Cuenta con una trabajadora social, quien fue el nexo con la institución. Lxs estudiantes se vincularon con cinco familias que tienen un miembro en condición de dependencia, sus cuidadores directos y su comunidad, articulando apoyos sociales. Se realizaron visitas domiciliarias, apoyo psicosocial, gestión de redes y contención y apoyo afectivo de acuerdo con las necesidades de cada familia, siendo un proceso donde lxs estudiantes generaron acciones ampliadas a toda la familia y no sólo con la persona en situación de dependencia, atendiendo a la condición de desigualdad e inequidad en el acceso a información, oportunidades y posibilidades. Se continuó con práctica integrada II con el fin de seguir los procesos de cada familia, especialmente, a las cuidadoras directas de las personas en situación de dependencia. También se está coordinando el proceso de investigación-acción participativa

5 La violencia en el pololeo es cualquier acción o conducta que cause daño físico, psicológico o sexual dentro de una relación de pareja, noviazgo o cualquier tipo de relación amorosa, en este caso, entre jóvenes. Este concepto permite ampliar el delito de femicidio a las relaciones de pololeo, sanciona el acoso sexual en espacios públicos, como también, la difusión de imágenes privadas sin consentimiento,

en relación con seminarios de grado y propuesta de continuar trabajando en 2019 la temática de violencia y proyectos de vida.

Todas las actividades fueron supervisadas por un docente de la carrera de Terapia Ocupacional y coordinadas con apoyo de tres estudiantes de 3° año de la carrera: Camila Sepúlveda en San Bernardo, Milena Verdugo en Maipú y Fabiola Cancino en Población Los Nogales

Como ya se señaló, el objetivo general del proyecto fue: “Que lxs estudiantes de Terapia Ocupacional desarrollen habilidades actitudinales y procedimentales al desarrollar un trabajo colaborativo que favorezca en conjunto a comunidades vulnerables en la solución de sus necesidades”. Consideramos que el objetivo fue plenamente cumplido, por la valoración que hacen lxs estudiantes del proceso y su participación, en tanto que la valoración reportada por las personas que participaron en los distintos momentos del proceso ha sido muy positiva.

Al final del primer semestre se realizó una ceremonia de cierre de primera fase, con el fin de evaluar y generar la articulación con la práctica integrada. A esta ceremonia asistieron representantes de cada equipo de trabajo de las tres instituciones, además de personas de las comunidades que participaron del proceso y lxs estudiantes voluntarixs. Como parte de la ceremonia se realizaron entrevistas y testimonios que se mostraron en un video, y se generaron dos mesas de conversación con lxs actores del medio involucradxs con estudiantes de la carrera, originándose una evaluación cualitativa de la experiencia entre todxs.

Convocamos a este espacio de encuentro a las personas de la comunidad que participaron, a representantes de las instituciones y a lxs estudiantes que participaron en este camino. Además, quisimos compartir con madres y padres de lxs estudiantes, como una manera de acercarlos al quehacer universitario y formativo de sus hijxs, sumando un total de 60 personas a la actividad.

Creamos una metodología desde lo dialógico y desde los principios de la educación popular (Freire, 1992). Para ello, lxs estudiantes realizaron un video que recogía testimonios de quienes participaron del proceso, a modo de imágenes generadoras que abrieron las opiniones de quienes estaban presentes, provocando momentos emotivos desde las vivencias tanto de quienes fueron parte como también de quienes por primera vez veían el trabajo realizado. Por otro lado, se realizaron rondas dialogantes, primero con representantes de instituciones, quienes relataron al público sus opiniones y vivencias; y, luego, una ronda con estudiantes y con personas de la comunidad. Esta forma de contar cómo cada unx vivió el proceso permitió que todxs pudiéramos reconocer cómo la experiencia nos tocó de diversas maneras. Fue un encuentro lleno de emociones, dando sentido a lo realizado y a los alcances y proyecciones que significa involucrarse, comprometerse y generar acciones entre y con otrxs.

Reflexiones desde la Experiencia. Relatos desde los estudiantes, coordinadoras y voluntarias

Estas reflexiones surgen de diferentes estudiantes de la carrera de Terapia Ocupacional, que participaron del proceso y que plasman en sus decires la experiencia vivida:

Mi experiencia en el proyecto VIME se desarrolló en el Liceo Hardware de la comuna de San Bernardo. La verdad, fue todo un reto para mí, ya que nunca había tenido la posibilidad de enfrentarme a un trabajo colectivo de planificación real, que se iba a concretar muy pronto, ni tampoco de trabajar con un grupo tan grande de personas, jóvenes y adolescentes. Al inicio del proceso comenzamos a planificar lo que sería el sentido de nuestra intervención y fue en este punto en el que comencé a aprender mucho, sobre todo gracias a la profesora Mónica, que siempre puso su visión crítica en la intervención a realizar y dio un sentido mucho más profundo y real a la idea que yo tenía del trabajo colectivo y el reconocimiento de los/as otros/as en sus propias intervenciones, valorando sus conocimientos sobre sus propias necesidades y vivencias (Estudiante de TO 2° año).

Aprendí mucho en esta experiencia de trabajo en el proyecto VIME; es necesario planificar, pero siempre habrá momentos que no saldrán de acuerdo a lo planificado y que habrá que improvisar. Aprendí que, para esto último, son muy importantes la creatividad y la confianza en el equipo con el que se está trabajando. Aprendí sobre las fortalezas de mis compañeras, compañeros y profesora, sobre las cuestiones que tengo que mejorar en mí, como el compromiso y la puntualidad. Aprendí mucho de las y los estudiantes, que muchas veces son subestimados/as por el adultocentrismo o por su contexto, pero que siempre nos sorprendían, de alguna u otra forma, con una reflexión o con su participación activa dentro de las actividades, cuestiones que enriquecieron mucho más nuestra experiencia en el liceo Hardware y que me hicieron querer continuar el trabajo en ese espacio, con esas personas (Estudiante de TO 2° año).

Ser parte de esta experiencia de voluntariado, realizando acompañamiento a un niño con diagnóstico de autismo, fue sumamente enriquecedor para mí como estudiante en formación de la carrera de Terapia Ocupacional, puesto que me permitió articular los saberes teóricos aprendidos en aula con las situaciones que se iban produciendo en los espacios cotidianos y así poder comprenderlas. También a reconocer la importancia del diálogo con los padres, ya que el saber que éstos poseen nos ayudó a ampliar nuestra visión

respecto a diferentes aspectos, a idear diversas estrategias y a trabajar en conjunto con ellos (Estudiante de TO 3° año).

La segunda idea que reflexioné bastante fue acerca de mí misma. Hacerlo conllevó a identificar cuáles son mis fortalezas, debilidades, las situaciones en las que necesito apoyo, en las que me frustro y en las que me desenvuelvo mejor, así como entender que no tengo todas las respuestas y tampoco las soluciones para todo lo que se me presente, porque estoy en un proceso de formación en el que cada día aprendo y descubro cosas nuevas que me van enriqueciendo, tanto como estudiante y como persona. Finalmente, la tercera se trata acerca del trabajo en equipo, debido a que en esta experiencia estuvimos trabajando en duplas. Para mí fue un pilar fundamental, dado que con mi compañera nos “autocuidamos”, en el sentido de que expresábamos cada alegría o miedo que sentíamos respecto de alguna situación particular; dialogar nos fortalecía e impulsaba a seguir adelante. Este acompañamiento me hizo apreciar que cada niño y cada adulto es un mundo por descubrir y que no hay que temer de entrar en él (Estudiante de TO 3° año).

Poder generar estas instancias de participación de nosotros como estudiantes son acciones políticas que permiten visibilizar nuestros intereses y compromisos con la profesión y sobre todo con las personas, que son los protagonistas de nuestro trabajo. Para mí esta experiencia cala muy profundo, ya que me entregó una fuerza motivacional que alienta esa vocación de servicio con la que entré a estudiar y ese ideal romántico de ser un sujeto de cambio que impacte en su entorno y logre transformar realidades. Aunque el regalo más preciado que me llevo de este proceso es que pude relacionarme con personas maravillosas, que me abrieron las puertas de su casa y de su corazón, me acogieron y fui parte de su familia o, por lo menos, así lo sentí. Cuando finalmente intenté pensar en qué aporté en sus vidas, me di cuenta de que era mucho más lo que ellos aportaron en la mía. Sólo puedo terminar diciendo que estoy muy agradecido (Estudiante de TO 1° año).

De igual manera, pude observar cambios en algunas/os de les jóvenes del curso, a pesar de haber ido en un tiempo muy acotado. Pude notar cambios en las reflexiones que hacían, como, por ejemplo, algunos jóvenes pudieron verbalizar haber incurrido en prácticas que podían causar daño en otros compañeros o las distintas formas de avalar la violencia. Esto ayudó a darme cuenta que visibilizar la violencia aporta a que dejemos de normalizarla y la abordemos desde una perspectiva de los derechos humanos, como, por ejemplo, dejar de normalizar la violencia bidireccional dentro de las salas de clases (Estudiante 1° año).

Testimonios de las familias de Maipú y población Los Nogales y estudiantes del Liceo Hardware

Queremos compartir algunos relatos de personas de la comunidad que participaron del proyecto:

Ustedes han ayudado a mi hermana y quieren lograr proyectos con ella, que no ha podido lograr y que pueda superar sus etapas, sus metas... porque una de sus metas es leer y escribir, y gracias a las chiquillas está aprendiendo poco a poco. Pero ha aprendido mucho, se ha relajado un poco y se ha sentido más incluida en este mundo, por decirlo así, porque son como de la edad de ella, son las únicas que han podido conversar con ella haciéndola sentir bien, porque casi nadie habla con ella más que su familia (*Joven de familia de Los Nogales*).

Vengo a contar mi experiencia con el equipo de terapeutas ocupacionales. Yo creo que fue una experiencia muy buena y grata, y sirve mucho esta implementación de equipo en los liceos, porque ayuda más en la comunicación e integración entre nosotros mismos como compañeros (*Estudiante de Liceo Hardware, San Bernardo*).

En cuanto a la apreciación de la experiencia, a mí me pasa que cuando la Anto va a CEDET actúa de una manera muy distinta... donde todo funciona perfecto, ya que ella se siente muy segura dentro de ese espacio. En CEDET cuesta evaluarla... porque todo ahí funciona muy bien. Entonces, al momento de tener las terapias en casa, era en un ambiente natural, por tanto, los chicos la veían e interactuaban con ella tal como ella es, sin tratar de simular que es perfecta, que es lo que pasa cuando va a CEDET. Por tanto, el trabajo era mucho más profundo y mucho más íntimo, y con avances reales en un contexto real (*Mamá de niña Usuaría de Cedet-Maipu*).

Sentido Transformador de la Experiencia

Nuestra carrera declara en su Visión:

La carrera de Terapia Ocupacional de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Santiago de Chile, se proyecta como una unidad académica que promueve y contribuye a la transformación social a través del reconocimiento de comunidades y personas en su bienestar, cotidianeidad, saberes y prácticas sociales, en el marco de una perspectiva crítica del Sur Global desde Latinoamérica

(documento de lineamientos estratégicos de la Carrera de Terapia Ocupacional, 2018).

Para el logro de esa visión ha sido necesario desafiarnos para ir desmontando, por un lado, las estructuras clásicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otro, los fundamentos clásicos y nor-eurocéntricos de la formación en Terapia Ocupacional. Para desandar esos caminos y andar otros ha sido necesario mirar de manera crítica nuestro hacer y, con ello, tomar conciencia sobre lo que ha sido colonizado y, por lo tanto, sobre la descolonización del pensamiento (Grosfoguel, 2011) y de nuestras prácticas.

La Universidad, como dueña de un saber monolítico, no da respuestas a la multiplicidad de problemáticas humanas y sociales cada vez más complejas. Como señala Boaventura de Sousa Santos (2009), se hace necesario romper con las bibliotecas coloniales, con la idea de un saber monolítico y con la idea de verdad absoluta. Desde lo que plantea Sousa Santos (2009) y desde nuestras prácticas se hace necesario transitar desde la Universidad a una idea de Pluriversidad, capaz de albergar y dialogar con múltiples voces, especialmente aquellas que han quedado silenciadas e invisibles (Romero & García, 2003). Esto implica abrirnos y construir una biblioteca decolonial que produzca textos desde las prácticas y reflexiones que se construyen con la idea de un Nos-otrxs⁶, y den curso a experiencias situadas en comunidades diversas.

Desde la idea de epistemologías del sur surge la noción de ecología de saberes, como una manera de democratizar los conocimientos y generar prácticas no extractivistas (Sousa Santos, 2009), y que, al producirse, enriquezcan los espacios donde esas prácticas se generan. De esta manera, distintos saberes dinamizan una acción transformadora de todxs quienes participan en el proceso, reconociendo la diversidad de sentidos, actorxs, colectivxs y redes que participan en la producción y circulación de saberes.

Lxs docentes tenemos el imperativo de preguntarnos por nuestras actuaciones desde una institución que se constituye en un dispositivo de poder y, por lo mismo, es desde ese lugar del privilegio desde donde nos podemos cuestionar y gestionar otras maneras de generar conocimiento. El imperativo es que necesitamos practicar y promover ecologías de saberes dentro de la Universidad. Sousa Santos (2009) también nos aporta con las nociones de las sociologías de las emergencias y de las ausencias. Entonces, podemos reconocer saberes que han estado ausentes y silenciados, y generar saberes que emergen desde aquellas prácticas populares y que se dan en la relación entre saberes diversos o como posibilidades, y también como urgencias.

6 A lo largo del texto, se implementa el uso de la x como lenguaje inclusivo, evitando el lenguaje binario y evitar el sesgo de género

Transformar desde “el ombligo del monstruo” (Haraway, 1999; Sisto, 2012) o desde los márgenes permiten experiencias y articulaciones situadas (Romero & García, 2003), ayudan a comprender tanto el desafío como el alcance y sentido de los desplazamientos desde las vivencias que podemos entrever en los testimonios de quienes participamos, y animan a conversar sobre sus posibilidades y a replicarlas de manera situada y respetuosa en otros contextos. Promover la ecología de saberes desde la práctica docente requiere romper con las inercias que atraviesan y naturalizan la cotidianidad del ejercicio formativo. Esto nos deja en un escenario incierto, que abre posibilidades a la alteridad y la creatividad (Grosfoguel, 2011). Crear contextos de aprendizaje situados, orientados con y hacia lo comunitario, propicia posibilidades para una experiencia de aprendizaje significativa para todxs.

La educación no es neutral. Existe en ella una gran potencia transformadora, por lo que nos interpela en un compromiso ético y político para quienes hacemos parte de las luchas por la justicia y la emancipación social, potenciando la huella que esta casa de estudios pretende dejar al estudiantado a través del lema “educar para transformar”. Esta experiencia de aprendizaje, desde el proyecto de fondo VIME 2018, nos ha permitido, justamente, vivenciar unas prácticas transformadoras desde una formación crítica en Terapia Ocupacional, que pasa desde nuestra perspectiva, por descolonizarnos, y aprender de los saberes populares, de la champurría⁷ de las poblaciones y nuestras propias historias.

Conclusiones

Esta modalidad permitió beneficiar tanto a las comunidades como a lxs estudiantes, desarrollando en ellxs habilidades relacionadas con el compromiso, la responsabilidad y la proactividad en distintos escenarios. Éstos lograron afianzar aprendizajes basados en el compromiso social y vinculados al perfil de egreso, favoreciendo la inclusión social, el respeto por los derechos humanos y la comprensión situada de sus problemáticas.

La potencia dada por los encuentros entre personas de distintos lugares, edades y experiencias de vida nos ha permitido sentir-pensar que otros mundos son posibles: mundos de solidaridad, de afectos y de volver a urdir el tejido social, la trama de humanidad del Nos-otrxs que tanta falta nos hace.

Uno de los principales aprendizajes es el reconocimiento que hacen lxs estudiantes, tanto al cierre del proyecto como en las tutorías intermedias, de cómo a través del trabajo en equipo se fortaleció la cohesión entre estudiantes de distintos niveles, favoreciendo el apoyo y acompañamiento mutuo. Además, las asignaturas de nivel pudieron nutrirse de la experiencia práctica de lxs estudiantes y

7 Vocablo mapuche que alude a lo mezclado, las múltiples voces y lugares entramados en una acción. La palabra champurría refiere, tradicionalmente, a la idea de “lo mezclado”, “lo mixto”, “lo mestizo”, muchas veces usada de forma peyorativa.

evaluando sus contenidos con apoyo de las acciones realizadas en los territorios. Lxs estudiantes reconocen el impacto del proyecto en su formación, así como el cumplimiento de objetivos y la vinculación de lo experienciado en el proyecto con el perfil de egreso.

Los actores del medio reconocen el apoyo brindado por lxs estudiantes y el compromiso de la carrera a través de las docentes de dar continuidad mediante la asignatura de práctica integrada II y III. Además, se postulará a futuros fondos VIME con la participación de los mismos territorios y espacios, con modalidad de talleres y metodología de investigación-acción participativa asociada a seminario de grado.

Como desafíos para futuros proyectos con comunidades creemos necesario apoyar su visibilización al interior de la Universidad de Santiago de Chile, tanto a través de comunicaciones como con algún evento donde se muestren e intercambien las experiencias exitosas, así como potenciar el intercambio de los proyectos de los fondos VIME, incluso antes de su implementación, sobre todo si están en un mismo territorio, o en temáticas afines para de hacer sinergia y potenciar aún más los alcances de las propuestas.

Otro de los desafíos se relaciona con sostener la vinculación durante todo el proceso con la misma intensidad en la coordinación de acciones, además de generar mecanismos que den continuidad a los procesos desarrollados, lo que requiere mayor tiempo del presupuestado desde las docentes encargadas del proyecto.

Por último, como principal aprendizaje está en la capacidad que tenemos todas las personas de tejer vínculos a través de tres valores claves: la confianza, el respeto por las condiciones situadas de las comunidades y el cumplimiento de los compromisos adquiridos.

Referencias bibliográficas

- Francisco, A & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, N° 4, pp. 69-77. Zaragoza, España. Recuperado el 25 de diciembre del 2018 de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570006.pdf>
- Freire, P. (1972). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: INODEP.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Grosfoguel, R. (2011). *La descolonización del conocimiento. Dialogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la Sociología descolonial de Boaventura Sousa Santos*. Recuperado el 19 de Diciembre 2018 de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>

- Haraway, D. J. (1999). Las promesas de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y Sociedad*, 30, 121-164.
- Palos, J. y Puig, J.M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
- Romero, C. y García S. (2003). Saturaciones identitarias: de excesos, materialidades, significación y sus (in)visibilidades. *Clepsydra. Revista de estudios de género y teoría feminista de la Universidad de la Laguna*. 2, 37-56.,
- Sisto, V. (2012). Desde el ombligo del monstruo: algunos apuntes desde los estudios en Trabajo Docente en Chile. En L. Pizzi (Ed.), *Trabalho Docente: tensões e perspectivas* (pp. 73-90). Maceió: Edufal.
- Sousa Santos, B. (2009). *Epistemología del Sur*. Ciudad de Mexico. Ed Siglo XXI Editores.

Central de Tutoria no CGCNE: Espaço De Integração e Aprendizagem Colaborativa.

Daíse dos Santos, Rozieli Bovolini, Roberta Hübner, Tamiê Duarte, Aldiara Pavão.

daisevargas@gmail.com

Resumo

Os diversos fatores que envolvem a permanência e as características dos cursos ofertados pelo Centro de Ciências Naturais e Exatas/CCNE da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, como cursos das áreas de exatas e naturais, são desafios complexos que necessitam uma amplitude de estratégias a fim de minimizar os índices da evasão e da reprovação. Com esta preocupação foi elaborado o projeto da Central de Tutoria do CCNE, que se caracteriza por um espaço de aprendizagem personalizada, compartilhada e por tutoria, com o objetivo de fornecer aos estudantes um espaço de aprendizagem colaborativa, conduzida por tutores das áreas de matemática, física, química e estatística, instruídos pela Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) do CCNE, e também por professores orientadores de cada área do conhecimento. Em aproximadamente apenas 2 meses de funcionamento foram atendidos 752 alunos de diversos cursos de graduação e pós-graduação da instituição. Ainda é o momento inicial, porém é possível observar um aumento na procura dos estudantes por este auxílio e acreditamos que, ao implementar o acompanhamento em tutoria que aqui apresentamos, estaremos a fazer parte da mudança na capacitação do aluno a atingir o sucesso acadêmico.

Palavras-chave: educação / tutoria / formação / integração.

Introdução

Os diversos fatores que envolvem a permanência e as características dos cursos ofertados pelo Centro de Ciências Naturais e Exatas/CCNE da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, como cursos das áreas de exatas e naturais, são desafios complexos que necessitam uma amplitude de estratégias a fim de minimizar os índices da evasão e da reprovação. Além disso, é necessário repensar o contexto em que o aluno está inserido, bem como as questões de ensino/aprendizagem, visando uma educação transformadora.

Somente no âmbito presencial de graduação, vinculados ao CCNE, são atendidos 1.992 estudantes com matrícula ativa em 2019 (UFSM, 2019). Porém, o índice de conclusão dos alunos é de apenas 31% contra 41% de conclusão dos alunos totais da UFSM. Essa é uma realidade que se repete noutras instituições, como o estudo publicado em 2017 na Universidade Estadual da Bahia, obtendo o resultado de evasão de 20,87% nos cursos das áreas das Ciências Exatas e da Terra (Barbosa, Carneiro & Novaes, 2017).

Com esta preocupação foi elaborado o projeto da Central de Tutoria do CCNE, que se caracteriza por um espaço de aprendizagem personalizada, compartilhada e por tutoria, com o objetivo de fornecer aos estudantes um espaço de aprendizagem colaborativa, conduzida por tutores das áreas de matemática, física, química e estatística, instruídos pela Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) do CCNE, e também por professores orientadores de cada área do conhecimento.

Assim, este projeto ampara-se no reconhecimento do papel da instituição no desenvolvimento de políticas de permanência que deem suporte material, social e pedagógico para os estudantes. Em suma, a criação da Central de Tutoria colabora com o desenvolvimento da cultura do estudo ativo, ou seja, o processo do qual o estudante é o protagonista na produção do seu conhecimento.

É preciso considerar que a problemática da evasão é multifatorial, ou seja, a decisão de abandonar o curso geralmente está relacionada a mais dum fator, tais como ausência de motivação para com os estudos, questão relacionada à vida familiar, contexto escolar ou políticas públicas adotadas. Estes fatos revelam que, apesar dos esforços do governo, professores e educadores em geral, os alunos continuam demonstrando um baixo rendimento escolar. Além disso, a maior parte dos alunos não assume a gerência do seu agir, apresentando insuficiente aprendizagem em determinados conteúdos e falta de envolvimento nas atividades escolares. Esses fatores, aliados a outros aspectos, geram fatalmente resultados de fracasso escolar (Rosário, Nunez & González-Pienda, 2006). Embora as instituições não possam agir sobre todos esses fatores, é necessário repensar e articular ações a nível institucional de permanência.

Objetivo

Relatar as atividades do projeto Central de Tutoria.

Metodologia

Trata-se dum projeto de ensino e extensão. Em março de 2019 foi aplicado um questionário aos ingressantes com questões, envolvendo os conteúdos de matemática e física do ensino médio para todos os cursos do CCNE. Em abril de 2019 foi finalizado o processo de seleção e formação dos tutores. Após, a análise dos questionários de conhecimentos prévios possibilitou verificar as dúvidas mais pontuais e foram iniciadas as atividades da Central de Tutoria. Desde então, estas vêm sendo realizadas por 38 tutores nas áreas de física, química, estatística e matemática, em sala própria nos três turnos, sob a coordenação da Unidade de Apoio Pedagógico em parceria com 4 docentes.

Resultados e Discussão

Central de Tutoria no Centro de Ciências Naturais e Exatas

O projeto “Central de Tutoria no CCNE: espaço de integração e aprendizagem colaborativa” se enquadra numa estratégia metodológica de ensino centrada na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, que se caracteriza por um espaço de ensino personalizado, compartilhado e por tutoria.

A aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes e de ambientes ricos em oportunidades. Aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e aprendemos quando descobrimos a partir dum envolvimento mais direto, por questionamento e experimentação. Para isso, o ambiente precisa ser aberto e acolhedor, e ajudar aos alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, a fim de que cada estudante avance mais na aprendizagem. A interconexão entre a aprendizagem pessoal e colaborativa num movimento contínuo e ritmado ajuda o aluno a avançar muito além do que seria possível sozinho (Bacich & Moran, 2018). A tutoria é entendida como uma estratégia para potencializar a aprendizagem realizada através da parceria entre alunos.

Além disso, é necessário repensar o contexto em que o aluno está inserido, bem como as questões de ensino/aprendizagem, visando uma educação transformadora. Neste contexto, a tutoria oportuniza melhores condições para os sujeitos aprenderem. A alternativa que agora se intenta é estimular os sujeitos a pensarem e agirem de forma estratégica e intencional, autorregulando sua aprendizagem. A ação de autorregular a aprendizagem envolve a participação ativa, construtiva, participativa e autônoma dos sujeitos (Veiga Simão, 2004). No contexto duma aprendizagem ativa, cognitiva, construtiva, significativa, mediada e autorregulada, a tutoria assume particular importância no ensino universitário por ser uma proposta que valoriza o desenvolvimento da autonomia, estimula a troca e a parceria no processo de aprender. O trabalho com a tutoria facilita “o desenvolvimento integral dos estudantes, nas suas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social” (Veiga Simão, Flores, Fernandes & Figueira, 2008).

O projeto Central de Tutoria foi implantado em abril de 2019, com o objetivo de oferecer o serviço de apoio pedagógico amplo e específico para as disciplinas vinculadas ao centro do CCNE, conduzida por tutores das áreas de matemática, física, química e estatística, instruídos pela Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) do CCNE, e também por professores orientadores de cada área do conhecimento. Assim, este projeto ampara-se no reconhecimento do papel da instituição no desenvolvimento de políticas de permanência que deem suporte material, social e pedagógico para os estudantes. Em suma, a criação da Central de Tutoria colabora com o desenvolvimento da cultura do estudo ativo, processo do qual o estudante é o protagonista na produção do seu conhecimento.

A proposta é ampliar o serviço de apoio ao estudante, que já acontece nos Programas de Educação Tutorial (PETs), e monitorias para as disciplinas. Também, concentrar tutores das áreas de matemática, química e física nos três turnos, pois possuímos cursos noturnos. É importante ressaltar que os tutores irão passar por uma formação com professoras licenciadas para que sejam trabalhados aspectos como postura e métodos de ensino. Esse espaço funciona como apoio a todas as disciplinas dos cursos do CCNE, com ênfase às dificuldades relativas aos conteúdos introdutórios dos currículos dos cursos. Foi realizado, no início do ano letivo, a aplicação dum questionário que buscará avaliar as possíveis dificuldades e potencialidades dos estudantes em relação aos conteúdos do Ensino Médio. Além disso, são oferecidas oficinas de planejamento de estudos, buscando auxiliá-los na construção dum perfil estudantil protagonista.

No primeiro momento foi aplicado o questionário sobre os conhecimentos prévios pelos professores parceiros que ministram aulas nos primeiros semestres dos cursos. A construção das questões ocorreu com o apoio de professores que trabalham nas etapas iniciais dos cursos e que também orientam monitores e coordenam os PETs. A aplicação se dará logo nas primeiras semanas de aula e após corrigido pelos tutores dos PETs. O objetivo foi avaliar de forma ampla as principais dificuldades e/ou potencialidades que os estudantes carregam das suas bagagens escolares, especialmente do Ensino Médio. Esses dados servirão de referência para os minicursos que já são ofertados pelos PETs e departamentos. No segundo momento foram selecionados os estudantes para desenvolverem as atividades de tutoria por meio de edital.

No primeiro semestre também foram ofertadas as oficinas de planejamento dos estudos. A oficina é realizada ao longo de 5 semanas em encontros de aproximadamente 1h30. Os temas a serem desenvolvidos são: autoconhecimento, estilos de aprendizagem, métodos de estudos e métodos de organização do tempo, entre outros. Os estudantes que já frequentam a Central de Tutoria terão preferência nas vagas para participarem da oficina.

O que é um tutor?

A palavra 'tutoria' vem do latim *tutari* e significa pôr em segurança, proteger, defender, guardar, ser protetor (Brutten, 2008). O conceito de tutoria não é atual;

seu início deu-se nos anos 60 nos Estados Unidos, onde professores americanos se viam em dificuldades com alunos de diversas culturas e que não falavam a língua da escola (Caetano, 2009). Hoje, o mesmo conceito está sendo resgatado numa forma adaptada. Essas características passaram a conceituar a ação do tutor como alguém encarregado de tomar conta de outra pessoa, de velar por ela e de ajudar, se for preciso, a superar dificuldades.

O aluno tutor deve funcionar como um colaborador na difícil e dinâmica tarefa de ensinar enfrentados pelos docentes, tais como a grande quantidade de alunos em sala, os extensos conteúdos programáticos e a necessidade crescente de estratégias de ensino que captem de volta a atenção do aluno (Barros, 1994). O tutor deve ser entendido pelos estudantes como um deles e o qual os represente frente ao professor como um mediador, contribuindo para o desenvolvimento dum ambiente propício a aprendizagem. No tocante a alunos tutorados, estes conseguem atingir os objetivos de aprendizagem numa maneira acelerada, visto que são beneficiados pela utilização de linguagem semelhante por parte do tutor e processos cognitivos parecidos inerentes às idades próximas, além do acesso mais facilitado ao tutor do que ao professor, que muitas vezes não consegue dar atenção necessária a todos seus alunos. Esta tutoria pode permitir ultrapassar a “falta de compreensão” dum aluno a uma instrução dada pelo professor, mas que pode ser mais rapidamente entendida se explicada pelo tutor, devido à apropriação dum discurso mais direcionado e reconhecido pelo aluno (Baudrit, 2009).

No sentido mais vygotskiano aparece a noção de interação tutorial, que ocorre “quando o sujeito que sabe mais, deve ajudar o outro a realizar uma tarefa” (Vygotsky, 1995). Baudrit (2009) defende que a mais-valia é recíproca uma vez que o facto de terem de “explicar a um par [...] parece levar o aluno que presta ajuda a fazer progressos nesse mesmo domínio”. Deste modo, a tutoria pode igualmente assumir um importante papel no desenvolvimento do aluno tutorado quanto do tutor. Segundo Baudrit (1999), “esta modalidade pedagógica presta-se a uma multiplicidade de variantes, e o pior que se poderia fazer a tutoria seria estandardizá-la”.

Considera-se que a relação de ensinar e aprender envolve processos dinâmicos de aprendizagem que vai além dum modelo meramente instrucional, como é definida por Gutierrez e Prieto: a mediação pedagógica parte numa concepção radicalmente oposta aos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação. Entendemos por mediação pedagógica o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dentro dos diferentes temas (Gutierrez & Prieto, 1994).

Na Central de tutoria do CCNE, os tutores prestam o apoio no desenvolvimento de estudos e da matéria específica, de acordo com o grau de conhecimento prévio e as demandas trazidas pelo próprio estudante. Caso não for possível auxiliar o estudante na sua dúvida, o tutor informa os horários em que haverá tutoria da área requerida. A proposta é que sempre esteja disponível um tutor para cada área do conhecimento: física, química, físico-química e matemática. Os tutores são orientados pelos professores parceiros e também pela servidora da Unidade de Apoio Pedagógico.

Articulação do Projeto Central de Tutoria com os objetivos Institucionais da UFSM

Alinhado ao planejamento da UFSM e do CCNE, este projeto busca contribuir, especialmente com o Desafio 2, educação inovadora e transformadora com excelência acadêmica (PDI UFSM), além de contribuir com o objetivo de elevar o patamar da UFSM para nível 5 de excelência, considerado o indicador máximo de excelência das universidades brasileiras. No que compete ao CCNE em relação ao desafio 2, possuímos o índice de conclusão de apenas 31% dos cursos de graduação. Em comparação aos índices da UFSM, são 41% de conclusão e a meta para 2021 é de no mínimo 55% de estudantes concluintes anualmente. Ou seja, a evasão e a retenção do CCNE impactam diretamente no alcance das metas institucionais.

Essa é uma realidade que se repete noutras instituições, como o estudo publicado em 2017 na Universidade Estadual da Bahia, obtendo o resultado de evasão de 20,87% nos cursos das áreas das Ciências Exatas e da Terra (Barbosa, Carneiro & Novaes, 2017). Na pesquisa realizada por Davok e Bernand (2016), o índice de evasão nessa área de conhecimento é ainda maior, atingindo 58,6% na Universidade Estadual de Santa Catarina.

A problemática da evasão não se restringe à área das ciências naturais e exatas, mas atinge toda a Educação Superior. As políticas públicas de expansão do ensino superior —como o REUNI e a política de ações afirmativas, no setor público, e o FIES e PROUNI, no setor privado— ampliaram o acesso dos estudantes ao ensino superior, especialmente das camadas menos favorecidas socialmente, porém, ainda permanece o desafio às instituições no sentido de favorecer a permanência e a conclusão dos cursos (Costa & Dias, 2015).

Uma pesquisa, realizada na UFSM pelo Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação (ÂNIMA) em 2014, buscou identificar as dificuldades encontradas pelos estudantes em relação ao seu curso. Os estudantes participantes da pesquisa apontaram as seguintes dificuldades de forma decrescente: faltar às aulas ou chegar atrasado; deixar os trabalhos para serem realizados no último momento; dificuldade para acompanhar os conteúdos; pensar em mudar de curso; reprovar por nota ou frequência e não ter amigos ou não ser aceito em sala de aula (Fiorin & Pavão, 2015). São citados ainda os fatores que levam o estudante à evasão, como

dificuldade em se relacionar com colegas e/ou professores, problemas financeiros que impedem a continuidade dos estudos, dificuldade em compreender o conteúdo, reprovações frequentes, estar matriculado em um curso que não é do seu interesse, frustrações de expectativas relacionadas ao curso ou à universidade como um todo (Fiorin & Pavão, 2015).

É preciso considerar que a problemática da evasão é multifatorial. Isso significa que a decisão de abandonar o curso geralmente está relacionada a mais dum fator e que, embora as instituições não possam agir sobre todos os fatores, é necessário repensar e articular ações a nível institucional de permanência.

Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Pernambuco compilou e classificou os fatores de evasão em três categorias: causas internas à instituição, causas externas à instituição e causas individuais, conforme Tabela 1.

Tabela 1. Fatores de evasão

Fatores Internos à instituição	Fatores Externos à instituição	Fatores individuais
<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura física da instituição • Falta de bibliotecas com acervo atualizado -falta de formação pedagógica dos professores • não reconhecimento das dificuldades de aprendizagem do aluno por parte dos professores • Política de permanência e às ações da IES para manter o aluno na universidade (bolsas) • Localidade da Instituição • Relacionamento ruim com os docentes do curso • Dificuldades de adaptação às regras institucionais • Insatisfação com a instituição • Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: falta de laboratórios, microcomputadores, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Condições sociais, políticas e econômicas - Falta de recursos do aluno para manter-se na IES) • Incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho • Formação básica deficiente • Mudança de residência • Situação financeira do aluno • Dificuldades de Locomoção / Acesso à Universidade • Falta de subsídio ao Estudante (Financeiro, alimentar, etc.) • Falta de Tempo para o Estudo pela necessidade de trabalhar Intercâmbio • Mudança de Instituição • Incompatibilidade de horário; • Visualização de dificuldades futuras no mercado de trabalho com a formação profissional do curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de vocação • Causas de ordem familiar • Problemas de saúde - Problemas de adaptação ao ambiente Universitário • Casamento e gravidez não planejados, insatisfação com o curso • Estar cursando paralelamente outro curso superior de maior interesse • Dificuldade financeira Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores • Condições físicas e psicológicas dos alunos • Desempenho acadêmico do aluno -Situação financeira do aluno • Condições físicas e psicológicas dos alunos • Falta de identificação do aluno com a área que está cursando

-
- Uso de metodologias tradicionais, repetitivas pelos professores
 - Currículo do curso desatualizado, incompatível com a atual realidade de mercado.
 - Dificuldades de Aprendizagem
 - Dificuldades de Locomoção / Acesso à Universidade
 - Problemas de saúde próprios/familiar
 - Desmotivação
 - Insatisfação com o curso
 - Desilusão com o curso
 - Incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso
 - Dificuldades de adaptação à vida universitária
-

Nota. Adaptado de UFPE (2016).

Dentre as ações que contribuem com a adaptação, aprovação e conclusão dos estudantes no ensino superior é possível atentar para “a motivação, as relações interpessoais, os problemas voltados à aprendizagem e organização [...]” (Fiorin & Pavão, 2015), contribuindo para aumentar os índices de conclusão.

Reconhecendo o papel da instituição no desenvolvimento de políticas de permanência que deem suporte material, social e pedagógico para esses estudantes é que esse projeto de ensino se ampara. Nesse sentido, a criação da Central de Tutoria colabora com o desenvolvimento da cultura do estudo ativo, ou seja, processo do qual o estudante é o protagonista na produção do seu conhecimento.

A aprendizagem personalizada não quer dizer que o professor deixará de existir, mas, pelo contrário, a sua função torna-se mais desafiadora na medida que necessitará redefinir papéis no processo de aprendizagem. Os fundamentos que orientarão o trabalho na Central de Tutoria são aprendizagem compartilhada, formação e por tutoria.

A aprendizagem compartilhada, de acordo com Moran (2018), acontece de várias formas com as pessoas próximas ou distantes e conectadas, que se agrupam de forma espontânea ou organizada, com ou sem supervisão em espaços de apoio e desafiadores.

Alinha-se a perspectiva do estudo ativo, no qual o estudante tem a possibilidade de personalizar o seu caminho de construção de conhecimento, utilizando-se de técnicas e ferramentas mais efetivas e que estejam de acordo com o seu estilo de aprendizagem, se ele visual, auditivo cinestésico ou misto.

Juntamente nesse espaço de aprendizagem compartilhada, os estudantes terão contato com colegas mais experientes: os tutores. Nesse espaço, os tutores irão ajudar o estudante a

ir além de onde conseguiríamos chegar sozinhos ou em grupos de pares. Desempenham o papel de curadores para que o estudante avance mais na aprendizagem individualizada; desenham algumas estratégias para que a aprendizagem entre pares seja bem-sucedida e conseguem ajudar os aprendizes a ampliar a visão de mundo que desenvolveram nos percursos individuais e grupais, levando-os a novos questionamentos, investigações, práticas e sínteses (Moran, 2018, pp. 8-9).

Os tutores, sejam eles estudantes no final do curso ou estudantes da pós-graduação, serão coordenados tanto pela servidora da Unidade de Apoio Pedagógico quanto pelos professores apoiadores do projeto.

Compreendendo a realidade e o campo de atuação do Centro na UFSM, as justificativas para realização deste projeto e as bases conceituais que orientarão o trabalho da Central de Tutoria, passamos a explicar a metodologia para implantação deste projeto.

Questionário de conhecimentos prévios

Responderam ao questionário de conhecimentos prévios 255 alunos de 11 cursos de graduação do CCNE, matriculados em disciplinas do primeiro semestre. Na Estatística, em particular, foram aplicadas 6 questões de matemática, enquanto os outros cursos tiveram um adicional de 5 questões de Física. Esta diferença se deve ao fato de o curso de Estatística ter disciplinas básicas apenas na área da Matemática. Ainda, é possível verificar que os estudantes de Estatística tiveram maior facilidade na questão 2 (69%) e maior dificuldade na questão 6 (14%). A média geral de acertos foi de 36%, conforme Figura 1.

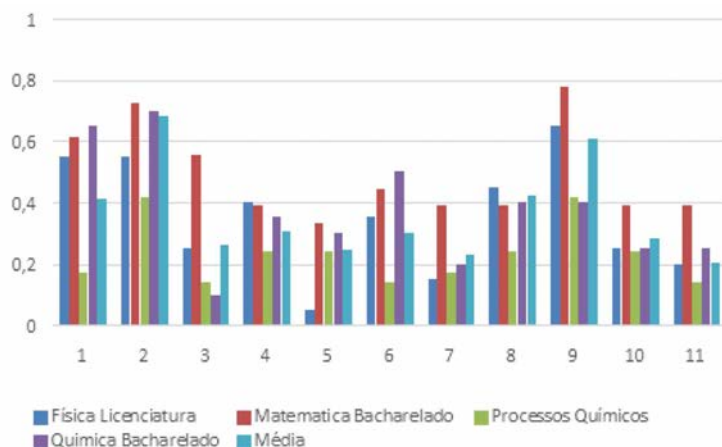


Figura 1. Proporção de acertos em cada questão separados pelo curso.

Fonte: Central de Tutoria/Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE. Dados do 1º semestre de 2019.

Em relação aos cursos de Matemática houve em média 44% de acertos, enquanto o curso de Processos Químicos teve 24% de acertos. Estes foram os dois picos de médias. Os alunos de Física Licenciatura e Matemática Bacharelado tiveram maior facilidade com a questão 9 e maior dificuldade com a questão 5. Os alunos de Processos Químicos tiveram maior facilidade com as questões 9 e 2, e maior dificuldade com as questões 3 e 6. Os alunos de Química Bacharelado tiveram maior facilidade com a questão 2 e maior dificuldade com a questão 3 (Figura 1).

No geral, as questões que obtiveram o maior percentual de acertos foram as questões 2 e 9, enquanto a que teve os menores percentuais de acerto foram as questões 11 e 7, respectivamente. As respostas estão, no momento, em fase de análise quantitativa para verificar quais poderiam ser os possíveis erros dos alunos. Por exemplo, a terceira questão de matemática demonstrou um retorno de acertos dividido entre duas respostas, com apenas um sinal negativo de diferença. Isto revela que, possivelmente, houve uma desatenção de uma grande parte dos alunos. Noutras questões, ficou evidente a possível dificuldade dos alunos em relação a aplicação de propriedades matemáticas fundamentais.

Participações na Central de Tutoria do CCNE

No primeiro semestre de 2019, em aproximadamente 2 meses de funcionamento, foram atendidos 752 alunos de diversos centros de graduação e pós-graduação da instituição além do CCNE, entre eles o Centro de Ciências Rurais (CCR), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o Centro de Tecnologia (CT), como pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2. Número de tutorias por centro de ensino realizadas na Central de Tutoria no período de 13/05/2019 a 18/07/2019

Centro	Número de tutorias
CCNE	284
CCR	115
CCS	80
CCSH	66
CEFD	1
CT	206
Total	752

Nota. Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Dados do 1º semestre de 2019.

O centro de ensino mais atendido pela Central de Tutoria (cujos alunos foram mais frequentes na busca por atendimento) foi o Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE), seguido do Centro de Tecnologia (CT) e Centro de Ciências Rurais (CCR), como mostram a Tabela 3. A menor procura, dentre os centros de ensino

que utilizaram os serviços de acompanhamento e atendimento, foi por parte do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), com apenas 1 aluno atendido.

Tabela 3. Frequência percentual de procura por cursos da UFSM pela Central de Tutoria no período de 13/05/2019 a 18/07/2019

Curso	Frequência (%) dos estudantes
Farmácia	9,04%
Engenharia Civil	7,45%
Engenharia Elétrica	6,51%
Medicina Veterinária	6,52%
Geografia Licenciatura	5,32%
Biologia	6,12%
Outros	60,37%
Total	100,00%

Nota. Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Dados do 1º semestre de 2019.

Conforme os dados na Tabela 4, a disciplina que mais teve assessoria solicitada por parte dos estudantes que procuraram a Central de Tutoria foi “Estatística Geral” (ou estatística voltada para a área de formação do acadêmico), com 217 procuras (incluindo estudantes que retornaram mais de uma vez). Em segundo lugar, a grande procura para sanar dúvidas e melhorar a compreensão do conteúdo foi pela disciplina “Cálculo A”, e houve 180 atendimentos. Em terceiro lugar, houve uma procura relevante também pela disciplina de “Química Geral” (78 atendimentos). Além das já citadas, as disciplinas mais procuradas foram “Álgebra Linear A”, “Cálculo B” e “Física I”, dentre diversas outras.

Tabela 4. Número de procuras por disciplina na Central de Tutoria no período de 13/05/2019 a 18/07/2019

Disciplinas	Número de procuras
Álgebra Linear A	41
Cálculo A	180
Cálculo B	39
Estatística Geral	217
Física I	33
Química Geral	78
Outras	164
Total	752

Nota. Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Dados do 1º semestre de 2019.

De acordo com a Tabela 5 e a Figura 2, percebe-se que o dia de maior procura no período de maio a julho de 2019 (1º semestre) foi na quarta-feira, seguido de terça-feira e segunda-feira, e o de menor procura na Central de Tutoria era na sexta-feira.

Tabela 5. Frequência de procura dos estudantes pela Central de Tutoria no período de 13/05/2019 a 18/07/2019

Dias da semana	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Frequência dos estudantes	174	175	203	119	81

Nota. Dados fornecidos pela Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Os dados são do 1º semestre de 2019.



Figura 2. Frequência de procura dos estudantes pela Central de Tutoria no período de 13/05/2019 a 18/07/2019.

Fonte: Dados fornecidos pela Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Os dados são do 1º semestre de 2019.

Pode ser observado na Tabela 6 que a disciplina com maior tempo de tutorias foi a de Estatística Geral, com um total 371h 07min de tutorias, sendo as atividades desenvolvidas principalmente as segundas-feiras. Outra disciplina com bastante tempo de tutorias foi a de Cálculo A, com um total 237h 58min de tutorias, sendo desenvolvida nas segundas e terças-feiras a maior parte das suas atividades, seguida por Química Geral, com 98h 20 min; Álgebra Linear, com 43h 11min; Cálculo B, com 37h 44min; e Física I, com 34h 24min. Para todas as demais disciplinas o total de horas de tutorias foi de 236h 33min. Ao longo de todo o período foram desenvolvidas um total de 1059h 20min de tutorias em mais 40 disciplinas.

Tabela 6. Tempos em horas de tutoria na Central por disciplinas e dias da semana no período de 13/05/2019 a 18/07/2019

Dia da semana	Disciplina							
	Estatística Geral	Cálculo A	Química Geral	Álgebra Linear	Cálculo B	Física I	Outros	Total Geral
Segunda	107h 08min	67h 32min	14h 45min	09h 15min	06h 10min	11h 50min	42h 50min	259h 30min
Terça	69h 25min	66h 50min	20h 19min	11h 20min	16h 43min	07h 26min	64h 44min	256h 47min
Quarta	85h 10min	45h 09min	45h 21min	15h 26min	05h 32min	11h 20min	78h 59min	286h 57min
Quinta	78h 22min	33h 59min	10h 20min	01h 05min	05h 24min	01h 05min	31h 14min	161h 29min
Sexta	31h 02min	24h 28min	07h 35min	06h 05min	03h 55min	02h 45min	18h 46min	94h 36min
Total	371h 07min	237h 58min	98h 20min	43h 11min	37h 44min	34h 24min	236h 33min	1059h 20min

Nota. Dados fornecidos pela Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Os dados são do 1º semestre de 2019.

Conforme os dados da Tabela 7, houve maior procura por estudantes na Central de Tutoria por parte dos estudantes do curso de Engenharia Civil, seguido pelos estudantes dos cursos de Farmácia, Engenharia Elétrica, Química Licenciatura, Medicina Veterinária, Agronomia e Química Bacharelado. Demais estudantes doutros cursos também procuraram a Central e se enquadraram na categoria “Outros” por terem sido menos frequentes. Aqui não é contabilizada a quantidade de vezes que um determinado estudante retornou à tutoria e sim quantos estudantes de cada curso utilizaram o serviço.

Tabela 7. Frequência percentual de procura por cursos da UFSM pela Central de Tutoria no período de 13/05/2019 a 18/07/2019

Curso	Frequência (%) dos estudantes
Engenharia Civil	8%
Farmácia	7%
Engenharia Elétrica	6%
Química Licenciatura	6%
Medicina Veterinária	4%

Agronomia	4%
Química Bacharelado	4%
Outros	60%
Total	100%

Nota. Dados fornecidos pela Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Os dados são do 1º semestre de 2019.

Como pode ser observado na Figura 3 e Tabela 8, em todas as disciplinas abordadas na Central de Tutoria, o número de alunos aprovados foi maior do que os reprovados. É grande o destaque para a disciplina de Estatística geral, na qual mais de 88% dos acadêmicos que tiveram ajuda da central foram aprovados. Em contrapartida, a disciplina de Cálculo A teve menos de 60% de índice de aprovação, mesmo sendo a maioria, esse índice está abaixo das demais disciplinas, que no geral obtiveram mais de 76% de aprovação.

Tabela 8. Situação do acadêmico por disciplina na Central de Tutoria no período de 13/05/2019 a 18/07/2019

Disciplinas	Situação			
	Aprovado	Reprovado	Trancamento	Total
Álgebra Linear A	26	7	0	33
Cálculo A	43	28	1	72
Cálculo B	13	7	1	21
Estatística Geral	81	10	1	92
Física I	13	6	0	19
Química Geral	33	6	0	39
Outras	72	18	1	91
Total	281	82	4	367

Nota. Dados fornecidos pela Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Os dados são do 1º semestre de 2019.

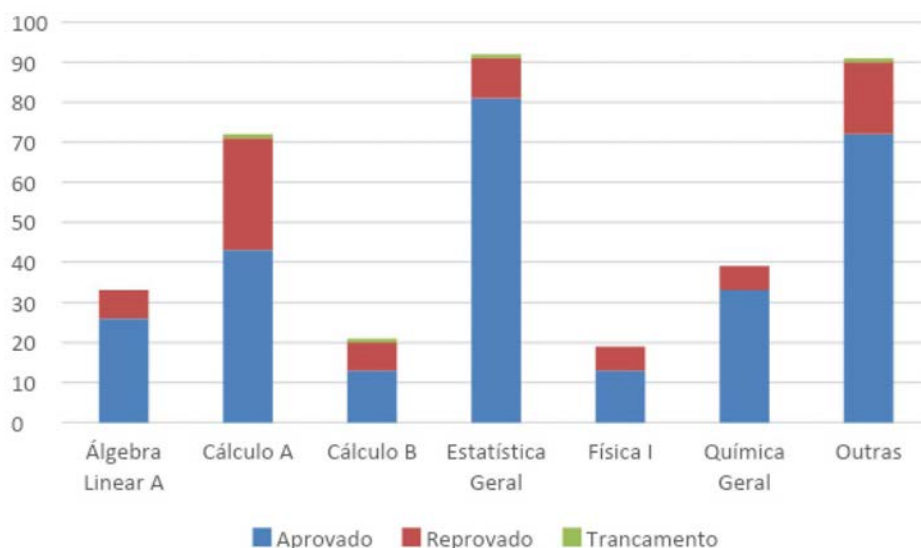


Figura 3. Situação do acadêmico por disciplina na Central de Tutoria no período de 13/05/2019 a 18/07/2019.

Fonte: Dados fornecidos pela Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Os dados são do 1º semestre de 2019.

Tabela 9. Tempo médio de atendimento dos estudantes por disciplina na Central de Tutoria no período de 13/05/2019 a 18/07/2019

Disciplinas	Situação			
	Aprovado	Reprovado	Trancamento	Geral
Álgebra Linear A	2h 08min	1h 13min	0h 00min	1h 56min
Cálculo A	3h 03min	3h 18min	1h 15min	3h 07min
Cálculo B	2h 04min	1h 10min	0h 13min	1h 41min
Estatística Geral	4h 05min	1h 53min	6h 26min	3h 53min
Física I	3h 11min	2h 30min	0h 00min	2h 58min
Química Geral	2h 26min	2h 44min	0h 00min	2h 29min
Outras	2h 17min	2h 45min	0h 45min	2h 22min
Geral	2h 58min	2h 33min	2h 12min	2h 52min

Nota. Dados fornecidos pela Central de Tutoria/ Unidade de Apoio Pedagógico-UAP, CCNE, UFSM. Os dados são do 1º semestre de 2019.

A partir da Tabela 9 é possível observar a média geral de horas de atendimento por disciplina no semestre corrente. A disciplina que demandou maior tempo foi a disciplina de Estatística Geral, com 3h 53 min de atendimento, seguida de Cálculo A, com 3h 07 min, e Física I, com 2h 58 min. A média geral de atendimento

para os acadêmicos aprovados nas referidas disciplinas acima foi de 2h 58 min, enquanto que para os reprovados foi dedicado um total de 2h 33 min. Cabe observar que os alunos que fizeram trancamento total ou parcial foram monitorados, perfazendo um total de 6h 26 min na disciplina de Estatística Geral e 1h 15 min na disciplina de Cálculo A, anterior ao processo de trancamento. A média geral de atendimento dedicado a cada disciplina foi de 2h 52 min.

Conclusão

Esse trabalho teve como objetivo apresentar as atividades relacionadas ao projeto da Central de Tutoria no CCNE. Ainda é o momento inicial, porém é possível observar um aumento na procura dos estudantes por este auxílio. A busca pela Central de Tutoria se deu em parte pela auto percepção promovida pelo desenvolvimento do questionário de conhecimentos prévios, realizado logo no início do ano letivo. Dessa forma, este serviço disponibiliza ao discente mais uma oportunidade de construir o conhecimento de forma personalizada, compartilhada e com o apoio dum colega mais experiente.

Os diversos fatores que envolvem a permanência e as características dos cursos ofertados pelo CCNE, como cursos das áreas de exatas e naturais, são desafios complexos que necessitam uma amplitude de estratégias a fim de minimizar os índices da evasão e da reprovação. Por isso, a importância das concepções embasa na implantação da Central de Tutoria, como a personalização, aprendizagem por tutoria e colaborativa, além do desenvolvimento da cultura do estudo ativo. A formação com os tutores, uma das ações deste projeto, iniciou-se pelos aspectos de gestão do projeto, perpassando as questões de acolhimento, vinculação à Central de Tutoria e os tutores de diferentes áreas, conforme as necessidades do estudante, a concepção de personalização da aprendizagem, do estudo ativo e o papel esperado enquanto tutores. Como seguimento, os professores orientadores articulam momentos de formação com os tutores, relacionando ao ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas.

Ainda é o momento inicial, porém é possível observar um aumento na procura dos estudantes por este auxílio. A busca pela Central de Tutoria se deu em parte pela autopercepção promovida pelo desenvolvimento do questionário de conhecimentos prévios, realizado logo no início do ano letivo. O processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano; cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor. Dessa forma, este serviço disponibiliza ao discente mais uma oportunidade de construir o conhecimento de forma personalizada, compartilhada e com o apoio dum colega mais experiente.

Embora as intervenções realizadas no acompanhamento tutorial não sejam sistematicamente e garantidamente sinônimo de sucesso imediato sobre o aluno, as barreiras encontradas vão sendo esbatidas e visíveis a médio e longo pra-

zo. Parece-nos também importante que se dê ao aluno a liberdade de, individualmente, poder recorrer ao acompanhamento de tutoria, sempre que na sua perspectiva necessite da ajuda de alguém mais experiente que o direcione na resolução das suas preocupações, pelo que consideramos este um projeto em permanente construção. É possível observar um aumento na procura dos estudantes por este auxílio e acreditamos que, ao implementar o acompanhamento em tutoria que aqui apresentamos, estaremos a fazer parte da mudança na capacitação do aluno a atingir o sucesso acadêmico.

Bibliografía

- Bacich, L. & Moran, J. (Orgs.). 2018. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, e-PUB.
- Barbosa, A. M.; Carneiro, B. P. B.; Novaes, I. L. (2017). Avaliação da evasão nos cursos de graduação de oferta regular da UNEB. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária.
- Baudrit, A. (1999). Tuteur: une place, des fonctions, un métier. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Baudrit, A. (2009). A tutoria em diferentes domínios: situação atual e pistas possíveis a explorar. In A. Simão, A. Caetano e I. Freire (orgs.) Tutoria e Mediação em Educação. Lisboa: Educa, 11-12.
- Brutten, E. (2008). A tutoria na educação: Suas origens e concepções. In Atas do XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF — "Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional". Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Costa, S. L. da. & Dias, S. M. B. (2015). A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. *Jornal de Políticas Educacionais* V. 9. N. 17 e 18. Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015. p. 51-60.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o Estudar na Universidade: Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- UFSM em Números. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/index.html>> Acesso em 25 mar 2019.
- Veiga Simão, A. M. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-87). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no Ensino Superior: Concepções e práticas. *Sísifo -Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Clasificación de residuos electrónicos mediante “Resuelvo Explorando”.

Alejandra Lliteras^{1,2}, Viviana Ambrosi^{2,3}, Patricia Bazán³,
Federico Mozzon¹, Pedro Dal Bianco¹, Edgar Vega^{3,4}.

alejandra.lliteras@lifia.info.unlp.edu.ar

Introducción

La generación de residuos electrónicos ha tenido un crecimiento exponencial. En Argentina en 2016 se desecharon 386.000 toneladas de Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos (RAEE) casi 8,5 Kg. por habitantes/año[Baldé et al., 2017]. Esto nos coloca en el desafío de implementar soluciones que involucren al conjunto de la sociedad y a la universidad. Para ello, es necesario reflexionar sobre las acciones negativas del hombre y su impacto en el ambiente, tomar conciencia del uso y desuso de la tecnología, y ser agentes del cambio a partir de la aplicación de la Regla de la R's, (Reducir-Reutilizar-Reciclar).

La Ciudad de La Plata capital de la provincia de Buenos Aires cuenta con una universidad pública que viene atendiendo esta problemática. El Programa E-Basura de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata)⁵surgió en el año 2009 como un proyecto de extensión en la Facultad de Informática, y en el año 2017 fue declarado (por resolución) Programa de la propia Universidad Nacional de La Plata e incluido en su Plan Estratégico.

1 LIFIA – Facultad de Informática – UNLP.

2 Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires – CICPBA

3 LINTI– Facultad de Informática – UNLP

4 Programa E-Basura-UNLP

5 Universidad Nacional de La Plata [http:// unlp.edu.ar/](http://unlp.edu.ar/), Programa E-basura <https://E-Basura.unlp.edu.ar/>

Se trata de un programa que aborda la problemática de los Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos (RAEE) y los transforma en acciones para la inclusión digital, la equidad social y la protección ambiental.

Entre sus objetivos se encuentran: generar conciencia y educar sobre los graves problemas que pueden generar al ambiente y la salud la incorrecta disposición final de los RAEE, a través de actividades de divulgación de la ciencia. Por otro lado, recibe equipamiento del sector de las TIC en desuso, que luego de un proceso de reutilización, reparación y reciclado de tecnología es donado a diversas instituciones educativas y/o de bien público y sin fines de lucro. Todo esto lo complementa con actividades vinculadas a la formación en oficio de reparador de computadoras.

En este sentido, resulta de interés generar herramientas, que ayuden en estos procesos educativos y de concientización, basadas en tecnología y que hagan uso de elementos reciclados, y a su vez que, de forma lúdica, permitan a niños, jóvenes y adultos apropiarse del conocimiento.

El presente trabajo describe una experiencia donde se realizó una configuración de una aplicación móvil (app) educativa con el objetivo de concientizar respecto a los RAEE. Esta aplicación fue generada a partir del uso de una herramienta web de autor. En particular, se decidió que permitiese recoger componentes electrónicos del mundo real de acuerdo a una consigna, para luego depositarlos en contenedores de acuerdo a un criterio (en este caso, si los elementos eran recibidos o no por el Programa E-Basura). De esta forma mediante el uso de la aplicación, se fomenta que alumnos o público en general (usuarios) puedan identificar los tipos de RAEE e identificar cuáles de ellos pueden ser recibidos por el programa E-Basura.

La experiencia de uso de la aplicación configurada permite que: los usuarios tomen conciencia de la relevancia del reciclado y la reutilización de los RAEE; a conocerlos a través de su clasificación en distintas categorías; a informar y difundir en sus entornos (familia, escuela, etc.) acerca de la existencia del Programa E-Basura de la UNLP; y a poder utilizar elementos RAEE reciclados durante los encuentros de sensibilización. A la vez, reutilizar dispositivos móviles reciclados es una muestra del concepto a difundir, con el cual el participante aprenderá que la misma tecnología reciclada es la utilizada como medio para ejecutar la aplicación pudiendo apropiarse aún más el concepto de reuso.

Por otro lado, la aplicación “Resuelvo Explorando” [Llitas et al., 2018a], [Llitas et al., 2018b], es resultado de un proyecto de investigación sobre la aplicación de conceptos de ingeniería de software en conjunto con la interacción humano-computador (entre otras disciplinas) para proponer diferentes estrategias que consideren la tecnología móvil en contextos educativos para llevar adelante *Aprendizaje Móvil* [Traxler, 2009] y, adicionalmente para dar soporte a lo que se conoce como *Ciencia Ciudadana* [Bonney et al., 2009], [Strasser et al., 2019]. Dichas estrategias, se proponen desde la perspectiva de brindar a los usuarios finales la posibilidad de construir sus propias soluciones tecnológicas, por ello, es que se usó una herramienta web de autor presentada en [MozzonCorporaal et al., 2018],

para configurar la aplicación “Resuelvo Explorando” de manera simplificada y pudiendo ser empleada en diferentes dominios y con diferentes intereses. “Resuelvo Explorando” recolecta datos durante su uso, los que pueden transformarse en información valiosa para mejorar las estrategias de difusión y concientización, entre otros aspectos.

En este trabajo, “Resuelvo Explorando” fue resignificada para poder ser usada con fines educativos, siendo este uno de los posibles tipos de proyectos de Ciencia Ciudadana propuestos en [Wigginsand Crowston, 2011].

Por otro lado, “Resuelvo Explorando”, configurada para la temática de los residuos electrónicos abordada desde el Programa E-Basura, fue presentada en la exposición por el Día Mundial del Medio Ambiente, organizada, entre otros, por la UNLP y el Programa E-Basura, en mayo 2019 en la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. La finalidad de configurar “Resuelvo Explorando” para este caso particular, fue la de promover la importancia del reciclaje, destinada al público en general.

Se planifica utilizar “Resuelva Explorando” en el marco del Proyecto de Extensión de la Facultad de Informática “Recicla tu Compu-Recicla tu Mundo”⁶, aprobado con subsidio en la convocatoria de Proyectos de Extensión Universitaria 2018, de la UNLP. El mismo está destinado a promover la educación ambiental sobre los RAEE en escuelas de la región en el período 2018 al 2019. De esta forma la app será utilizada para diversos eventos de divulgación de la ciencia y apropiación del conocimiento.

Tal como se enuncia en el propio espacio de la UNLP, *La Universidad Nacional de La Plata reconoce como una de sus funciones primordiales la extensión universitaria, entendida como un proceso educativo no formal de doble vía, planificada de acuerdo a intereses y necesidades de la sociedad, cuyos propósitos deben contribuir a la solución de las más diversas problemáticas sociales, la toma de decisiones y la formación de opinión, con el objeto de generar conocimiento a través de un proceso de integración con el medio y contribuir al desarrollo social.*

Los proyectos de extensión comprenden un conjunto de acciones planificadas destinadas a producir y desarrollar cambios de un aspecto, tema o área determinada. Pueden ser formulados a instancias de demandas concretas de la sociedad, privilegiando esta convocatoria a aquellos sujetos que estén en una posición desfavorecida, en relación a otros sujetos o grupos similares; y también podrán surgir en relación a demandas potenciales o aún no explícitas, que permitan a la universidad cumplir con su función de anticipación teórica y su carácter innovador.

En este contexto, “Recicla tu Compu-Recicla tu Mundo” propone realizar una articulación entre escuelas, gobierno municipal-provincial, y el Programa E-Basura de la UNLP que permita realizar una construcción colectiva de la problemática

6 Proyecto Recicla tu Compu-Recicla tu mundo http://www.extension.info.unlp.edu.ar/articulo/2018/12/18/la_unlp_acredito_cinco_proyectos_de_extension_presentados_por_el_linti_2019

de los RAEE a través de encuentros de sensibilización ambiental y campañas de recolección de equipamiento informático en desuso en escuelas. Durante los encuentros se aborda la problemática de los RAEE, su generación y niveles alcanzados, el impacto ambiental, estrategias para mitigar el problema, acercar la iniciativa del Programa E-Basura, mostrar cómo los alumnos pueden ayudar con iniciativas desde su escuela, mini talleres de reciclaje y la organización final de la campaña “RECICLA TU COMPU-RECICLA TU MUNDO”. De esta forma se pretende generar conciencia ecológica en niños y jóvenes con la participación de alumnos de la UNLP, siendo todos agentes de cambio en sus respectivos entornos.

Palabras Clave: Clasificación de residuos electrónicos mediante “Resuelvo Explorando” / Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos (RAEE) / Desarrollo Sostenible / Herramienta de Autor / Aplicación Educativa Móvil / Aprendizaje Móvil / Ciencia Ciudadana.

Objetivo

El presente trabajo describe una experiencia de uso de la configuración de una aplicación móvil educativa para recolectar y clasificar componentes electrónicos del mundo real y, de acuerdo a una consigna, depositarlos en contenedores según sean elementos recibidos o no por el Programa E-Basura de la UNLP. El uso de la aplicación educativa móvil, fomenta, a alumnos y público en general (usuarios), la identificación de distintos tipos de RAEE (Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos) y a reconocer cuales son recibidos por el programa E-Basura. Con el uso además se recolectan datos que permiten medir el conocimiento de los usuarios respecto al Programa E-Basura y en base a esto, establecer estrategias de abordaje.

Materiales y Métodos

El método consistió en integrar distintas experiencias de investigación, extensión y de gestión, abordando distintas vivencias de los equipos de trabajo para realizar actividades de educación y sensibilización ambiental. Para ello un equipo multidisciplinario formado por miembros del Programa E-Basura de la UNLP, de la Dirección de Concientización en Medio Ambiente de la Facultad de Informática (UNLP) ⁷ y del Centro LIFIA de la Facultad de Informática (UNLP) ⁸, han co-diseñado una actividad educativa con el fin de generar conciencia y educar sobre los graves problemas que pueden generar al ambiente y a la salud, la incorrecta disposición final de los RAEE, así como de la importancia de reutilizar y reciclar tecnología.

7 Dirección de concientización en medio ambiente <https://www.info.unlp.edu.ar/secretarias-extension-universitaria/>

8 Centro LIFIA <https://www.lifia.info.unlp.edu.ar/>

Para diseñar esta actividad, se siguieron los lineamientos de trabajo propuesto en [Lliteras et al., 2017], en donde se establecen, en general, cuatro pasos:

1. definir el espacio físico donde se realizará la actividad e identificar lugares relevantes dentro del espacio;
2. definir el contenido educativo,
3. definir en qué secuencia se brindará el contenido educativo,
4. indicar cada contenido secuenciado en qué lugar relevante será brindado al usuario.

Siguiendo los pasos mencionados en [Lliteras et al., 2017], el equipo multidisciplinario, primero estableció que la actividad se realizaría en un espacio físico cerrado y luego, se identificaron tres lugares relevantes dentro de dicho espacio cerrado, en donde el usuario de la aplicación realizaría las tareas que implicarán, en este caso, ver y manipular elementos RAEE para recolectarlos en base a una consigna recibida en dicho lugar. Un cuarto lugar dentro del espacio fue elegido, para disponer contenedores simbólicos, donde el usuario depositaría elementos RAEE recolectados previamente considerando si el Programa E-Basura los recibía. Luego, el segundo paso consistió en definir el contenido educativo, en este caso, tres tareas que implican recolectar elementos RAEE y una tarea que implica depositarlos de acuerdo a un criterio. En particular, cada tarea es una pregunta que el alumno debe responder. Durante el tercer paso se definió la secuencia u orden en el que las tareas debían ser respondidas por los usuarios y finalmente, en el cuarto paso, se relaciona cada tarea secuenciada con los lugares relevantes elegidos dentro del espacio físico, lo que indica la manera en la que el usuario recorrerá el espacio físico para responder a la consigna de cada tarea (en este caso pregunta).

Una vez definida la actividad de manera conceptual, se usó la Herramienta Web de Autor que permite configurar la aplicación educativa móvil “Resuelvo Explorando” con la actividad conceptual co-diseñada por el equipo multidisciplinario. Logrando de esta manera tener una configuración de “Resuelvo Explorando” para ser usada en el marco del Programa E-Basura.

Adicionalmente, fue necesario definir el mecanismo de posicionamiento que se usaría para reconocer dónde se encuentra el usuario en un momento determinado para que cuando éste llega al lugar elegido para brindar cada tarea, reciba el contenido adecuado. Dado que el espacio físico elegido para realizar la actividad, es un espacio cerrado (conocido como espacio *indoor*), no todos los mecanismos de posicionamiento son adecuados. Por ejemplo, al considerar el uso del GPS como mecanismo de posicionamiento (mecanismo *outdoor* muy usado) para un espacio cerrado (como el elegido para este caso particular), el GPS puede no funcionar correctamente debido a la débil recepción de señal, y adicionalmente, en caso de funcionar, este mecanismo puede tener un margen de error muy

grande entre la posición que arroja en relación a la posición real de la tarea. Esto último se ve aún más afectado en un espacio cerrado y eventualmente pequeño, donde las tareas podrían estar muy próximas entre sí y requerir de este modo, una precisión más elevada no provista por este mecanismo. Por otro lado, se analizaron mecanismos de posicionamiento *indoor*, como por ejemplo, el posicionamiento mediante redes *wireless*. Este posicionamiento requiere de una infraestructura especial para soportarlo, y dado que el objetivo de este trabajo es que la aplicación se pueda usar en cualquier lugar físico (por ejemplo, escuela y exposición) que se desee trabajar con el Programa E-Basura, este tipo de mecanismos fue descartado, no solo por el montaje de la infraestructura, sino que además por sumar un costo adicional. Otro mecanismo analizado para ser usado en el espacio cerrado, fue el posicionamiento mediante NFC, este mecanismo, requiere la compra de etiquetas especiales y que el dispositivo móvil soporte esta tecnología. Esto último hace que además de requerir un costo adicional para la compra de etiquetas NFC, no es un mecanismo soportado por cualquier dispositivo móvil, lo que limitaría el reuso de la aplicación. Como mecanismo de posicionamiento, se decidió usar códigos QR, ya que permite reconocer la posición del usuario, asumiendo que éste se encuentra en el lugar que lo lee. Los códigos QR pueden ser impresos (en cualquier impresora y prácticamente sobre cualquier papel) y colocados por una persona, respecto a su lectura desde un dispositivo móvil, sólo es necesario que el mismo posea cámara. Lo anteriormente descrito, hace que el uso de QR sea bajo en costos, tanto de generación como de “puesta en producción”. Esta característica permitiría la masificación del uso de la aplicación. Adicionalmente, la herramienta web desde la cual se configura la aplicación genera los códigos QRs necesarios para usar la aplicación, con lo que la persona que configura el espacio solo necesita imprimirlos y recortarlos para empezar a usarlos.

Descripción de la app “Resuelvo Explorando” para E-Basura

Como se mencionó anteriormente, se definieron tres tareas de recolección de elementos y una tarea de depósito.

Las tareas de recolección están definidas para clasificar el material RAEE según el mismo se utilice para GUARDAR información, para VER información, o que se trate de ELEMENTOS AUXILIARES que se asocien al uso de computadoras o impresoras.

En la Figura 1 se presentan las pantallas correspondientes a las tres consignas asociadas a las tareas de recolección de elementos.



Figura 1. Capturas de pantalla correspondientes a las consignas de las tres tareas de recolección.

Para cada tarea de recolección se establece qué elementos RAEE se considerarán como parte de la tarea, cuál o cuáles de ellos son correctos para ser recolectados como respuesta a la consigna y cuáles no. Para cada elemento se indica, además, que depósito establecido previamente lo recibe.

En la Tabla 1, se muestra para cada tarea de recolección los elementos configurados y cuáles de ellos se consideran correctos para recolectar como respuesta a la consigna.

Tarea de recolección	Consigna de la tarea de recolección	Elementos disponibles en la tarea para su manipulación	Elementos correctos de recolectar como respuesta a la consigna
Tarea 1	Recolectar aquel o aquellos elementos que pueden ser usados para GUARDAR información	<ul style="list-style-type: none"> • pendrive o Memoria USB • disquete • disco externo • cassette de cinta • cámara de fotos • cpu • smartphone 	<ul style="list-style-type: none"> • pendrive o Memoria USB • disquete • disco externo • cassette de cinta • cámara de fotos • cpu • smartphone

Tarea 2	Recolectar aquel o aquellos elementos que pueden ser usados para VER información (mediante pantalla)	<ul style="list-style-type: none"> • monitor • cañón o proyector • impresora • reproductor de DVD • tablet • notebook 	<ul style="list-style-type: none"> • monitor • cañón o proyector • tablet • notebook
Tarea 3	Recolectar aquel o aquellos ELEMENTOS AUXILIARES que se pueden asociar al uso de computadoras o impresoras	<ul style="list-style-type: none"> • teclado • mouse o ratón • cable USB • parlantes • cartucho de tóner • cartucho de tinta • calculadora • celular 	<ul style="list-style-type: none"> • teclado • mouse o ratón • cable USB • parlantes • cartucho de tóner • cartucho de tinta

Tabla 1: Descripción de cada tarea de recolección

De los elementos mencionados en la Tabla 1, para cada tarea de recolección, en la Tabla 2, se listan aquellos elementos recibidos por el Programa E-Basura.

Elemento	
• Disquete	• Notebook
• Disco externo	• Teclado
• Cámara de fotos	• Mouse o Ratón
• CPU	• Cable USB
• Smartphone	• Parlantes
• Monitor	• Calculadora
• Cañón o Proyector	• Celular
• Impresora	
• Tablet	

Tabla 2. Elementos de las tareas de recolección recibidos por el Programa E-basura

Adicionalmente, para cada tarea de recolección es posible configurar un pequeño vocabulario para que el usuario consulte durante la realización de cada tarea. Esto se visualiza en la opción “Más Info” de la aplicación. La Figura 2.a muestra un ejemplo de las opciones disponibles en “Más Info”, desde la app, para una

tarea de recolección, mientras que la Figura 2.b muestra el texto asociado (en la app) a una de las opciones mostradas en la Figura 2.a.

En la Tabla 3 se presentan los textos de cada material adicional propuesto para cada tarea de recolección.

Tarea de Recolección	Elemento con más información	Texto descriptivo del elemento
Tarea 1	Disquete	Soporte de almacenamiento de datos de tipo magnético, formado por una fina lámina circular (disco) de material magnetizable y flexible, encerrada en una cubierta de plástico, cuadrada o rectangular, que se utilizaba en la computadora
	Pendrive o Memoria USB	Es un tipo de dispositivo de almacenamiento de datos que utiliza circuitos de estado sólido para guardar datos e información
	Disco Externo	Es una unidad de disco duro que es fácil de instalar y transportar de una computadora a otra, sin necesidad de consumir constantemente energía eléctrica o batería.
	Casette de cinta	Es un formato de grabación de sonido o vídeo en cinta magnética que fue ampliamente utilizado entre principios de los años 1970 y principios de la década de 1990 y regularmente hasta principios de los 2000.
	Cámara de fotos	Es un dispositivo utilizado para capturar imágenes o fotografías.
	Smartphone	Es un tipo de ordenador de bolsillo con las capacidades de un teléfono móvil.
Tarea 2	Monitor	Es el principal dispositivo de salida (interfaz), que muestra datos o información al usuario.
	Cañón o Proyector	Es un aparato óptico que recibe una señal de vídeo y proyecta la imagen correspondiente en una pantalla de proyección usando un sistema de lentes, permitiendo así mostrar imágenes fijas o en movimiento.
	Impresora a tinta	Permite producir una gama permanente de textos o gráficos de documentos almacenados en un formato electrónico, imprimiéndolos en medios físicos, normalmente en papel, utilizando cartuchos de tinta.
	Reproductor de DVD	Dispositivo o aparato electrónico utilizado para reproducir discos DVD y CD.

Tarea de Recolección	Elemento con más información	Texto descriptivo del elemento
Tarea 3	Tablet	Es una computadora portátil de mayor tamaño que un teléfono inteligente o un PDA, integrada en una pantalla táctil con la que se interactúa primariamente con los dedos o un estilete, sin necesidad de teclado físico ni ratón.
	Notebook	Es un dispositivo informático que se puede mover o transportar con relativa facilidad.
	Teclado	Dispositivo o periférico de entrada, en parte inspirado en el teclado de las máquinas de escribir, que utiliza un sistema de botones o teclas.
	Mouse o Ratón	Es un dispositivo apuntador utilizado para facilitar el manejo de un entorno gráfico en una computadora.
	Cable USB	Conector que permite vincular diferentes elementos a través del USB (Universal Serial Bus). Esta interfaz fue creada en la segunda mitad de la década de 1990.
	Parlantes	Es un transductor electroacústico utilizado para la reproducción de sonido.
	Cartucho de tóner	Conjunto sustituible de una impresora que contiene tóner.
	Tóner	Polvo muy fino que suele ser de color negro. A través de la atracción electrostática o magnetografía, este se sitúa sobre el papel en el que se imprime y se fija con presión y una temperatura adecuadamente (caliente).
	Cartucho de tinta	Conjunto sustituible de una impresora que contiene la tinta.
	Calculadora	Dispositivo que se utiliza para realizar cálculos aritméticos.
Celular	Teléfono portátil que puede hacer y/o recibir llamadas a través de una portadora de radiofrecuencia, mientras el usuario se está moviendo dentro de un área de servicio telefónico.	

Tabla 3. Material adicional para cada tarea de recolección

Los elementos RAEE a ser recolectados deberán luego ser clasificados para que el usuario, en base a sus saberes previos (generalmente se realizan charlas previas al uso de la app), determine si el elemento podría ser llevado al Programa E-Basura o si debería llevarse a otra iniciativa de reciclaje.

Para poder llevar adelante, con usuarios, la actividad propuesta por “Resuelvo Explorando” para el Programa E-Basura se eligieron tres lugares dentro de un aula, donde se realizarán las tres tareas de recolección de elementos, y un cuarto lugar donde se definirá el depósito en el cual se dejarán los elementos.



(a)



(b)

Figura 2. Más información asociada a una tarea de recolección.

En cada lugar donde se brindará una tarea de recolección se colocará el código QR de la consigna correspondiente y se distribuirán físicamente los elementos RAEE asociados a cada tarea y de los cuales, el usuario podrá elegir como respuesta. La Figura 3 muestra el lugar relevante donde se ubica la tarea 1 de recolección y los elementos RAEE asociados. Notar que cada elemento tiene su respectivo código QR.



Figura 3. Configuración del lugar donde se brindará la Tarea de recolección 1.

Para usar la app, cuando el usuario llega al lugar de la tarea lee con el dispositivo móvil el código QR de la tarea y recibe la consigna asociada. La Figura 4 muestra a un usuario leyendo el QR de la Tarea 1 para recibir la consigna.



Figura 4. Lectura del QR con la consigna de la Tarea de recolección 1.

El usuario, al visualizar en su dispositivo la consigna, la analiza, y decide cuál o cuáles de los elementos RAEE disponibles en esa tarea, pueden ser recolectados para responder. La Figura 5 muestra al usuario leyendo el QR de un elemento de la tarea.

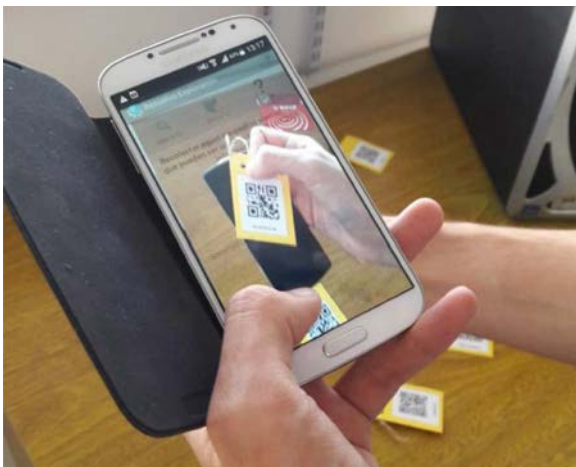


Figura 5. Usuario recolectando un elemento RAEE de la Tarea 1 (smartphone).

Al ser leído el código QR del elemento usando la app, se suma el nombre del elemento a una lista en el dispositivo móvil (Figura 6).

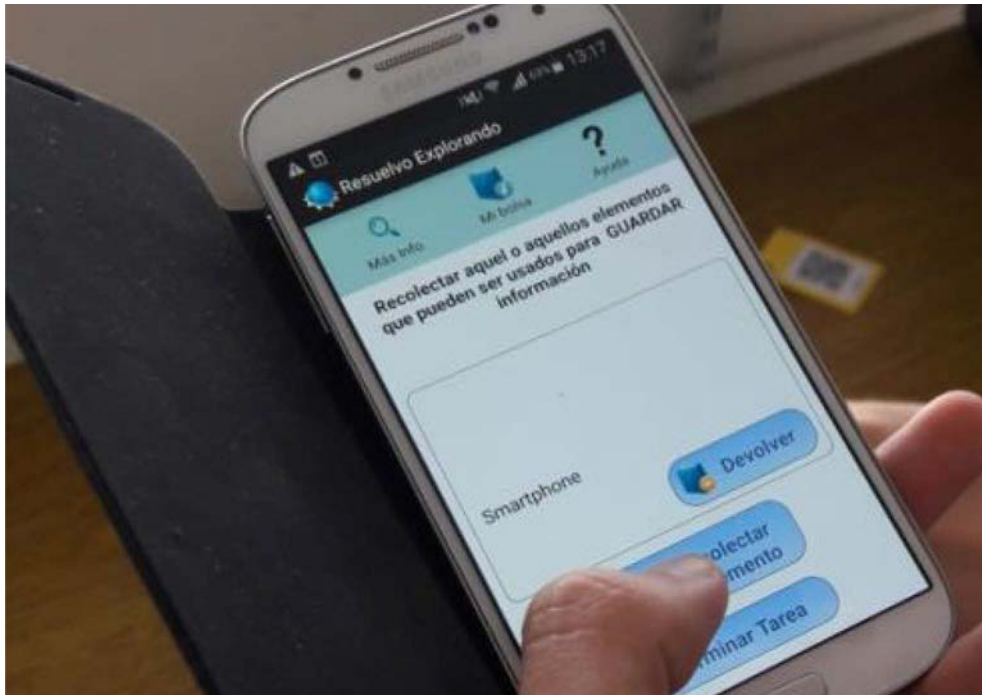


Figura 6. Visualización en la aplicación de un elemento RAEE recolectado.

Cuando el usuario determina que ya recolectó todos los elementos que considera adecuados para responder a la consigna recibida, finaliza la tarea. Al finalizar la tarea, podrá elegir entre depositar los elementos recolectados o ver su desempeño en la tarea de recolección.

En el desempeño de una tarea, se muestra qué elementos se recolectaron adecuadamente para la consigna recibida, cuáles de los que hubiese sido correcto recolectar no se recolectaron y cuáles de los recolectados no cumplen la consigna. La Figura 7 muestra un ejemplo de la pantalla de «Desempeño en la tarea».

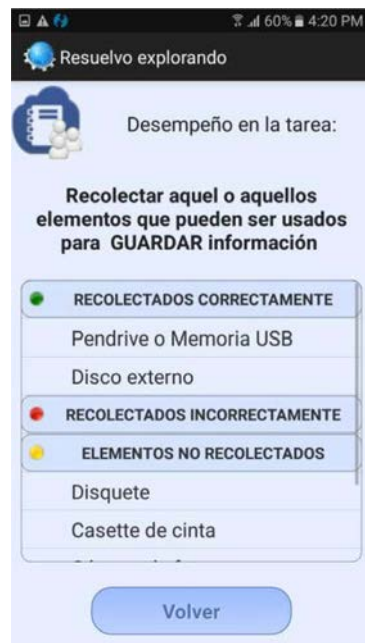


Figura 7. Desempeño en una tarea de recolección.

Cuando el usuario decide ir hacia el lugar donde se encuentran los depósitos (también nombrados como contenedores), en su dispositivo móvil, se le muestra en un plano (esquemático del lugar físico de uso) hacia dónde dirigirse desde la última tarea que realizó. Al llegar al lugar indicado, lee el código QR del contenedor en el que quiere depositar los elementos previamente recolectados. Luego, visualizará la lista de elementos recolectados y deberá seleccionar él o los elementos que desea depositar. La Figura 9 muestra la lista de elementos recolectados que un usuario desea dejar en el depósito asociado al Programa E-Basura.



Figura 8. Lista de elementos recolectados a ser depositados en el Programa E-Basura.

Luego de terminar la tarea que implica depositar elementos, también es posible visualizar el desempeño en la tarea de depósito. En dicha visualización, el usuario podrá validar si los elementos depositados realmente eran aceptados por el Programa. De esta forma el usuario aprenderá a conocer los tipos de equipos y componentes informáticos, su clasificación y si podrá entregarlos en el predio ubicado en la ciudad de La Plata para el Programa E-Basura.

La actividad finaliza cuando el usuario realiza las tres tareas de recolección y deposita todos los elementos recolectados.

Antes de cerrar la aplicación, es posible enviar un archivo con información del desempeño del usuario para que un responsable del Programa analice los resultados y pueda así proponer, por ejemplo, mejoras en actividades futuras.

Resultados y Discusión

Este proyecto ha integrado de manera colaborativa y cooperativa a áreas de extensión, de gestión y de investigación. Por un lado, la Dirección de Concientización en Medio Ambiente de la Facultad de Informática ocupada en generar acciones tendientes a la responsabilidad en el cuidado del medio ambiente, por otro, el Programa E-Basura de la Universidad Nacional de la Plata, abocado a tratar la problemática de los residuos electrónicos vinculados a problemas de contaminación ambiental y problemas a la salud que podría generar una incorrecta disposición final de los mismos, luego, la experiencia de un centro de investigación que cuenta con una herramienta web de autor que permite configurar una aplicación

móvil educativa y finalmente, un proyecto de extensión universitaria de la Facultad de Informática orientado a trabajar con alumnos de escuelas primarias y secundarias en torno a la educación en temas del cuidado del medio ambiente. Todas estas aristas se articularon para aportar una app que pueda utilizarse para educar en la separación y clasificación de residuos electrónicos, informar y difundir acerca del Programa E-Basura, mostrar que la tecnología reciclada también puede ser utilizada para diversos fines, entre ellos, ejecutar la app. Además de la importancia de la recolección de datos del desempeño de los usuarios, de forma tal que puedan transformarse en información de retroalimentación al conjunto de las iniciativas así como de futuras mejoras de la aplicación.

Por otra parte, consideramos haber dado un aporte educativo en concientización en medio ambiente utilizando, a su vez, la misma tecnología que se recicla, contribuyendo a la informatización del Programa E-Basura.

Con esta herramienta educativa, se facilita la participación de alumnos universitarios y alumnos de escuelas primarias y secundarias para ser agentes de cambio en sus entornos educativos, así como la generación de campañas de recolección de residuos electrónicos en desuso y de celulares.

Entre los resultados más relevantes del proyecto, se pueden enumerar:

Co-diseño de una actividad para la educación y concientización ambiental. El desarrollo de esta actividad ha permitido una fuerte colaboración y cooperación entre investigación, extensión y gestión dentro de la institución de la UNLP, en particular la Facultad de Informática, nucleando tanto a los actores involucrados como así también a los proyectos y programas a los que pertenecen.

Aplicación móvil configurada e instalada en varios dispositivos móviles recuperados por el Programa E-Basura.

Participación en eventos de concientización en medio ambiente como fue el Día del medioambiente. En dichos eventos, los participantes, pudieron no solo usar la aplicación desde dispositivos recuperados por el Programa E-Basura y así, vivir la relevancia e impacto de poner en valor RAEE sino que además, al poder estar en contacto con elementos del tipo RAEE del mundo real y manipularlos. Se han abierto debates muy interesantes respecto a la evolución de los dispositivos en un corto lapso de tiempo y así, los jóvenes se han podido posicionar de otra manera ante las diferencias en las capacidades tecnológicas y ante la brecha generacional en estos temas con otros miembros de su familia.

Visitas a escuelas en el marco del Proyecto “Recicla tu compu – Recicla tu mundo”. Lo que nos ha permitido relevar mediante talleres con los alumnos, la motivación e interés generado en relación al Proyecto Recicla y a la concientización de un buen destino para los residuos RAEE a partir del uso de la aplicación “Resuelvo Explorando” configurada para esta temática.

Tanto la participación en eventos como las visitas a escuelas donde se ha usado la aplicación “Resuelvo Explorando”, ha permitido que los usuarios de la misma (participantes y alumnos) aprendan a reconocer en su entorno habitual (casa,

escuela, club, espacio laboral, etc.) elementos RAEE que hasta que no fueron manipulados para ser usados con la aplicación y consultada su definición, antes no sabían para que se usaban ni las consecuencias de desecharlos como residuo domiciliario. De los registros de uso de la aplicación y dada la edad promedio de uso de la aplicación en los casos de puesta en práctica, los elementos más consultados en el material adicional provisto desde la app, fue el disquete y el cassette de cinta.

Propuesta de proyecto para extender la herramienta Web de Autor para poder desarrollar nuevas aplicaciones móviles dentro del Programa E-Basura con diferentes fines, principalmente que ayuden al Programa a interactuar con el público a través de la tecnología favoreciendo la reducción de la brecha digital.

Conclusiones

En este trabajo se presentó una experiencia de co-diseño de una actividad en el marco del Programa E-Basura, por parte de miembros de iniciativas de gestión, extensión e investigación. A partir del mismo, se configuró una aplicación educativa móvil que hace uso de elementos RAEE reciclados por el Programa E-Basura. El uso de la aplicación educativa móvil, se espera ayude a los procesos educativos y en la concientización de alumnos y público en general (usuarios), a la identificación de distintos tipos de RAEE (Residuos de Aparatos Eléctricos y Electrónicos) y a reconocer cuales son recibidos por el Programa E-Basura. Con su uso además se recolectan datos que permiten medir el conocimiento de los usuarios respecto al Programa E-Basura y en base a esto, podrían permitir establecer estrategias de mejora. Si bien los resultados obtenidos, son a partir de casos de estudio preliminares y acotados, se ha detectado motivación adicional por parte de los usuarios respecto al uso de la app propuesta y su uso ha favorecido a debates con los participantes respecto a la brecha de capacidades tecnológicas entre las diferentes generaciones de participantes.

Referencias

- [Baldé et al., 2017] Baldé, C.P., Forti V., Gray, V., Kuehr, R., Stegmann, P. : The Global E-waste Monitor – 2017, United Nations University (UNU), International Telecommunication Union (ITU) & International Solid Waste Association (ISWA), Bonn/Geneva/Vienna.
- [Bonney et al., 2009] Bonney, R., Cooper, C. B., Dickinson, J., Kelling, S., Phillips, T., Rosenberg, K. V., & Shirk, J. (2009). Citizen science: a developing tool for expanding science knowledge and scientific literacy. *BioScience*, 59(11), 977-984.
- [Llitas et al., 2017] Llitas, A. B., Challiol, C., & Gordillo, S. E. (2017, October). Location-based mobile learning applications: a conceptual framework for co-design. In *2017 Twelfth Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO)* (pp. 1-8). IEEE.

- [Llitteras et al, 2018a] Llitteras, A. B., Gordillo, S. E., Dal Bianco, P. A., & Corporaal, F. R. M. (2018, October). A customizable location-based Mobile Learning Prototype: A case of study. In *2018 XIII Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO)* (pp. 149-156). IEEE.
- [Llitteras et al., 2018b] Llitteras, A. B., Grigera, J., dal Bianco, P. A., Corporaal, F. M., & Gordillo, S. E. (2018, October). Challenges in the design of a customized location-based mobile learning application. In *2018 XIII Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO)* (pp. 315-321). IEEE.
- [MozzonCorporaal et al., 2018] MozzonCorporaal, F. R., Dal Bianco, P. A., Llitteras, A. B., Grigera, J., & Gordillo, S. E. (2018). Una herramienta de autor web para generar aplicaciones educativas basadas en posicionamiento con interacción física. In *XXIV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (La Plata, 2018)*.
- [Traxler, 2009] Traxler, J. (2009). *Learning in a mobile age. International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 1(1), 1-12.
- [Strasser et al., 2019] Strasser, B. J., Baudry, J., Mahr, D., Sanchez, G., & Tancoigne, E. (2019). "Citizen Science"? Rethinking Science and Public Participation. *Science & Technology Studies*, 52-76.
- [Wiggins and Crowston, 2011] Wiggins, A., & Crowston, K. (2011, January). From conservation to crowdsourcing: A typology of citizen science. In *2011 44th Hawaii international conference on system sciences* (pp. 1-10). IEEE.

Financiamiento

La experiencia plasmada en el presente artículo está realizada por diversos actores de la universidad. Por un lado, el Programa E-Basura se encuentra financiado para su funcionamiento por la UNLP, por otro la mayoría de los integrantes son docentes investigadores de la Universidad Nacional de La Plata, que además desempeñan su trabajo desde los respectivos Laboratorios de Investigación, lo mismo que la Dirección de Concientización en Medio Ambiente que es financiada por la Facultad de Informática. Por otro lado, el proyecto de extensión "Recicla tu Compu - Recicla tu Mundo" fue presentado en la convocatoria a proyectos de extensión universitaria 2018 y subsidiado por un año con un monto de 20.000\$.

Colectivo Otras Maneras de Mirar, cine y creación audiovisual desde la ceguera y la baja visión.

Patricio Bustamante¹, Joaquín Varas².

patriciobustamantev@gmail.com

Resumen

El proyecto “Ceguera y baja visión: explorando otras maneras de mirar” comienza a operar en marzo del 2015 tras adjudicarse el fondo audiovisual en la línea de formación de público del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Nuestro proyecto busca desarrollar capacidades creativas a través de un taller audiovisual a personas con baja visión y ceguera, indagando así otras maneras de percibir la realidad y su registro. Creemos importante generar espacios donde se manifiesten las diferencias en la percepción de manera inclusiva, otorgando nuevas herramientas en el desarrollo humano de los y las participantes y la comunidad universitaria. Se busca compartir esta experiencia con el núcleo familiar inmediato y con la población en general, reforzando un compromiso social con esta temática, creando redes de colaboración que faciliten un diálogo entre varias instituciones, organizaciones y personas.

Asimismo, este proyecto favorece una mirada holística y psicosocial, con énfasis en una experiencia inclusiva, fomenta la participación social y activa capacidades ligadas al aspecto emocional y la autoestima.

1 Profesor asistente, senador universitario, director del proyecto, Departamento de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

2 Profesor instructor, director alterno del proyecto, Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.

Desde el lenguaje audiovisual hemos explorado distintas dimensiones de la creación, técnicas y creativas, vinculando relato, sonido e imagen desde la experiencia de los y las participantes.

Palabras clave: cine / ceguera / baja visión / diversidad funcional

Introducción

Chile enfrenta grandes desafíos en el ámbito de la inclusión y la discapacidad. Según la Encuesta nacional de discapacidad, Endisc (Senadis, 2015), un 20% de la población mayor de 18 años corresponde a personas en situación de discapacidad. Ante esta realidad país, la Universidad de Chile ha desarrollado diversas iniciativas con el fin de abordar el fenómeno de la discapacidad, tales como el programa de apoyo a estudiantes en situación de discapacidad (PAED-Uch 2011), con el objeto de sensibilizar a la comunidad universitaria respecto del derecho a la educación de los y las estudiantes en situación de discapacidad. En línea con esto, el año 2013 se crea la Unidad de Baja Visión y Rehabilitación Visual Integral en el Hospital Clínico de la Universidad de Chile, innovando las mallas curriculares y articulando los Departamentos de Tecnología Médica, Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación, Oftalmología y Psicología. Con el fin de desarrollar una atención Integral de calidad a las personas con baja visión, junto con realizar docencia de pre y posgrado, extensión universitaria e investigación científica relevante en el área de la baja visión y la ceguera. En este contexto interdisciplinario y la colaboración de Josefa Ruíz, magíster en cine documental de la Universidad de Chile nace nuestro colectivo.

Objetivo

Este proyecto pretende conocer y comprender la capacidad de creación artística audiovisual desde la perspectiva de personas con baja visión y/o ceguera. Fomentando y relevando la necesidad de construcción de espacios inclusivos en el ámbito cultural, problematizando el acceso cultural y la creación artística desde diversas perspectivas, fortaleciendo el trabajo mediante la creación de redes interdisciplinarias, interfacultades e intersectoriales desde la Universidad de Chile.

Antecedentes

El colectivo Otras Maneras de Mirar es un espacio transdisciplinario que investiga y crea desde el imaginario de la no visión, explorando las posibilidades de comprensión en torno a la ceguera y la baja visión. Hemos desarrollado metodologías de enseñanza para la creación audiovisual dirigidas a personas ciegas y con baja visión.

Oficialmente el colectivo comienza a operar el año 2015, luego de la adjudicación del fondo audiovisual del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. El 2016 se

adjudica el Fondo Valentín Letelier de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile y el 2017 se adjudica el fondo audiovisual nuevamente.

El colectivo es coordinado por Patricio Bustamante Veas y Josefa Ruiz Caballero, colaborando activamente el cineasta José Luis Torres Leiva, la directora de fotografía Isidora Gálvez, la fotógrafa y diseñadora Pilar Contreras, Juan Carlos Bernard y Claudio Vargas, además del centro de cartografía táctil UTEM, entre muchas otras y otros actores.

El acceso y la oportunidad de participación y desarrollo de actividades educativas artístico-culturales para la población con baja visión y ceguera es limitado y tampoco existen instancias de formación en lenguaje audiovisual para la población en situación de discapacidad visual, la perspectiva oculocéntrica y capacitista que esto implica limita las posibilidades creativas de las personas, la exploración de sus sentidos y el acceso a actividades artístico-culturales, en ese contexto nace el taller “Baja visión y ceguera, explorando otras maneras de mirar”.

En nuestro país es incipiente el desarrollo de cine adaptado e inclusivo, existen experiencias de películas nacionales con audiodescripción e investigación en torno a la imagen. Nuestro colectivo ha desarrollado una oportunidad investigativa que abarca bajo diversas aristas la creación audiovisual desde la ceguera y la baja visión, enfrentando problemáticamente la posibilidad de hacer cine, complejizando qué es la imagen y proyectando la discapacidad de manera colectiva, tensionando la relación ojo imagen.

A la fecha se han desarrollado dos talleres de creación audiovisual para personas adultas en la Universidad de Chile, dos talleres de creación audiovisual para niños y niñas con baja visión y ceguera en los Colegios Santa Lucía (Santiago) y Luis Braille (La Serena), así como también talleres en Puebla, México, junto al colectivo Cine para Imaginar y participamos en el Festival de arte y discapacidad Oxímoron, Querétaro, México.

El material creativo desarrollado se ha proyectado en la Cineteca Nacional del Centro Cultural La Moneda y ha sido difundido en la Universidad de Chile, en regiones del país a través de la red de salas de la Cineteca Nacional y otras universidades. Internacionalmente nos hemos vinculado con México, gracias a la alianza con el colectivo mexicano Cine para Imaginar, Puebla, Buró Cultural, Querétaro y el Laboratorio de lo invisible.

Metodología

La metodología de trabajo se ha basado en sesiones de taller, participación activa del equipo de trabajo y reuniones periódicas. Se fomenta el hacer participativo-práctico, se incentiva la práctica audiovisual desde el hacer y se pone énfasis en el aspecto sonoro de la creación audiovisual, entregando herramientas visuales para la creación audiovisual –planos, posición de cámara y encuadre, entre otras-. También se han manejado alternativas sonoras para la creación audio-

visual –voz en off, registro de sonido *in situ*, entrevistas, etcétera–, propiciando el desarrollo de una mirada propia del entorno, fortaleciendo vínculos e identidad en los sujetos participantes.

Nuestros talleres han operado abarcando los siguientes contenidos:

- Introducción al cine y el ojo, formación de imágenes ¿Cómo vemos lo que vemos? ¿De qué se compone el cine?
Ejercicio: Nuestra historia del cine. Luego de una clase expositiva sobre los orígenes del cine, se propuso crear en parejas una historia del cine imaginaria elaborada únicamente por sonidos, además de la realización de ejercicios de percepción y escucha de una postal sonora.
- El sonido como conductor de imagen. Sonido como soporte y dispositivo.
Ejercicio: Salida a terreno siguiendo como hilo conductor los sonidos de la ciudad, con el fin de registrar material que luego nos permita analizar imágenes y sonidos.
- Luz. La luz como constructora de la imagen cinematográfica.
Ejercicio: individual de intensidad lumínica. Juegos de distancias y percepción de las fuentes de luz.
- Lenguaje cinematográfico. Escritura de guión.
Ejercicio: Inicio de escritura de guión a partir de temas propuestos por las y los participantes.
- Estructura visual: planos y movimientos de cámara.
Ejercicio: A través de modelos táctiles se explora el concepto de los planos y los movimientos de cámara en el cine. Construcción personajes en volumen con el fin de trabajar con los planos estudiados.
- Trabajo bajo el formato de cortometraje. Escaleta, planificación de rodaje y registros
- Voz: Diario registro.
Ejercicio: Contar una historia significativa identificando los escenarios donde aquello ocurrió. Inicio de creación cortometraje.
- Los recuerdos: más allá de la voz.
Ejercicio: Contar un recuerdo usando sonidos y otros registros sonoros relevantes.
- Salida a terreno. Registro sonoro, la atmósfera audiovisual.
Ejercicio: Se registran distintos sonidos e imágenes conducidos por la experiencia perceptiva del viaje. Se analiza lo que guía lo sonoro y lo visual.

- Organización de los materiales. Constituir un relato a partir del material sonoro y visual seleccionado para construir un cortometraje.
Ejercicio: Revisar material sonoro y visual seleccionado lo esencial para construir el cortometraje.
- Montaje. Distintas posibilidades de montaje.
Ejercicio: ¿Qué guía a mi montaje? Ritmo y montaje.
- Proyección. Visionado de nuestros ejercicios. Evaluación colectiva.

El cierre de los talleres ha finalizado con proyecciones en la Cineteca Nacional del Centro Cultural La Moneda.

Desarrollo de la experiencia

Nuestro proceso como colectivo ha sido sobre todo desde el hacer, valorando las oportunidades y las posibilidades del error y los aciertos en la práctica. Desde este punto de vista, las diversas metodologías de trabajo empleadas nos han entregado experiencias y conocimientos, es un desafío el sistematizar nuestra experiencia global.

Se reconocen las dificultades iniciales para plantear un taller de cine dirigido a personas con ceguera y baja visión, ante una realidad que se rige bajo perspectivas capacitistas y oculcentristas. En este sentido cabe citar a Evgen Bavcar, fotógrafo ciego:

Lo que significa el deseo de imágenes es que, cuando imaginamos las cosas, existimos (...) No puedo pertenecer a este mundo si no puedo decir que lo imagino de mi propia manera. Cuando un ciego dice “imagino”, ello significa que él también tiene una representación interna de realidades externas. Tener una necesidad de imágenes es crear un espejo interiorizado, en otras palabras, un *speculum mundi* que expresa nuestra actitud hacia la realidad que yace fuera de nuestro cuerpo. (Citado en Mayer, 1999. p. 4).

En este sentido el taller cobra una trascendencia adicional, ya que implica comprender que el desarrollo personal también es una herramienta de participación social. Por ello, el uso del cine, asociado a la recreación, puede ser muy útil como recurso de aprendizaje teniendo en cuenta que las imágenes pueden transmitir valores y actitudes para audiencias específicas en formación (Díaz y otros 2015).

La primera versión del taller se hizo durante tres meses en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. El trabajo final operó con el pie forzado de los meses del año, articulando cortometrajes creados por los y las participantes bajo

esta perspectiva. El producto titulado *Luz y sombras* fue nuestra primera obra colectiva, compilando los cortometrajes realizados por los y las participantes.

La segunda versión del taller fue en la Casa Central y la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, esta vez los cortometrajes fueron creaciones colectivas bajo el imaginario de los puntos cardinales, en esta oportunidad, el trabajo sumó el componente colectivo en cada creación, generando las dificultades propias y los desafíos de labor en equipo, así nació *Perspectivas cardinales*.

El taller de Puebla, México, se hizo junto con el colectivo Cine para Imaginar, trabajamos intensivamente durante una semana, esta vez incluimos audio-descripción en los cortometrajes, realizada durante el mismo proceso creativo. La experiencia del colectivo mexicano permitió fusionar la creación audiovisual desde la ceguera y la baja visión con el cine accesible a través de la audiodescripción. Esto nos entregó herramientas y posibilidades de lenguaje, con el fin de democratizar los componentes más visuales de la creación.

En los colegios Santa Lucía y Luis Braille el taller se desarrolló bajo la perspectiva del trabajo con niños y niñas, construyendo un manual táctil de cine para la entrega de los contenidos y además del empleo de técnicas y una perspectiva lúdica que facilitara la ejecución del mismo, la relación de los niños y niñas con la tecnología facilitó el uso de los equipos, cámaras y grabadoras. Por otra parte su capacidad creativa y su imaginario le dio un sello particular a la compilación final de cortometrajes. La proyección del trabajo final se realizó en la Cineteca Nacional del Centro Cultural La Moneda, contando con la asistencia de los niños y niñas del Colegio Luis Braille de La Serena, quienes tuvieron la posibilidad de conocer a sus pares estudiantes del Colegio Santa Lucía de Santiago. El visionado del trabajo y la instancia relatada se constituyó un una experiencia tremendamente enriquecedora para todos los asistentes y participantes.

Nuestro colectivo ha problematizado los límites impuestos en la creación artística y cultural, reconociéndose la generación de conocimientos en la experiencia del taller en si misma, a través de la exhibición y distribución del material, promoviendo la discusión y reflexión respecto a las múltiples posibilidades de percibir y crear, educando audiencias con el fin de cuestionar lógicas de exclusión ante la diversidad funcional, poniendo en tensión el esencialismo centrado en lo visual y en la imagen.

La oportunidad de trabajar con el colectivo mexicano nos ha permitido evidenciar que en Latinoamérica hay personas desarrollando trabajos innovadores de alta calidad y la posibilidad de articularnos desde una perspectiva centrada en la creación artística y cultural más allá de la inclusión, es decir, relevando el espacio creativo desde las diversidades funcionales, en áreas como la poesía, el cine, la fotografía, el teatro y la danza. Poniendo énfasis en la idea de una sociedad diversa, donde todas las perspectivas tienen la posibilidad de generar algún tipo de creación. Sentido que actualmente orienta el trabajo del colectivo desde la perspectiva de la ceguera o la no visión.

Resultados

A continuación exponemos nuestros principales resultados:

- Realización de cinco talleres de cine para personas con ceguera y baja visión. Cada trabajo realizado ha sido exhibido en la Cineteca Nacional del Centro Cultural La Moneda, hemos lanzado los cortometrajes en formato DVD en cada experiencia.
- Investigación y sistematización de la experiencia del taller de cine, este proceso es un continuo en el cual aún nos encontramos trabajando. Es un desafío permanente para nosotros generar una sistematización global de toda nuestra experiencia como colectivo.
- Diseño, validación y aplicación de una encuesta de opinión sobre el producto final del primer taller, con el fin de evaluar la relevancia para la inclusión social de las personas con baja visión y ceguera.
- Construcción de un sitio web del proyecto, accesible para personas con baja visión y ceguera. Este trabajo lo realizamos con el financiamiento del Fondo Valentín Letelier. Lamentablemente ese sitio actualmente no está activo dada las complejidades económicas de renovar los dominios en la red. Sin embargo, actualmente tenemos red social y página web abierta con disposición de todo nuestro material audiovisual.
- Exhibición de cortometrajes realizados en el taller de cine y conversatorios en Facultades de la Universidad de Chile, en diversas universidades del país. Internacionalmente hemos proyectado nuestro trabajo en Puebla y Querétaro, México.
- Itinerancia de proyección de cortometrajes a nivel Nacional en la red de salas Cineteca Nacional.
- Participación y proyección del trabajo en el 4º Festival International du film d'Amour en Chile, organizado por la Delegación Valonia-Bruselas en el Cine arte Alameda.
- Realización de libro guía táctil para dictar el taller a niños y niñas del Colegio Santa Lucía y Luis Braille.
- Consolidación de redes de trabajo entre las Facultades de Arte, Medicina y el Hospital Clínico de la Universidad de Chile, posicionado a la universidad como referente en proyectos inclusivos.
- Construcción de red colaborativa internacional con el colectivo Cine para Imaginar, quienes realizan cine adaptado y accesible y con Buró Cultural, que trabaja en fotografía y ceguera, además de organizar un Festival de arte y creación desde la diversidad funcional.

En términos de docencia, los cortometrajes se utilizan con fines formativos en la asignatura de Baja visión y Ceguera IV año pregrado de Tecnología Médica, además de la escuela de Terapia Ocupacional, así mismo, han sido incorporados en

el curso de postítulo de “Baja visión y ceguera” en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile. Del mismo modo, en el ámbito académico se creó el curso de formación general de “Inclusión y discapacidad” que es dirigido por el profesor Patricio Bustamante Veas junto a la profesora Sandra Mella del Departamento de Terapia Ocupacional y Ciencias de la Ocupación.

En el ámbito de gestión institucional, hemos trabajado activamente en el trabajo de la Comisión de discapacidad de la Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile, aportando en la discusión de las posibilidades creativas desde la diversidad funcional, trabajando de forma activa en la recién promulgada Política de Inclusión y discapacidad en la perspectiva de la diversidad funcional de la institución. Hemos exhibido nuestros cortometrajes en distintas instancias, incluyendo la Dirección de Recursos Humanos de la universidad, fomentando el diálogo y la discusión de la inclusión en todos los espacios.

Actualmente, hemos sido seleccionados por Universidad abierta de Recoleta para dictar el taller, también nos encontramos a la espera de la adjudicación del Fondo Nacional de Proyectos Inclusivos del Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis), al cual postulamos en conjunto con la Biblioteca Central para Ciegos.

El mes de agosto del presente año, realizaremos un Seminario Internacional en la Universidad de Chile, sobre imagen y ceguera, Dana Albicker del Laboratorio de lo Invisible quien compartirá los resultados de los procesos creativos de su colectivo entregando claves para la creación artística desde la diversidad funcional.

En términos de Investigación nos encontramos trabajando en el proyecto U redes inicia: Una ciudad inclusiva para todas y todos.

El desarrollo de nuestros talleres y el trabajo del colectivo nos ha permitido investigar, colaborar y crear, actualmente somos un referente en el área, tensionando y problematizando la relación ojo-imagen y las diversas posibilidades de percepción y creación.

Facilitadores y obstáculos para el desarrollo del proyecto

El principal facilitador de este proyecto ha sido la diversidad que propicia la Universidad de Chile, posibilitando un diálogo transdisciplinario y un abordaje polifónico desde nuestras distintas disciplinas. Por otra parte, los avances en el ámbito de la extensión universitaria han permitido pensar la extensión en forma compleja planteando nuevas dimensiones e interacciones con la comunidad.

Otro factor facilitador fue el trabajo en red realizado junto al centro de Cartografía Táctil de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Esta alianza nos permitió desarrollar materiales táctiles y accesibles para el taller, la gran experiencia que posee la UTEM en este ámbito nos facilitó el trabajo, construyendo una red de trabajo colaborativo entre la Universidad de Chile y la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Los obstáculos que nos encontramos fueron principalmente la falta de acceso universal en la ciudad, dificultando la movilidad por la ciudad por parte de los y las participantes. Algunos aspectos arquitectónicos de la Universidad de Chile también fueron un problema desde el punto de vista de la accesibilidad.

Por otra parte, el financiamiento del proyecto a través de fondos concursables dificulta la continuidad de los procesos, sin contar con un financiamiento basal, lo que complejiza su continuidad. También tuvimos dificultades para gestionar los recursos económicos y la adquisición de los insumos y elementos necesarios a través de las plataformas con las que cuenta la universidad, aspecto relativo a los tiempos y procesos administrativos. En este caso, al requerir de material táctil e insumos específicos relacionados con la accesibilidad y los sistemas hápticos lo que hizo difícil y engorroso el desarrollo de este tipo de acciones al no existir una oferta amplia al respecto.

Recomendaciones y aprendizajes

Primero que todo relevar que nuestra experiencia ha sido un proceso de aprendizaje en sí misma para todo el equipo y para las y los participantes del taller. En ese sentido, el espacio de taller y el hacer tiene un valor incalculable en términos de la práctica.

La riqueza del trabajo transdisciplinario, germina sinergias que contribuyen en la generación de nuevos saberes, en nuestro caso el cruce entre la oftalmología, las tecnologías médicas, el arte y el cine propiciaron un espacio de diálogo que dio paso a muchas perspectivas en el abordaje y la construcción de nuestro colectivo. Por otra parte los distintos espacios de convivencia favorecen el encuentro de múltiples perspectivas, en este caso, las miradas desde la diversidad funcional, logrando articular un ambiente fértil de ideas innovadoras.

Es importante reflexionar en torno a la participación y el acceso a los espacios culturales, reconociendo que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad señala:

Los Estados partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no solo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad. (Artículo 30).

Lo que recalca el compromiso de que las naciones deben tener en esta materia. Adicionalmente, este enfoque se aleja del modelo individual o médico de la discapacidad, ya que exige asumir que la salud tiene una dimensión social, reconociendo que las estrategias contemporáneas del arte, el acceso y el diálogo, se han convertido en los últimos años en una línea de desarrollo (Ávila y otros, 2014, p. 1).

Por otro lado, las universidades deben constituir un núcleo de desarrollo que promueva la promoción y difusión de la diversidad, de donde emergen las nuevas concepciones y discusiones en torno a temáticas relevantes para la sociedad.

En nuestro caso, el cine nos ha permitido derribar límites y conocer múltiples posibilidades de percibir y crear. Alicia Vega, académica e investigadora de cine, quien durante treinta años formó, a través del cine, a niños y niñas en diferentes poblaciones, plantea:

Pensar el cine como una excusa para transformar vidas es una idea poderosa. El cine como ese espacio que nos permite acercarnos a la mirada de otros, a su manera de ver y conocer el mundo es una herramienta perfecta para vernos y acercarnos entre nosotros.

Bibliografía

- Ávila, N., Orellana, A., Cano, M.G., Antúnez N. y Claver, D. (2014). Arte, salud y prevención: primeras colaboraciones. *Gaceta Sanitaria*, 28 (6), 501-504.
- Díaz M., M. Icart T., López C. (2015). Literature review: Use of commercial films as a teaching resource for health sciences students. *Nurse Education Today*, 36, 264-267.
- Mayer, B. (1999). Bavca. El deseo de la imagen. *Luna Córnea*, 17: 34-95.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Ginebra: ONU
- Senadis. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf

Construcción de saberes en comunidad. Hablemos sobre cannabis.

Agustín Pabón Maciel, Abril Moine, Valentina Bonino, María Soledad Maggiori¹.

agustinpabon123@gmail.com

Resumen

En este trabajo nos proponemos exhibir la experiencia desarrollada por estudiantes y docentes durante el año 2018 en la materia Proyecto del 6° año de la especialidad Química del Instituto Politécnico Superior de Rosario (IPS), Santa Fe, Argentina. Esta asignatura propone articular los ejes de la función social universitaria. Particularmente, este equipo se propuso un trabajo de extensión crítica vinculando una escuela media de la Universidad Nacional de Rosario con una de las dos organizaciones cannábicas de la ciudad, AUPAC (Asociación de Usuarios y Profesionales para el Abordaje del Cannabis y otras drogas), con el fin de abordar la problemática de desinformación general de la comunidad local sobre el uso terapéutico de los principios activos de esta familia de plantas.

Dentro de este marco curricular, participamos a la VI Jornadas de Extensión del Mercosur en la ciudad de Tandil, Buenos Aires, Argentina. Allí asistimos a diversas charlas y debates abocados al tema, que –como experiencia– gatilló el pensar y redactar el proyecto, ya que desde lo expuesto en algunas ponencias logramos visualizar la problemática y entender el fundamento de las prácticas extensivas. La metodología del espacio curricular, que

1 Agradecemos al Departamento de Química del IPS, por el apoyo a todas las actividades en el marco de la presente ponencia. Y agradecemos a todas las personas que forman parte de AUPAC quienes muy amorosamente se dedican a sus tareas profesionales y las comparten con el medio.

pretende una vinculación con la comunidad en pos de formular saberes en forma conjunta, nos indujo a encontrar la contraparte de nuestro trabajo. Durante el segundo semestre, junto con la asociación, planeamos, diseñamos y presentamos dispositivos de difusión con información sobre el uso terapéutico del cannabis para que la población pudiera informarse sobre los aspectos básicos del tema con lenguaje claro y poco técnico. A fines del año escolar, logramos coordinar un conversatorio con distintos grupos sociales, por parte de universidad la Facultad de Ciencias. Bioquímicas y Farmacéuticas y docentes y estudiantes del instituto, y por parte de la sociedad, integrantes del partido político Ciudad Futura, Madres de la Agrupación, Madres que se Plantan y profesionales de la Asociación de Usuarixs y Profesionales para el Abordaje del Cannabis (AUPAC). Esta instancia abordó el tratamiento del histórico fallo judicial a favor de las madres que cultivan. También se distribuyó la folletería elaborada en conjunto tanto en la vía pública, como a los asistentes al conversatorio y algunos ejemplares quedaron a disposición de la AUPAC. Esto requirió con anterioridad un proceso de formación y revisión bibliográfica del equipo de trabajo –material brindado por la asociación y ponentes de la VI JEM–, también asistimos a actividades presenciales y congresos.

Como apreciación del proyecto, se logró una formación fuertemente enriquecedora del perfil profesional de los alumnos no solo en los aspectos técnicos esenciales sobre el cannabis, sino también en materia de extensión universitaria crítica, al enfrentarse a una realidad por fuera del aula, como respuesta a una demanda de la sociedad. También se logró profundizar el vínculo entre los estudiantes del politécnico y las profesionales de AUPAC, que continúa en la actualidad.

Palabras clave: cannabis / divulgación / comunidad.

Introducción

En la presente ponencia nos proponemos exponer sobre nuestras experiencias como estudiantes secundarios en nuestras primeras prácticas extensivas, con el fin de comunicar y discutir sobre la temática del uso medicinal de cannabis.

La planta de cannabis posee más de 300 cannabinoides –sustancias químicas que se enlazan con los receptores de nuestro sistema nervioso central–, que producen diversos efectos en los consumidores. Los dos que se hallan en mayor proporción en el cannabis de uso terapéutico y, por lo tanto, son estudiados en mayor medida, son el Tetrahidrocannabinol (THC –compuesto psicoactivo–) y el Cannabidiol (CBD –compuesto psicoactivo leve–), que se encuentran en conjunto en los extractos ya que se activan mutuamente. Los extractos de cannabis, al ser analgésicos leves, son utilizados junto con otros calmantes más potentes (como los opiáceos) para tratar múltiples afecciones y dolencias crónicas, entre ellas patologías neurodegenerativas, metabólicas, autoinmunes y tumorales. Los estudios revelaron que el cannabis medicinal tiene hasta un 50% de impacto en la disminución del dolor, mientras que el de otros fármacos es de aproximada-

mente un 30%. Además, los investigadores vincularon al cannabinoide THC con los efectos adversos: entre ellos se pueden mencionar la somnolencia, fatiga, mareos y boca seca. En conclusión, su uso como medicamento paliativo complementario disminuye la proporción utilizada de analgésicos fuertes que provocan efectos adversos más graves (Pascual Simón y Fernández Rodríguez, 2017).

A inicios de la década del treinta, en el marco de la Gran Depresión, Estados Unidos desarrolló una serie de medidas para reactivar y expandir su economía, sentando las bases del denominado imperialismo americano. El creciente cultivo de algodón y la industria textil local del sur del país basada en la fibra de cáñamo fue una de las razones para progresivamente arancelar y dificultar el cultivo de las variedades de cannabis utilizadas en la producción de la fibra. En la segunda mitad de la década, las inmigraciones desde México significaron un ingreso importante de consumidores de marihuana que poco a poco fueron dispersando sus costumbres a los ciudadanos estadounidenses. Con el fin de salir a flote de una crisis que no solo fue económica, sino también retumbó en el sector social y cultural, mediante una iniciativa de nacionalismo norteamericano, desde la década del cuarenta se comenzó a restringir progresivamente el cultivo, comercialización y consumo de cannabis llegando a un modelo totalmente prohibicionista. Esta serie de normativas y la creencia de que la marihuana es una droga de abuso generadora de adicciones, depravación social y enfermedades mentales, llevó a crear una fuerte estigmatización cultural globalizada de esta planta y de sus principios activos, la que dificultó su estudio hasta fines del siglo XX (Leal Galicia y otros, 2018).

Al estar prohibido el autocultivo, posesión y venta de Cannabis en Argentina, no existe regulación de la composición de los derivados de esta planta que circula ilegalmente en el mercado (hecho resaltado por el Dr. Marcelo Morante, participe de la redacción de la última propuesta de ley sobre cannabis medicinal). Esto implica evidencia de baja calidad en cuanto a su composición y efectos adversos, generando complicaciones a la hora de dosificar el fármaco, además del escepticismo de los pacientes hacia este medicamento.

Es así que construimos un proyecto para resolver una demanda social y cultural en el ámbito de la salud, para esto propusimos formarnos asistiendo a charlas, paneles, exposiciones, congresos y revisando bibliografía especializada, con el objeto de difundir los usos del cannabis medicinal, sus efectos adversos, sus propiedades terapéuticas y el actual marco legal. Consideramos de vital importancia promover la visita a especialistas a quienes quieran utilizar este medicamento y el desistimiento de la automedicación, la que puede acarrear graves consecuencias debido a la desinformación del paciente. Además, informar a potenciales usuarios, desmintiendo dichos generados por la falta de información.

Rol del estudiante secundario de la universidad pública

El Instituto Politécnico Superior General San Martín (IPS) es uno de los tres establecimientos educativos secundarios dependientes de la Universidad Nacional

de Rosario (UNR). En este establecimiento se imparte educación técnico profesional de nivel secundario y terciario en diferentes áreas. Lxs estudiantes de estas escuelas medias entramos, desde temprana edad, en sintonía con el modelo educativo universitario. Particularmente, en los últimos dos años de la especialidad en química del IPS, de acuerdo con la programación curricular vigente, las materias –Prácticas Profesionalizantes I y Proyecto– buscan iniciar a los estudiantes en la discusión de modelos de inclusión social en sectores de salud, educación y economía y el rol de la universidad y de los propios estudiantes en las problemáticas cotidianas de la comunidad local que estos modelos plantean. Esta introducción a un nuevo paradigma de generación y difusión de conocimiento nos llevó como grupo de trabajo a abordar una problemática de demanda social, a la que nosotrxs –como estudiantes secundarios de una tecnicatura orientada– podríamos dar respuesta desde los espacios que poseemos a nuestro alcance.

Se generó un compromiso desde lxs estudiantes hacia problemáticas locales. El rol del estudiante no fue solo de acompañamiento o asesoramiento, sino también de formación particular y en general sobre las temáticas a abordar y los diferentes modelos extensionistas que se plantean. Llevar a cabo este proyecto fue posible gracias a las herramientas que poseemos como estudiantes de la universidad nacional y pública para lograr un bien común para la sociedad de la que formamos parte.

Otro compromiso es que todos aquellos que militamos y defendemos un modelo de universidad extensionista buscamos contagiar a aquellos compañeros que no tuvieron la oportunidad de formarse curricularmente en materia de extensión. Heredamos la responsabilidad de replicar el modelo extensionista universitario en nuestra formación secundaria y profesional. Durante el último año de la tecnicatura en química llevamos adelante una formación académica y curricular en materia de extensión que nos permite discutir modelos de inclusión social en sectores de salud, educación y economía.

Objetivos

- Llevar a discusión la formación de lazos sociales y académicos entre el politécnico y la AUPAC y otras drogas que han permitido llevar adelante un proyecto de difusión acerca del uso terapéutico del cannabis.
- Concientizar a la comunidad sobre los efectos clínicos, sociales y culturales del uso paliativo de la marihuana.
- Instar al debate del ejercicio de la extensión crítica universitaria en todos los niveles educativos donde esta forma parte.
- Poner en agenda y discusión el autocultivo de cannabis con fines medicinales y su despenalización, así como la descriminalización de los consumidores.

Materiales y métodos

Materiales

- Bibliografía brindada principalmente por ponentes de las VI Jornadas de Extensión del Mercosur realizadas en la ciudad de Tandil en abril del 2018 y por la asociación civil sin fines de lucro que actuó como contraparte del proyecto (AUPAC).
- Plataformas virtuales que permitieron el registro de la información y el desarrollo del material de difusión y encuestas.

Metodología

La propuesta surge de una idea generada en la materia “Proyecto”, dictada en el 6° año de la tecnicatura secundaria en química del IPS, previamente inspirada en una charla sobre cannabis medicinal que había sido dictada en la VI Jornada de Extensión del Mercosur, en la ciudad de Tandil. Con la finalidad de hacer llegar a la comunidad de forma gratuita información acerca de cómo funciona y qué efectos produce el cannabis como medicina, cuál es el problema de que sea un medicamento que no esté estandarizado ni regulado por el Estado y qué tipos de afecciones trata.

A partir de charlas sobre cannabis dictadas por profesionales de la salud, una conversación con integrantes de la AUPAC y los resultados preliminares de la encuesta realizada a la comunidad, vimos reflejada la poca información que hay sobre el cannabis medicinal, lo que supone que los nuevos usuarios creen falsas teorías y que, además, no tengan asesoramiento médico a la hora de usarlo, implicando una incorrecta automedicación. Además, la ausencia del Estado respecto de su estandarización y producción hace que su dosificación sea problemática para los profesionales de la salud, debido a la escasa e incorrecta información acerca de la composición de los extractos de cannabis que se encuentran en el mercado de forma ilegal. Consideramos este problema de gran importancia, ya que muchos de los usuarios de cannabis son personas que tratan afecciones que no tienen una cura y se valen del cannabis como último recurso para intentar mitigar los dolores causados por sus enfermedades (fibromialgia, párkinson, epilepsia, cáncer, etcétera). Las personas con esta falsa información creen que el cannabis los va a curar y una vez que consumen se suman ciertas complicaciones para la salud relacionadas con los posibles compuestos e impurezas tóxicas que tienen los medicamentos.

La primera etapa de este proyecto fue la formación y capacitación del equipo de trabajo, no solo sobre los temas a tratar en los dispositivos de difusión, sino en temas específicos como la botánica y taxonomía de la planta y el marco legal y sociocultural, para lograr tener una visión general. Asistimos a charlas, cursos de capacitación, paneles, exposiciones y congresos realizados por investigadores

especializados en el uso medicinal del cannabis, además de recopilar material y bibliografía específica del tema.

En la segunda etapa, realizamos encuestas centradas en la ciudad de Rosario, a través de la plataforma virtual de Google Forms y en formato papel, para obtener información sobre la cantidad de personas que poseen conocimientos acerca del uso terapéutico del cannabis, cuántas desean informarse más en el tema, en qué rango de edades se encuentran, y las afecciones tratadas por aquellas que utilizan el cannabis cotidianamente de forma no recreativa.

La información obtenida de las charlas y encuestas fue analizada y luego transmitida a través de dispositivos de difusión, que brindan información acerca de los efectos del cannabis en el cuerpo, su marco legal en el territorio argentino y cuáles son las afecciones que pueden ser tratadas mediante este tratamiento.

Otra actividad la planificación, organización y moderación de un conversatorio abierto a la comunidad en el marco del fallo cautelar por parte de la justicia federal a favor de las Madres que se Plantan, madres de un grupo de pacientes pediátricos de AUPAC. En él participaron representantes de diferentes sectores de la comunidad como las madres y profesionales de AUPAC, representantes de la UNR como el decano de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas y estudiantes y docentes del IPS.

Resultados y discusión

Del proceso de enseñanza y aprendizaje

Uno de los puntos del programa de la reforma universitaria que tiene vigencia es la misión social de la universidad que busca traspasar los límites del proceso enseñanza/aprendizaje de las distintas carreras o especialidades profesionales, involucrándose en el estudio e investigación de los problemas sociales, en la elaboración de proyectos de solución, como también en la participación con organismos de planificación y realización de programas (Tünnermann, 2008).

La UNR fue creada en 1968 y desde sus inicios se ha relacionado activamente con la comunidad rosarina, lo que se ha traducido en diferentes proyectos asociados al crecimiento sostenido y a las demandas de la región. En el artículo 1 del Estatuto, se destaca la formación de hombres y mujeres con compromiso social, conservando, adquiriendo y transmitiendo críticamente el conocimiento. Si bien la universidad ha tenido una presencia histórica en zonas donde habitan personas en situaciones de distinto grado de vulnerabilidad social, con actividades asumidas desde el movimiento estudiantil, en muchas oportunidades como motor de las mismas, en general, no han sido prácticas que se hayan enmarcado institucionalmente. Estas prácticas han marcado el compromiso social universitario, con movimientos organizados y actores sociales de dichas zonas.

Es así que, en el marco de la presente experiencia, fue el grupo estudiantil quien se propuso muy comprometidamente a trabajar sobre el uso medicinal de canna-

bis, esto llevó a sucesivas charlas y reuniones con la AUPAC que está abordando la problemática desde una perspectiva integral, y centrada en la salud y bienestar de lxs usuarixs. Aquí se puso de manifiesto el compromiso social universitario, ya que durante 2018, en la UNR se realizaron diferentes modalidades de acciones docentes-estudiantiles en defensa de la educación pública. Una de ellas fue una modalidad activa de lucha, denominada Universidad Itinerante. Como todos los años, al tratarse de una universidad estatal, se recurre a instancias de diálogo con representantes del Estado nacional, de manera de garantizar la actualización de recursos económicos destinados a la UNR, se organizó –a modo de protesta– el paro de la comunidad educativa, durante el que se suspenden las actividades docentes y estudiantiles. La modalidad propuesta en 2018 buscó trabajar desde las distintas casas de estudio de manera conjunta, mostrando a la comunidad los diferentes proyectos llevados a cabo, y manifestar la importancia de que la universidad siga siendo pública y gratuita. Las actividades se realizaron acompañadas por toda la comunidad educativa: docentes, investigadores, decanatos, dirección de escuelas medias, no docentes, estudiantes, familias y tutores. El eje de las actividades fue mostrar a la comunidad, lo trabajado en cada unidad académica, poniendo de manifiesto que la lucha por la calidad educativa es también una forma de transmitir saberes. Se realizaron actividades en plazas, parques y en los alrededores de cada unidad académica. Lxs estudiantes participantes del proyecto continuaron relevando la información del tema de interés, como así también participaron activamente de la toma pacífica del colegio que duró una semana, en el marco del paro por tiempo indeterminado.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que este, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que esta lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas, que el educador no había notado antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad –razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad–, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado. (Freire, 1994, p. 45)

En este sentido, la labor de la docente guía del grupo de estudiantes fue acompañar sus inquietudes, lo que se resignificó en un aprendizaje también para ella, al tiempo que los estudiantes pasaron por una experiencia de transferencia de lo elaborado, al posicionarse como promotores de la difusión del conocimiento científico a la sociedad que les rodea. En relación con los errores que comete el aprendiz, a los que se refiere Freire, consideramos que el proceso educativo por el que transitamos fue acertado. Así como también la relación entre la construcción y deconstrucción de saberes individuales y colectivos. El grupo docente-estudiantil basó su proceso en el ejercicio de distintos roles. El rol docente en este caso fue el de administrar algunos recursos, de calmar ansiedades, inseguridades y miedos, de animarse a darle curso a las ideas e intervenciones estudiantiles. No hubo parálisis por miedo a las dificultades, pero sí indagación, sugerencias y apertura a la escucha de todas las partes involucradas en el proceso.

La necesidad que tenemos de poder luchar cada vez más eficazmente en defensa de nuestros derechos, de ser competentes y de estar convencidos de la importancia social y política de nuestra tarea, reside en el hecho de que, por ejemplo, la indigencia de nuestros salarios no depende solamente de las condiciones económicas y financieras del Estado o de las empresas particulares. Todo eso está íntimamente relacionado con cierta comprensión colonial de la administración, de cómo organizar el gasto público, jerarquizando los consumos y priorizando los gastos. Es evidente que los problemas relacionados con la educación no son solamente pedagógicos, son políticos y éticos, como cualquier problema financiero. (Freire, 1994, p. 68)

Como mencionamos anteriormente, el 2018 fue un año lleno de actividades docentes y estudiantiles en defensa de salarios y condiciones dignas para la educación pública. Aquí el posicionamiento ético-político de considerar los espacios de lucha como instancias pedagógicas de enseñanza y aprendizaje fue vivenciado por todo el grupo de trabajo.

Las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y para los educadores progresistas son predicados que se van generando con la práctica. Más aún, son generados de manera coherente con la opción política de naturaleza crítica del educador. La humildad, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás... no veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo

escuchar al otro, cómo dialogar, si solo me oigo a mí mismo, si solo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. (Freire, 1994, p. 75)

En este punto, reiteramos el rol de la dupla docente-estudiantes, en el espacio del aula: valores como respeto, humildad y compromiso social fueron ampliamente discutidos y argumentados en el ámbito de lo teórico y fue un ejercicio de coherencia llevarlo adelante en conjunto. No solo fue un desafío individual y colectivo, sino que marca un modo de relacionarse del Departamento de Química del IPS, que acompaña y promueve las propuestas del grupo de estudiantes que cursa la tecnicatura secundaria en química. La humildad de todos fue puesta práctica hasta el fin del curso. Los docentes nos enfrentamos al desafío de tomar decisiones de manera conjunta, así como acompañar el proyecto estudiantil.

...de las relaciones entre la educadora y los educandos. Estas incluyen la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer-enseñar-aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura, de las virtudes de la educadora, de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ella. Todas estas cuestiones están incluidas en las relaciones entre la educadora y los educandos... y en la relación entre educadoras y educandos, en la fuerza y en la importancia del testimonio de la educadora como factor de formación para los educandos, de la radicalidad con la que actúa, con la que decide, más el testimonio que da sin dificultad de que puede y debe rever la posición que asumió, frente a los nuevos elementos que la hicieron cambiar. Y tanto más eficaz será su testimonio cuanto más lúcida y objetivamente ella deje en claro a sus educandos: 1) que cambiar de posición es legítimo; 2) las razones que la hicieron cambiar. (Freire, 1994, p. 97)

Pensar en una educación sustancialmente opuesta a la educación bancaria, puesto que en “la educación bancaria la contradicción es mantenida y estimulada, ya que no existe liberación superadora posible. El educando, solo un objeto en el proceso, padece pasivamente la acción de su educador” (Freire, 1970). En nuestro caso, el educando, es decir, el grupo de estudiantes, fueron parte activa del proceso, siendo un desafío importante para el equipo de coordinación. Fue así, debido a que el grupo estudiantil al principio era muy entusiasta y a que fue estimulado e incentivado a ser parte activa, que luego se presentaron algunas resistencias internas a ser acompañado por las docentes. Esto pudo haber generado malos entendidos respecto de si las opiniones eran órdenes a cumplir o si eran sugerencias para la continuidad del proceso. En este caso, el equipo docente siempre revisó sus propuestas, guiando y acompañando, pero también coordinando la concreción de objetivos posibles en los tiempos-espacio definidos. Siempre que

fue posible se atendieron las necesidades del grupo, mientras no fueran en deterioro de la concreción de lo proyectado. Esto también es descrito en palabras de Freire, por el siguiente punto:

Del momento en que le hablamos al educando al momento en que hablamos con él; o: “de la necesidad de hablarle al educando a la necesidad de hablar con él”; o aun: “es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él”. Esto quiere decir que hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad, pero estos momentos se alternan, según la opción política de la educadora, con otros en los que ella habla con el educando. (Freire, 1994, 107)

Del proceso de construcción de tecnologías

En relación con los postulados del Estatuto de la UNR y en el marco del desarrollo de conocimientos y tecnologías para el ejercicio de las libertades democráticas, es que nos podemos preguntar quiénes y para quiénes hacemos ciencia y tecnología, si es que así lo consideramos, en la educación superior.

Como dice Sabatino en su texto disparador acerca de la gestión del conocimiento (GC), la GC es una tecnología social específica y adecuada a los distintos actores de la economía social que constituyen y operan en el territorio. El autor llama GC a la tecnología social que pretende transformar los recursos de conocimiento disponibles entre los grupos sociales que centran sus actividades en el trabajo asociativo con objetivos de reproducción ampliada de la vida de sus integrantes, así como también entre los miembros de la sociedad en la que se encuentran integrados.

En su trabajo Sabatino cita a Grosso (2005) en una afirmación hecha para las corporaciones, pero que el autor considera válidas para las unidades de la economía social, resignificándola. Destacamos lo siguiente:

- Que se inscriba en procesos de democratización de los aprendizajes, de la economía y de la política que permitan mejorar las condiciones de vida y expandir las potencialidades de los sujetos económicos que la forman, fortaleciendo su autonomía y ampliando el campo de sus actividades y relación.
- Que promueva la participación (decisoria) de la persona en su organización o comunidad y de la organización en su sector y territorio.
- Que facilite la apropiación y circulación de los conocimientos socialmente disponibles a diferencia de una gestión del conocimiento del tipo retentiva

y concentradora de las empresas capitalistas (por ejemplo: privatización del conocimiento vía patentes, mercantilización de los saberes).

- Que esté orientada por una perspectiva de desarrollo local para contribuir a la construcción y fortalecimiento de entornos favorables para la producción de conocimiento y aprendizajes significativos de las organizaciones y sus miembros
- Que contribuya a desarrollar la competitividad sistémica de las organizaciones del territorio.

...las sociedades están tecnológicamente configuradas, exactamente en el mismo momento y nivel en que las tecnologías son socialmente construidas y puestas en uso. Todas las tecnologías son sociales. Todas las tecnologías son humanas (por más inhumanas que a veces parezcan).

...Es posible definir las tecnologías para la inclusión social (TIS) como formas de diseñar, desarrollar, implementar y gestionar tecnologías orientadas a resolver problemas sociales y ambientales, generando dinámicas sociales y económicas de inclusión social y de desarrollo sustentable. Las tecnologías para la inclusión social alcanzan un amplio abanico de producciones de tecnologías de producto, proceso y organización: alimentos, vivienda, energía, agua potable, transporte, comunicaciones, entre otras. Los actores fundamentales de los procesos de desarrollo de tecnologías para la inclusión social en la región son: movimientos sociales, cooperativas populares, ONG, unidades públicas de I+D, divisiones gubernamentales y organismos descentralizados, empresas públicas (y, en menor medida, empresas privadas). (Thomas, 2012, p.20)

En este sentido y luego de reuniones entre el grupo docente-estudiantil, se planteó la coconstrucción de dispositivo de información sobre cannabis, y el uso medicinal de la planta. Esto decantó, por un lado, en la confección de folletos informativos en la comunidad y, por otro, en la realización de un conversatorio abierto a la comunidad, en el mes de noviembre de 2018. Este conversatorio tuvo como objetivo visibilizar la problemática en la sociedad. Esto conllevó, la planificación conjunta con AUPAC, la organización con personas de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la UNR que viene trabajando en la determinación de distintos compuestos en los aceites de cannabis. En esta instancia el grupo de estudiantes fue encargado de moderar el conversatorio abierto a la comunidad en el marco del fallo cautelar por parte de la justicia federal a favor de las Madres que se Plantan, madres de un grupo de pacientes pediátricos de AUPAC.

Conclusiones

Destacamos que en la generación de TIS, las relaciones entre los individuos deben ser equitativas, donde todos los participantes tienen conocimiento acerca de lo importante y valiosos que son, brindando sus conocimientos y poniéndolos en discusión. Creemos importante destacar la ausencia de posiciones jerárquicas, pero si roles definidos y el establecimiento de criterios de trabajo, resaltando que cada uno tiene, a partir de sus estudios y sus experiencias personales, datos e información importante e imprescindible para el desarrollo del proyecto. Es todo un desafío también para los estudiantes y futuros profesionales egresados de la universidad pública, a la hora de *capacitarse*, tener en cuenta este tipo de construcción y diálogo de saberes, entender en profundidad el rol y su posición en la sociedad y en la construcción de conocimiento, para una sociedad más justa y democrática.

Estamos convencidos de que este es un modo posible para que los estudiantes participen de una instancia de este tipo, ya que dependiendo de su recorrido a futuro pueden no encontrar otros espacios similares.

Esta experiencia ha sido enriquecedora tanto para el grupo de trabajo en cuanto a su afianzamiento y relaciones interpersonales, como para los estudiantes respecto de su posicionamiento y compromiso con lo institucional y social.

Es importante destacar que uno de los estudiantes que participó en esta experiencia, es actualmente integrante de AUPAC. Esto reafirma lo valioso de las experiencias vivenciadas y no relatadas. Consideramos que si los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan desde la realidad misma, se generan y operan en terreno, junto con la población, partiendo de los problemas que la gente tiene, intentando encontrar alternativas; esta situación reconfigura el acto educativo y fundamentalmente redimensiona el poder que circula en los diferentes actores del proceso. (PIM, 2008)

Bibliografía

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Historia EIN (s.f.), Rosario, Argentina: UNR - Instituto Politécnico Superior "General San Martín". Recuperado de <http://www.ips.edu.ar/historia>.
- Leal Galicia, P., Betancourt, D., González González A. y Romo Parra, H. (2018). Breve historia sobre la marihuana en occidente. *Revista de Neurología*, 67 (4).
- Pascual Simón, J. R. y Fernández Rodríguez, B. L. (2019). Breve reseña sobre la farmacología de los cannabinoides. *Revista MEDISAN*, 21 (3).
- Programa Integral Metropolitano. *De formaciones in-disciplinadas* (2008). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

- Sabatino, J. P. (2009). *Gestión del conocimiento. Apuntes de cursada de la Maestría en Economía social*. UNGS
- Thomas, H, Santos, G. y Fressoli, M. (2009). Tecnologías para la inclusión social en América Latina: de las tecnologías apropiadas a los sistemas tecnológicos sociales. Problemas conceptuales y soluciones estratégicas. En H. Thomas (ed.), *Tecnología, desarrollo y democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social* (pp. 18-58). Quilmes, Argentina: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva e Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología (IESCT), Universidad Nacional de Quilmes.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Noventa años de la reforma universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Universidad Nacional de Rosario (1998). Estatuto de la UNR. Recuperado de <http://www.unr.edu.ar/estatuto/>.

Conversatorios de física experimental en la enseñanza media.

Esther Medina¹, Martina Gamba^{1,2}, Juan F. Martiarena¹,
Eugenio Devece¹, Matías Tejerina^{1,2}.

estmedin@gmail.com

Resumen

Mediante este proyecto de extensión se pretende vincular los actores de Educación Media con estudiantes de la UNLP y docentes especializados en la enseñanza de la Física universitaria de la misma institución. Se propone organizar charlas de intercambio en diferentes escuelas medias con docentes y estudiantes de estos ámbitos, empleando experiencias que se utilizan en la Universidad sobre las leyes de la física y material audiovisual, que se desarrollarán específicamente para esta finalidad y serán obtenidos a partir de un trabajo interdisciplinario. En particular, se replicarán experiencias que desarrolló Galileo Galilei (quien se considera el primer científico) y se hablará de los costos que significó para él postular ideas que se anteponían a las imperantes en ese momento. De esta forma, se espera incentivar a estudiantes de nivel medio a mejorar su desempeño en asignaturas como la Física y, al mismo tiempo, introducirse en debates actuales como el rol de la ciencia y la tecnología en la sociedad. Las herramientas didácticas serán entregadas a las unidades de Enseñanza Media involucradas (de los distritos Bolívar y Quilmes de la Provincia de Buenos Aires) para que sean utilizadas por sus docentes. Asimismo, esta práctica de extensión enrique-

- 1 Cátedra Física I, Departamento de Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Plata, Av. 1 y 47, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- 2 Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

cerá las herramientas pedagógicas de docentes y estudiantes de la UNLP que participen de la misma.

Palabras clave: Galileo Galilei/ Péndulo / Stellarium / Planos inclinados / Aristóteles

Introducción

En Latinoamérica, las dificultades para la enseñanza/aprendizaje de ciencias como la Física en la Escuela Media han sido estudiadas por diversas/os autores/as en las últimas décadas (Acevedo Díaz, 2004; Aquilano, 2005; Bab *et al.*, 2009; Jacinto & Terigi, 2007; Guirado *et al.*, 2013; Ratto, 2012; Roble *et al.*, 2015). Estos estudios han concluido que los resultados de las evaluaciones de aprendizaje en Ciencias Naturales y Matemática evidenciaron la necesidad de priorizar las acciones para mejorar la enseñanza en estas áreas del conocimiento. Máxime, considerando que la indagación en Ciencias Naturales y la formación científica básica constituyen puntos de partida fundamentales para el desempeño ciudadano en la época actual, como fuera manifestado por la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Matemáticas en su Informe Final de 2007 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 2007). Apuntando a solucionar las mencionadas dificultades, en dicho documento se recomendó una mayor vinculación entre actores universitarios y de la ciencia con aquéllos de escuelas de nivel medio, para lograr un mayor incentivo en el estudio de estas ciencias en esta instancia educativa. En esta ponencia se presentan las características principales (planificación, contenido y desarrollo) del taller de Física Experimental, el debate llevado a cabo en la Enseñanza Media, como parte del homónimo proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y las conclusiones obtenidas de esta intervención realizada por docentes y estudiantes UNLP en la Enseñanza Media. Describiendo esta actividad en términos generales, se puede mencionar que consistió en hacer charlas-taller de intercambio con estudiantes de estos ámbitos, empleando experiencias que fueron importantes en la historia de la Física (en Occidente) y planteando el debate sobre cuál debe ser la finalidad de la Ciencia y la Tecnología en la actualidad. El objetivo central fue incentivar a estudiantes de Escuela Media en el estudio y la comprensión de la Física, y mostrar que el concepto de “hacer ciencia” no es tan lejano como suele parecer ni tan neutral como normalmente se plantea.

Las herramientas didácticas desarrolladas con elementos de bajo costo se entregarán en la unidad de Enseñanza Técnica Media, involucradas para su posterior utilización y réplica (de los distritos Bolívar y Quilmes de la Provincia de Buenos Aires, Argentina). En la escuela ENET N°7 ya se entregó un set de materiales.

Objetivos

- Incentivar el estudio de las ciencias y, en particular, de la Física en estudiantes de Escuela Media.

- Aportar a la construcción de una visión crítica de la ciencia.
- Remarcar la importancia de la participación ciudadana en las temáticas que aborda la investigación pública.

Origen del proyecto

Al momento de presentar el proyecto para su financiación, la idea consistió en llevar a escuelas de Enseñanza Media las experiencias simples que se realizaban en la asignatura Física 1 de la Facultad de Ingeniería (UNLP). Sin embargo, notamos que era necesario una vinculación entre las experiencias de Física, su origen y algo de su historia para que llamara la atención de estudiantes de Escuela Media. Fue así como se indagó en la historia de la ciencia y, en particular, de la Física Experimental para contextualizar las experiencias a trabajar y las interrogantes que han surgido. Esta parte requirió estudiar conceptos que no se enseñan en Física de la carrera de Ingeniería (UNLP). En este sentido, encontramos en la sobresaliente figura de Galileo Galilei (Toscana, 1564-1642) razones que ameritaron su incorporación en los talleres para incentivar el estudio de la Física y otras ciencias que estudian el comportamiento de la naturaleza. Al mismo tiempo, nos preguntamos sobre los costos de realizar investigaciones científicas que se oponen a los poderes hegemónicos vigentes, entre otros debates actuales.

Galileo Galilei fue un astrónomo, filósofo, ingeniero, matemático y físico italiano. Mostró interés por casi todas las ciencias y artes. Sus logros incluyen la mejora del telescopio, la gran variedad de observaciones astronómicas, la conceptualización de la primera ley del movimiento y el apoyo determinante a la «Revolución de Copérnico». Ha sido considerado fundador de la astronomía y la física modernas. Según se registra en la historia de la ciencia occidental, fue uno de los primeros en utilizar el método científico: plantear una hipótesis para predecir el comportamiento de la naturaleza y realizar experimentos, verificarlos o rectificarlos mediante una observación directa. Su trabajo experimental es considerado complementario a los escritos de Francis Bacon en el establecimiento del moderno método y su carrera científicos es complementaria a la de Johannes Kepler.

La contribución fundamental de Galileo en los comienzos de la ciencia moderna consistió en el énfasis en realizar reiterados experimentos para comprobar las hipótesis y no confiar en el viejo planteamiento “filosófico” de intentar comprender el funcionamiento del mundo utilizando sólo la lógica pura y la razón. Además, fue un gran divulgador científico, generando textos en italiano y no en latín, como era requerido en ese momento por las autoridades eclesiásticas. Esto ponía a la ciencia al alcance de mayores sectores de la sociedad y atentaba contra la concentración elitista del saber. Su obra lo llevó a un enfrentamiento con la Iglesia Romana, porque sus conclusiones científicas se opusieron a las ideas que eran impuestas en el campo de la ciencia por el poder absolutista de la institución eclesiástica de aquella época.

También se consideró que las temáticas desarrolladas por Galileo fueron en el campo de lo que hoy se conoce como “mecánica clásica”, tópico relevante en la asignatura que imparten los docentes del equipo extensionista. Además de incentivar el estudio de la ciencia mediante experimentos analizados y contextualizados en la época que fueron planteados por primera vez, surgió la necesidad de debatir en el aula cuál es el objetivo de la ciencia: si es imparcial o si defiende intereses ideológicos o económicos. Preguntamos: ¿Creen que la ciencia es objetiva o inocente? ¿Creen que persigue algún interés? ¿Saben quién decide qué y cómo se investiga? La mejor forma que consideramos para direccionar la temática fue comparar las consecuencias que sufrió Galileo con las que sufrieron otros científicos y científicas que han sido figuras sobresalientes y que controvirtieron alguna creencia o poder establecido (como Hipatía, Andrés Carrasco y Marie Curie). En el debate se propone que la ciencia es una actividad que está enmarcada en un sistema económico y social, siendo una construcción social y, por lo tanto, se puede usar para beneficio de la población o en perjuicio de las mayorías. En ese sentido, hablamos sobre el rol de la ciencia pública de contribuir al desarrollo y al bienestar de las mayorías, independientemente de los intereses de alguna minoría poderosa, justificando la motivación de los y las talleristas en la difusión de la educación y la ciencia pública. Más información sobre los contenidos disparadores de esta sección se puede encontrar en la ponencia presentada en este Congreso IV AUGM: “Reflexionando en el aula acerca de científicos/as contrahegemónicos: la responsabilidad social”.

Diseño del taller

La modalidad empleada varió de acuerdo con lo observado en las diferentes visitas. Para mayor claridad se expondrá en el presente trabajo únicamente el formato final empleado hasta ahora. Si bien se mencionará algún cambio realizado, se hará hincapié en la última versión utilizada, porque entendemos que es la que ha logrado mejor resultado en cuanto al vínculo con los/as estudiantes y su participación.

En el diseño del taller se aprovecharon tres aspectos de la obra de Galileo:

1. Sus investigaciones acerca de la naturaleza del movimiento de los cuerpos mediante experimentos con planos inclinados y esferas: en ausencia de acciones externas, un cuerpo permanece en el estado de movimiento en que se encuentra, sea éste el reposo o un movimiento a velocidad constante. Además, sus observaciones y experimentaciones respecto del movimiento del péndulo.
2. Sus revolucionarias observaciones astronómicas que permitieron comprobar la teoría heliocéntrica de Copérnico y encontrar características de distintos cuerpos celestes que desafiaron la concepción antropocéntrica del Universo y la perfección de los cuerpos celestes.

3. Las dificultades que tuvo por contradecir la doctrina sobre la ciencia eclesiástica de la época.

En primer lugar, se eligieron tres experimentos para trabajar con el estudiantado: péndulo simple, doble plano inclinado con bola de billar y visualización de las lunas de Júpiter y otros cuerpos celestes mediante el programa “Stellarium”. Después de estas experiencias que han conformado el taller, se definió el contenido de la introducción y del debate final sobre la ciencia y los/as científicos/as. Posteriormente, se consultó con las/os docentes a cargo en la institución de destino ENET N°7, Ciudad de Quilmes, Provincia de Buenos Aires, Argentina, si consideraban factible el taller y sobre la disponibilidad de cuestiones técnicas/logísticas: edad y motivación del estudiantado, características de aula/auditorio, posibilidad de proyección de diapositivas y horarios disponibles para el taller. Cabe mencionar que, a lo largo del taller, hemos identificado que el horario de los descansos o recreos debe considerarse con especial atención, en particular en escuelas masivas, donde todos los cursos suelen estar sincronizados por regulación interna de la institución.

La respuesta del equipo docente fue que estimaba apropiado el taller propuesto y que sería destinado para estudiantes de entre 13 y 16 años, que serían alrededor de 30 por visita y que había disponibilidad técnica para proyectar la presentación y trabajar en grupos la parte experimental. Con respecto a la metodología pedagógica empleada para la interacción, sobre todo al trabajar con la experiencia del péndulo —donde la razón tallerista/estudiantes fue alta (en promedio de uno a cinco)—, el proceso de enseñanza propuesto se basó en el aprendizaje del estudiante que, de acuerdo con la clasificación de Gargallo López *et al.* (2011), se denomina “modelo constructivista”. De esta manera, es importante que el estudiantado tome un rol activo en la indagación y se dedique al estudio de la Física. En este sentido, la metodología a implementar puede clasificarse dentro del aprendizaje significativo (Morales *et al.*, 2015) y consiste en generar preguntas referidas a fenómenos físicos observables que no sigan el comportamiento esperado de acuerdo con saberes previamente adquiridos (denominados “sentido común”). El objetivo es propender a que analicen las posibles causas y acercar indicios sobre cuáles se pueden considerar más factibles. Se busca que el estudiantado explore, contrastando con su propia experiencia las diferentes opiniones/ideas y generando, sobre todo, indagación a partir de dichas experiencias. Se hizo hincapié en la importancia del cuestionamiento crítico y de los posibles mecanismos de comprobación, que son requeridos en esta asignatura.

Materiales y métodos

Los dispositivos empleados en las experiencias fueron generados por parte del equipo extensionista. Se propusieron los siguientes requisitos: que su geometría y peso permitieran un fácil traslado y que los elementos constitutivos sean de bajo costo para que las experiencias sean fácilmente reproducibles y para que se genere un dispositivo por grupo reducido de estudiantes. En total, se crearon seis

dispositivos experimentales con accesorios para cada una de las dos experiencias: péndulo y pista con doble plano inclinado.

- Péndulo:

En la Figura 1(a) se puede observar el sistema, que consistió en un bloque y base de madera donde se insertó un mástil, conformado por un caño plástico reforzado de media pulgada de diámetro y un metro de largo. En el extremo libre se perforó y se colocó un tornillo ajustado con tuercas a ambos lados. Se prepararon distintos tipos de péndulo, sujetos con hilos de algodón: plomadas para pesca de 10 y 50 gramos, esferas de madera y de telgopor. Se conformó una cartulina indicativa de los diferentes ángulos que puede alcanzar el péndulo. También se preparó una balanza de bolsillo (de uso común para todos los grupos) y una cinta métrica para cada grupo.

- Pista con doble plano inclinado:

En la Figura 1(b) se observa el sistema generado. La base consistió en una tabla de 1.5 m., en cuya zona central se adhirió con pegamento, reforzando con clavos un canal de plástico de la misma longitud. Este material es flexible y habitualmente se utiliza para cubrir instalaciones eléctricas domiciliarias externas. En los tercios de los extremos de la pista el canal quedó libre y la altura se reguló con bloques de madera de 7 centímetros de lado. Como objeto rodante se utilizó una esfera de juego de pool. Al generar este dispositivo consideramos la rigidez de la pista y la esfericidad del objeto rodante, para no disipar energía mecánica durante la rodadura.

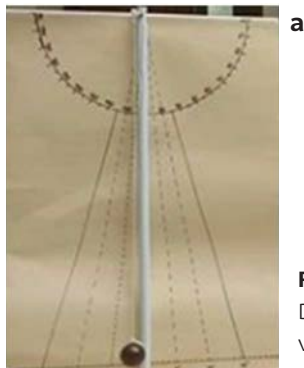


Figura 1. (a) Sistema péndulo (b) Doble plano inclinado de altura variable.



El equipo extensionista se reunió para analizar el diseño específico del taller, que se describe en la sección desarrollo del taller, y para evaluar el desempeño de los dispositivos conformados, como también detalles de las experiencias y estrategias pedagógicas a emplear con los estudiantes en el desarrollo de las experiencias en el aula (Figura 2). Para ello, se generaron preguntas disparadoras en cada experiencia y se estimaron los tiempos de duración de los diferentes momentos del taller.



Figura 2. Talleristas integrantes del proyecto evaluando las experiencias y detalles del diseño del taller.



A continuación, se detalla el desarrollo del taller:

Primer momento: presentación, planteo de interrogantes y experiencias demostrativas.

- I. En este primer momento se plantearon interrogantes para conocer qué ideas tienen de las personas que hacen ciencia y sobre Galileo:
 - ¿Han escuchado hablar de trabajadores de la ciencia? ¿Saben qué hacen? ¿Cómo representarían esta actividad con un dibujo?
 - ¿Saben quién fue Galileo Galilei? ¿Con qué lo asocian? ¿Saben cómo se explicaban los movimientos de los objetos y astros antes de su época?

Se anotaron en el pizarrón las características que decían los/as estudiantes, asociadas a esa profesión: hombre, usa anteojos, usan guardapolvo blanco y lentes,

trabajan en laboratorios, edad mayor a 40 años, contextura delgada, trabaja de noche. Aquí observábamos que, en general, la imagen de un científico es el de un hombre. Para explicar esto necesitamos referirnos a las concepciones aristotélicas, donde las mujeres estaban excluidas de la labor científica. Dice Aristóteles (384-322 a.C.) en su obra *Política* que “el macho es por naturaleza superior y la hembra inferior; uno gobierna y la otra es gobernada; este principio de necesidad se extiende a toda la humanidad”. Se analiza cómo este concepto, adoptado hace muchos años por la Iglesia Católica, tiene consecuencias en la actual situación de la desigualdad de la mujer, en particular, y en las instituciones científicas.

En una siguiente etapa se ahonda en la concepción aristotélica de la naturaleza, que postulaba que todos los objetos estaban conformados por los cuatro elementos: tierra, aire, agua y fuego. Entonces, éstos tendían a ir hacia su equilibrio; por ejemplo, una roca hacia la tierra y hacia el reposo, y el humo hacia el aire y también al reposo. Se menciona que se consideraba imposible el movimiento en ausencia de aire (en el vacío) y que los astros tenían otra naturaleza de movimiento. Para contradecir estos postulados se muestran videos de experiencias donde el humo, que está en contacto con una superficie fría, desciende (videos que pueden encontrarse en YouTube referidos al texto “cascada de humo”) en lugar de ascender como habitualmente se observa. Se consulta si se animan a generar alguna suposición que explique este fenómeno y se mencionó la hipótesis de que, al enfriarse, el humo (conformado por aire y partículas) se vuelve más denso, por lo que ya no se eleva, sino que desciende.

Posteriormente, se menciona que Galileo estudió la caída libre de los cuerpos y se experimenta utilizando dos botellas de plástico iguales, pero con distinto contenido de arena para explorar la dependencia del peso o masa en la velocidad de caída de los cuerpos. Se consultó si creen que el tiempo de caída libre de los cuerpos, soltados desde la misma altura, depende de su peso o masa. Algunos/as estudiantes han respondido de forma afirmativa y otros/as negativamente. Se convoca a que algún/a estudiante realice el experimento y que lo repita varias veces. De esta forma, pudieron observar que, independiente del peso de los cuerpos, éstos tocan el piso al mismo tiempo. Luego, se les consulta si el cuerpo influye en su caída. Para esto, se utilizan dos hojas iguales, pero una doblada por la mitad y otra extendida. Se observa que ambas caen en distinto lapso. Se pregunta si pueden suponer por qué ocurre esto. Se aclara que el postulado de Galileo sobre la misma velocidad de caída de los cuerpos es en el vacío. Se muestran dos videos demostrativos: uno con una pluma y una bola de bowling, cayendo en el vacío a la misma velocidad, filmado en el laboratorio de la NASA *Space Power Facility*, ubicado en Ohio, Estados Unidos; y otro donde el experimento es realizado en la Luna durante la expedición APOLO XV, donde dejaron caer un martillo y una pluma sobre la superficie y pudieron observar que cayeron a la misma velocidad. Al realizar esta significativa observación, el astronauta Dave Scott remató con la famosa frase: “Mr. Galileo was correct”.

Después, se presentó la pista con doble plano inclinado de altura regulable. Se menciona que este experimento fue utilizado por Galileo para cuestionar las

ideas aristotélicas sobre el movimiento. Se convoca a estudiantes para que trabajen con el sistema, soltando dos esferas (una lisa y otra rugosa) por la pista y cambiando la altura del extremo final. Se pregunta si la esfera lisa recorrerá la misma distancia al cambiar la altura del extremo final. Repitiendo la experiencia se puede inducir que intenta siempre llegar a la misma altura desde la que se arrojó, por lo tanto, si el extremo permanece horizontal, la esfera nunca se detendría. Para esto, el equipo docente consulta: “¿A qué altura final llega la esfera? ¿Por qué? ¿Qué pasa si disminuye la altura en uno de los extremos?”.

Para observar con mayor detenimiento dicho fenómeno se propone hacer una leve inclinación al extremo inicial (de algunos centímetros de altura), manteniendo el otro extremo sin inclinación y que se controle el tiempo que tarda en pasar la esfera por distintas marcas del tramo horizontal. Varios/as estudiantes midieron con cronómetro el tiempo que tarda la esfera en recorrer dos intervalos de 60 cm. Unos/as registran el intervalo entre 0 y 60 cm y, otros/as, entre 30 y 90 cm. Se puede observar que en el mismo tiempo recorre la misma distancia. Se concluye que, en ausencia de interacciones, la esfera tiende a permanecer en movimiento a velocidad constante. Esto último contradice la idea aristotélica de que los cuerpos siempre tienden a volver al reposo.

Posteriormente, se ha empleado el software libre “Stellarium” para proyectar durante el taller algunos eventos astronómicos, incluyendo las observaciones revolucionarias que realizó Galileo y que fueron la primera prueba experimental del sistema propuesto por Copérnico. Éstas son las fases de Venus y las lunas de Júpiter. En particular, se compara la configuración de las lunas de Júpiter en el momento de su observación, empleando dicho programa de computadora con los dibujos realizados por el propio Galileo, observándose la coincidencia entre las configuraciones de las lunas de Júpiter. Esta experiencia y su marco conceptual se detalla en el trabajo “Acercando al aula observaciones astronómicas que revolucionaron la comprensión del Universo”, presentado en el 4º Congreso de Extensión de AUGM.

II. Segundo momento: experimentación en grupos

Para introducir el experimento del péndulo se menciona que Galileo encontró una llamativa particularidad de este movimiento, mirando una lámpara de brazos, y que la clave de esta experiencia es el poder de la observación. El objetivo central de esta experiencia es comprobar la isocronía del péndulo y estimar la aceleración de la gravedad, aplicando el método científico.

Los/as estudiantes formaron grupos de 5 personas; cada grupo guiado por un/a tallerista. En la Figura 3 se puede apreciar la disposición. Cada grupo fue rotando para que todos realizaran los diferentes experimentos. Inicialmente, se efectuaron dos experimentos en grupos: péndulo simple y las pistas. Pero, tras analizar la respuesta de los/as estudiantes durante el taller, se advirtió que el péndulo resultó más interesante para realizar en grupos y la pista se pasó a la primera parte, haciéndose demostrativa.



Figura 3. Imagen del desarrollo del laboratorio en grupos.



En esta experiencia, los/as talleristas proponen armar el péndulo con alguna de las pesas y guían al alumno a un proceso de reflexión para formular hipótesis y realizar experimentos: ¿Qué tipo de movimiento describe la plomada? ¿De qué dependerá su movimiento? ¿Del peso o de la longitud de la cuerda? En general, se observaron coincidencias en las hipótesis iniciales de los/as estudiantes, quienes consideraron que el período de oscilación dependía del peso o masa y también de la longitud de la cuerda (sin diferenciar estrictamente estos conceptos). Se pregunta si existe una relación entre el ángulo desde el que se arroja el peso y el tiempo que tarda en volver a la misma posición. Se propone que se mida el período de cinco oscilaciones para distintos ángulos: 5° y 15° . Esto se realiza manteniendo la masa y la longitud de la cuerda constante y anotando el resultado.

El/la tallerista pregunta al grupo de estudiantes si creen que hay alguna relación entre la masa y el período. Se les propone que lo comprueben, determinando el período cuando la masa varía y manteniendo un ángulo inicial y una longitud de la cuerda constantes. Por otro lado, se les consulta si creen que existe alguna relación entre la longitud y el período. Se propone que lo comprueben, teniendo una masa y un ángulo constantes, y que registren el resultado. Después, se propone al grupo que compare los resultados para que concluya que el período no depende del ángulo inicial, ni de la masa ni de la forma del objeto, sino de la longitud de la cuerda. Este proceso de reflexión les permite contrastar y comparar sus argumentaciones o ideas iniciales con los resultados de los experimentos.

Para finalizar la experiencia grupal, se les comenta que Galileo encontró esta propiedad del péndulo y que cientos de años más tarde se estableció una expresión matemática para determinar la aceleración de la gravedad a partir de la longitud del péndulo y del período. Se les da la expresión y se les propone que busquen el valor de la gravedad. Cuando todos los grupos culminan la experiencia se coordina una puesta en común, donde se comenta que el descubrimiento de Galileo mejoró la precisión de los relojes mecánicos de esa época.

III. Tercer momento: puesta en común y reflexión final

En ronda se les pregunta a los estudiantes las observaciones y las conclusiones que han conseguido tras los experimentos. Se debate sobre la importancia de la observación independiente en la generación de conocimiento y de una mirada crítica. Galileo fue quien, por primera vez, a través de la observación y la experimentación, llegó a resultados que desafiaban las ideas imperantes en aquel momento. En ese sentido, se reflexiona sobre las consecuencias que sufrió Galileo por plantear ideas que rebatían lo impuesto por la Iglesia Católica. Las comparamos con las consecuencias que sufrieron otros científicos y científicas que han sido figuras sobresalientes, aunque silenciadas o castigadas, ya sea por los resultados de sus investigaciones o por su condición de género.

Se plantea sobre qué poderes, en la actualidad, son los que traccionan para que se ejecuten cierto tipo de investigaciones. Como respuestas, las/os estudiantes señalaron a las empresas farmacéuticas. Esto nos permite debatir acerca de la ciencia como construcción social y sujeta a disputas, es decir, como herramienta que se puede utilizar para beneficio de la población en general o en perjuicio de las mayorías. Concebimos que la ciencia pública debe cumplir el rol de contribuir al desarrollo y al bienestar de las mayorías, independiente de los intereses de alguna minoría poderosa. Tal entendimiento es el objetivo fundamental de este taller.

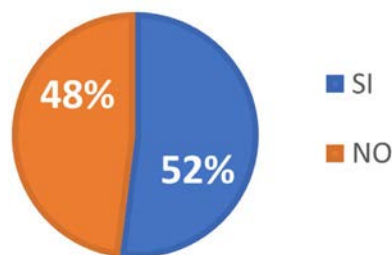
Se tensiona el desarrollo de un modelo científico que propende a la construcción y el fortalecimiento de derechos comunitarios, en tanto la utilización de la ciencia y sus resultados para promover el desarrollo de éstos. Este pasaje singular de la actividad provoca un rico intercambio entre participantes y talleristas, que representa uno de los momentos más significativos, pues emerge la inquietud sobre si la ciencia es esencialmente neutral o si está condicionada por otros factores que traban su evolución. Traer al presente eventos que marcaron una impronta en el desarrollo científico, los resignifican como avances en la liberación humana. En particular, se menciona al científico contemporáneo Andrés Carrasco, quien, mediante su actividad científica, desarrolló conclusiones que iban en contra de capitales transnacionales que comercializan semillas transgénicas y agroquímicos de alta toxicidad para la población, con foco en zonas agrarias de Argentina y de otros países. Teniendo en cuenta esto, se hace hincapié en la necesidad de que la Ciencia Pública resuelva los problemas de la mayoría de la población.

Resultados y discusión

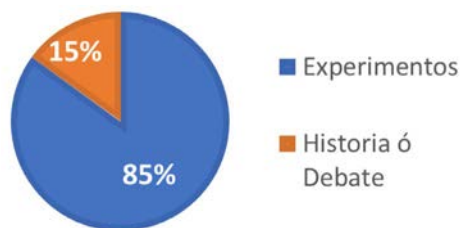
Para conocer el grado de motivación que generó en los/as estudiantes el taller implementado se realizó una encuesta. El resultado se presenta en Fig. 4. Del mismo, podemos observar que:

- Aproximadamente la mitad de los/as estudiantes conocía los contenidos.
- Que el momento que más gustó a los/as estudiantes en términos generales fue la parte experimental.
- Que los experimentos que más llamaron la atención fueron el de astronomía y el péndulo.
- Que un sesenta por ciento calificó a la actividad como muy buena o excelente.
- Que la mitad de los encuestados comentó o buscó información sobre algún tema del taller.

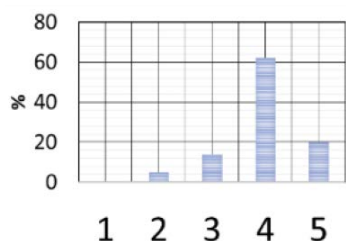
¿Conocías los contenidos del taller?



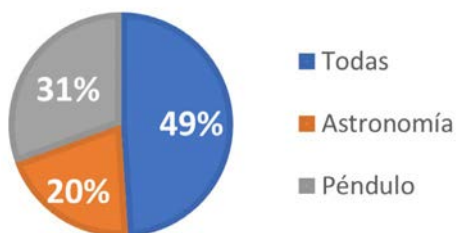
¿Qué momento de la actividad te gusto más?



¿Cómo calificarías la actividad en la escala de 1 (aburrida) a 5 (excelente)?



¿Qué experiencia te gustó más?



¿Después del taller lo comentaste con alguien?

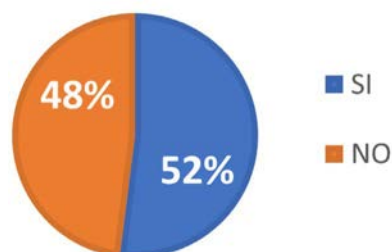


Figura 4. Resultados de encuesta realizada a un total de 21 estudiantes.

Por lo que pudimos constatar, la actividad motivó a los/as estudiantes a indagar sobre fenómenos físicos. El taller propuesto ha resultado una actividad interesante para los/as destinatarios, consiguiendo que planteen interrogantes y las confronten con los resultados observados en las experiencias. Según manifestaron las/os docentes de la escuela E.N.E.T N° 7, fue notorio el beneficio de salir de la actividad rutinaria a partir de la propuesta interactiva de experiencias y el debate en esta actividad de extensión.

Conclusiones

La ejecución de este proyecto incentivó la indagación de fenómenos físicos por parte del estudiantado y proporcionó herramientas didácticas a docentes de la E.N.E.T. N°7. Una vez finalizado el proyecto, se espera que el material experimental didáctico a suministrarse en estas instituciones sea empleado como herramienta didáctica y metodológica, que facilite el estudio de la Física por parte de los estudiantes. Además, se evidencia la posibilidad de presentar discusiones epistemológicas en relación con el papel que juega la ciencia en la promoción de derechos y como éstos se encuentran condicionados por elementos de la superestructura bajo la cual tienen lugar.

A partir de la recuperación de datos y de hitos en el desarrollo científico —y su relación con los factores de poder— se intenta correr el velo con el que se cubre a la ciencia como inmaculada, dando cuenta de cómo puede ser un instrumento de transformación en múltiples sentidos.

Bibliografía

- Acevedo Díaz, J. A. (2004) Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1 (1), 3-16.
- Aquilano, R. (2005) Jóvenes, ciencia y tecnología. *Anales de la educación común. Adolescencia y juventud*. 1(1-2), 157-161 http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/12_cont_art_alquilano.pdf
- Bab, M. A., Bab, M. A., Borrajo, R., Brusasco C. G., Calcaferro, L., Castiglioni, J. L., García, M. S., Jofré, L. E., Lavalle, M., Pastor, D., Pastor, V. E., Pernici, M. P., Rebón, L., Richard, D., Rodríguez Torres, S. & Vampa, V. (2009). La facultad va a la escuela del barrio. *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Actas*, II (2): 5-9, La Plata.
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., Garfella Esteban, P. R. & Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- Guirado, A., Mazzitelli, C., Olivera, A. & Quiroga, D. (2013). Relaciones entre las representaciones de los alumnos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de

la Física y de la Química y la práctica docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2), 347-361.

Jacinto C. & Terigi F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. (2007). *Comisión Nacional Para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática: Informe final*. Recuperado de http://gpdmatematica.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/doc_comision_ciencias_matem_minist.pdf

Morales, L. M., Mazzitelli, C.A. & Olivera, A. del C. (2015). La enseñanza y el aprendizaje de la Física y de la Química en el nivel secundario desde la opinión de estudiantes. *Revista Electrónica de Educación en Ciencias*, 10(2), 11-19.

Ratto, J. (2012) *Disertación Enseñanza de las ciencias*. Educación Hoy. Academia Nacional de Educación (Argentina).

Roble, M. B., Roux, P. & Cornejo, J. (2015). Acercando la Física a las Escuelas de Enseñanza Media desde la Universidad. *Revista de Enseñanza de la Física*, 27(Extra), 343-348.

Agradecimientos

A continuación, se mencionan a quienes integraron el proyecto:

Susana Conconi, Guillermo Bertolini, Maria Bolino, Anabella Mocciaro, Pablo PESCO, Juan F. Martiarena, Ignacio Mastromaure, Sebastián Cid, Diego Richard, Rocio Allaltuni, Zaira Allaltuni, Florencia Yarza, Florencia Hernandez, Sofía Gomez, Martina Gamba (Coordinadora), Matías Tejerina (Co-Director), Eugenio Devece (Director).

Se agradece a la Universidad Nacional de La Plata por haber avalado y financiado parcialmente este proyecto.

Se agradece al Departamento de Ciencias Básicas, Facultad de Ingeniería (UNLP) por financiar la asistencia al 4° Congreso de Extensión AUGM.

Curso de español para la comunidad haitiana residente en la ciudad de Graneros.

Claudia Marambio.
claudia.marambio@umce.cl

Resumen

La presente ponencia da cuenta de la gestión y posterior desarrollo de una experiencia didáctica en torno al español como lengua extranjera realizada en la localidad semirural de Graneros, Chile, para la comunidad de origen haitiano residente. La realización de los cursos contó con el apoyo institucional de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y con el Municipio de Graneros.

Palabras clave: enseñanza de español / migración / necesidades especiales / enfoque accional

Introducción

Es por todos conocido el fuerte incremento de la población de origen haitiano en todo el país. En la ciudad de Graneros había al menos 1.200¹ nuevos habitantes que residían y trabajaban en la ciudad; muchos de ellos no manejaban el idioma español y eso les impedía acceder a trabajos dignos y a una calidad de vida adecuada.

Como residente en la comuna de Graneros tuve la oportunidad de comunicarme con ellos y de conocer sus necesidades de diversa índole, pero en especial las lingüísticas. Una de ellas, qui-

1 De acuerdo con datos referidos por funcionarios municipales en enero de 2018.

zá la más urgente en ese momento, era entregarles las herramientas para que desarrollaran sus competencias lingüísticas en idioma español.

Objetivos

Describir el proceso de diseño y puesta en marcha del Curso de Español para la comunidad haitiana residente en la ciudad de Graneros, Chile.

Materiales y métodos

El objetivo principal del proyecto fue crear secuencias de aprendizaje de español, que tenían como característica respetar el aprendizaje que se producía de forma natural.

El programa propuesto se realizó en la Sede de Graneros de la UMCE, en horarios y días que convenían a los interesados. Participó un número variable de estudiantes, que iban entre 20 a 30 por cada sesión. El curso duró 30 horas y se enmarcó en un enfoque orientado a la acción, que considera a los estudiantes que aprenden una lengua como “agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas –no sólo relacionadas con la lengua– que llevan a cabo una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”² (Conseil de la coopération culturelle. Comité de l’Education, 2001 p. 15).

El objetivo de esta experiencia fue diseñar un curso de español como lengua extranjera, con el fin de responder a las necesidades específicas de la comunidad de origen haitiano residente en Graneros.

Etapas para la elaboración de las secuencias de aprendizaje

Gestión del proyecto

Tanto en Francia como en Canadá existe una larga experiencia con la enseñanza del idioma francés para la inserción de población migrante, tal como sostiene Jacob (s.f), quien afirma que el conocimiento de la lengua del país que acoge es símbolo identitario y una herramienta de integración cívica. El autor sostiene que el acceso al idioma en todas sus expresiones se percibe como un momento decisivo en el proceso de inserción social; no es el único, pero es clave.

En la misma línea anterior, se recogen los trabajos de Adami y Leclercq (2012), al puntualizar que los migrantes se encuentran en una situación lingüística de inmersión total en el país que los recibe, siendo a menudo permanente. Lo anterior

² Traducción realizada por la autora para fines de este artículo.

se refleja en que la mayoría de las interacciones lingüísticas a las que pueden acceder se estructuran en el contacto directo con los nativos, lo que implica que no siempre acceden a una formación lingüística estructurada. Considerando los puntos anteriores y conociendo que, en rigor, es muy difícil acceder a un trabajo medianamente digno sin conocer el idioma del país donde se está trabajando, nace la idea de organizar este proyecto.

Se estudian entonces las vías para concretarlo. De ese modo, se descubre que existe una oportunidad para poner en práctica los ideales de la universidad, expresados en diversos documentos. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación declara en su misión “su compromiso permanente con la calidad para el cumplimiento de su tarea universitaria, la que se materializa en el ejercicio de una docencia permanente, inclusiva e innovadora...”³. Es justamente, a partir de esa misión, que surgió la necesidad de responder a una fuerte demanda social: la de integrar a nuestra sociedad a inmigrantes de origen haitiano que viven en Graneros, donde se encontraba una sede de la UMCE. La UMCE enfrentó una oportunidad concreta para reflejar los valores que guían su quehacer, en particular dos:

- El valor de la inclusión, como señala el Plan Estratégico Institucional (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 2016), que considera a todos los grupos sociales de un país.
- El valor de la solidaridad, expresada como el sentimiento de la comunidad universitaria y el llamado entre sus integrantes de conocer y mejorar la situación del otro.

Enfoque metodológico

El primer contacto con los interesados fue en Graneros, haciendo trámites administrativos en un lugar público. Ser profesora de francés permitió acercarme y conversar con algunos de ellos. En ese momento se trató de resolver problemas puntuales, pero manifestaron que necesitaban clases. Más adelante, logramos organizar una reunión preliminar con algunos de los futuros estudiantes en la sede que mantenía la UMCE en Graneros. La reunión tenía por objetivo conocer las necesidades lingüísticas de los migrantes de origen haitiano que residían en la ciudad, con el fin de elaborar un programa de cursos adaptado a sus necesidades. Se trataron de entrevistas orales semidirigidas, en francés; acudieron 12 estudiantes al primer llamado. En todos los casos, se trataba de necesidades lingüísticas urgentes relacionadas con la búsqueda de un trabajo o para conocer las condiciones en las que el trabajo se debía realizar.

3 <https://www.umce.cl/index.php/universidad/institucionalidad/universidad-vision-mision>

El problema identificado era el escaso manejo del idioma, por lo tanto, en conjunto con los involucrados se logró determinar una escala de necesidades lingüísticas que se debían abordar.

El reconocimiento del problema, el diseño de los cursos y su posterior implementación están bajo el enfoque cualitativo y se enmarca en los parámetros de la investigación-acción, metodología que se caracteriza por ser dinámica y compleja, que involucra a los miembros de las comunidades donde se requiere intervenir para dar solución a un problema (Blaxter, Hughes & Tight, 2008).

Resultados y discusión

Las etapas que se siguieron para dar concreción a este proyecto fueron las siguientes:

- Revisión de la naturaleza de la situación que se percibía como problema.
- Realización de entrevistas con las personas que requerían una solución.
- Proposición de una intervención adecuada, elaborando un producto.
- Elaboración de diversas propuestas de cursos, atendiendo a las características de los estudiantes y sus requerimientos.
- Elaboración de secuencias didácticas.
- Intervención por medio de cursos de español para cubrir necesidades específicas.
- Evaluación de la experiencia, alcances y proyecciones.

Elaboración de las secuencias didácticas

En la elaboración de las secuencias didácticas se optó por el enfoque accional, también conocido como perspectiva accional. Una primera definición de este enfoque aparece en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001). Esta visión metodológica considera a los usuarios de una lengua como agentes sociales, es decir, como pertenecientes a una determinada sociedad que les exige realizar tareas en circunstancias determinadas, en un contexto específico y dentro de un campo de acción concreto. Este enfoque participa de la misma idea propuesta por Jacob (s.f), quien considera que el manejo del idioma es el instrumento principal para la expresión de la identidad de las personas y una de las herramientas privilegiadas para la integración social y cultural, pues contribuye en el proceso de la formación de identidad de las personas, más allá de los diversos orígenes étnicos, religiosos o lingüísticos.

Otro de los desafíos era elaborar cursos para una comunidad de estudiantes adultos. Si bien las características del aprendizaje son las mismas que en los niños, existen ciertas especificidades (Undurraga Infante, 2007) que se señalan a continuación:

- Los adultos poseen experiencias de vida y buscan entender, en el fondo, el sentido del aprendizaje. Esto se expresa, en el caso que presentamos, por un real interés por comprender la lengua.
- En muchas ocasiones se acercan al aprendizaje motivados por el cambio en sus roles sociales y laborales. Como vimos anteriormente, es indispensable para su proyecto de vida manejar, aunque sea a nivel instrumental, el español.
- Sus necesidades de aprendizaje están relacionadas a un momento preciso de la vida, dado que ellos no necesariamente planificaron la salida de su país. En muchas ocasiones, las complejas situaciones en las que se encontraban en su país los obligaron a buscar mejores opciones en otros lugares.
- Existen hábitos mentales y cierta resistencia al cambio, que se podrían interpretar como condiciones algo negativas. Sin embargo, este mismo rasgo, poseer un autoconcepto definido, puede intervenir de manera positiva en el factor motivacional, pues actúan como seres independientes.

Por otra parte, la enseñanza de una lengua extranjera presenta desafíos específicos. Cuq y Gruca (2003) señalan que esta formación debe tomar en cuenta la heterogeneidad del público. La iniciación a la lengua y la cultura no es más que una faceta dentro de los procesos de inserción, que debe comprender conjuntamente los aspectos profesionales y sociales. De acuerdo a lo declarado por Adami (citado en Cuq y Gruca, 2003), la heterogeneidad está dada por los siguientes elementos: la variación del nivel de escolarización inicial, incluso si está alfabetizado; el dominio que posean del idioma del nuevo país en cuestión; la duración de su estadía dentro del país; y la precariedad social, que es muy común en la mayoría de los migrantes.

Por lo tanto, el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera a un migrante, según el autor, es ayudar a cubrir sus necesidades y a adquirir las competencias comunicativas con el fin de favorecer su inserción en el nuevo país. Si consideramos que el motivo más común de una persona que migra es la búsqueda de una vida mejor, que está estrechamente ligada al mundo laboral, es posible afirmar que el principal objetivo de un migrante es aprender a comunicarse para desenvolverse dentro de esta esfera social, priorizando el desarrollo de las competencias orales.

Cuq y Gruca (2003) agregan que el acceso a una real competencia escrita representa el reto fundamental en la formación. Esto condiciona, en la mayoría de los casos, el éxito de una búsqueda de empleo. Al descifrar el código escrito, el estudiante logra involucrarse en el mundo que lo rodea y puede comprender el ambiente leyendo afiches, nombres de calles, publicidades, o volantes. Para favorecer el desarrollo de la comprensión escrita, la utilización de documentos auténticos es de una gran utilidad.

De los puntos anteriores se desprende que las secuencias de enseñanza aprendizaje que se elaboraron para este público específico no se centran en el sistema

lingüístico en sí mismo, sino en la realización de actos comunicativos, pues forman parte de un contexto más amplio. Los estudiantes, al realizar tareas, movilizan competencias lingüísticas. Tal como se menciona en el documento del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), la acción que se debe realizar proviene de un objetivo o necesidad que la origina; estas necesidades están en el centro del aprendizaje del idioma.

Para la programación de las clases se consideraron los principios básicos que considera Cortés Moreno (2012):

- Incorporar la variedad tanto en actividades como en contenidos, con el propósito de despertar el interés e impulsar la motivación.
- Recurrir a la flexibilidad para adaptar el aprendizaje a la situación.
- Elaborar secuencias de aprendizaje coherentes y que apuntan a un objetivo común.
- Comunicar los objetivos de aprendizaje de cada actividad.
- Recurrir a una combinación equilibrada de actividades y materiales.
- Elaboración de las secuencias de aprendizaje.

En la primera etapa de este proyecto se entrevistó a los interesados en lengua francesa. Todos ellos habían asistido a enseñanza técnico superior e, incluso, poseían profesiones relacionadas con la enseñanza o el manejo informático, por lo tanto, manejaban sin problemas esta lengua. Recordemos que en Haití, además del criollo, se enseña la lengua francesa, que es también la lengua de la escolarización, cuya enseñanza permite a los estudiantes adquirir conocimientos científicos y el acceso a una cultura más desarrollada (Théodot, 2004).

En una segunda etapa se realizó un análisis de las necesidades comunicativas (Etienne, 2008). La función de esta etapa es identificar las posibles situaciones de comunicación a las que se verá enfrentado el estudiante. La entrevista se realizó en español y, como lengua de apoyo, se usó el francés. Se trató de una conversación espontánea con preguntas relativas a la identidad y al entorno inmediato de los estudiantes.

Las variables que se consideraron en la etapa de diagnóstico corresponden a aquellos elementos que intervienen en la situación de enseñanza (Courtillon, 2003). Se enumeran estas variables:

- Identidad de los participantes: nombre, edad, situación familiar, dirección.
- Escolaridad y profesión: educación básica, media, técnico profesional, posesión de diplomas, experiencia laboral.
- Idiomas que se manejan o conocen, niveles de aprendizaje.
- Permanencia en el país, fecha de ingreso al país y probable fecha de partida, si la hay.
- Motivos de permanencia en Graneros.

- Intereses y prioridades.
- Proyectos a corto y largo plazo.

El análisis de esta etapa entregó los resultados que se exponen a continuación y que se consideraron al diseñar las clases:

Resultados de la etapa de diagnóstico:

Participantes	Sexo masculino	Sexo femenino	Total
	45	3	48
	93.75%	6.25%	100%

Cuadro n° 1. Género de los participantes.

De la gran mayoría de los estudiantes, el 93.75% era de sexo masculino; sólo un 6.25% de los participantes era de sexo femenino. Al preguntar por los motivos, los participantes indicaron que, en su gran mayoría, las mujeres permanecen en casa al cuidado de los niños y que era el acompañante o el esposo el indicado para compartir los conocimientos con la mujer.

Edad	- de 18 años	19 a 40 años	+ de 40 años	Total
	6	39	3	48
	12.5%	81.25%	6.25%	100%

Cuadro n°2. edad de los participantes.

Como se aprecia en el cuadro anterior, un elevado porcentaje se encontraba entre los 19 y 39 años, etapa del adulto joven. Algunos tenían 17 años e ingresaron para regularizar y terminar sus estudios en un establecimiento educativo. Todos manifestaron interés en el aprendizaje de idiomas y no tenían ideas preconcebidas en relación a una supuesta dificultad para aprender un idioma en edades más avanzadas.

Otro de los rasgos significativos era el nivel de estudios. La mayoría era estudiantes con escolaridad completa y, por lo tanto, no se presentaba otro tipo de problemas: ni con la asistencia a clases ni con el trabajo sistemático.

Participantes	Enseñanza básica	Enseñanza media	Enseñanza superior del tipo técnico profesional
48	48	41	35
	100%	85.41%	72.91%

Cuadro n°3. Escolaridad de los participantes.

Por último, de esta etapa de diagnóstico se consideró como importante el número de idiomas que conocían los estudiantes. Entenderemos como conocimiento poseer alguna de las competencias comunicativas descritas para el manejo de un idioma: comprensión oral y escrita, producción oral y escrita, además de la interacción.

Participantes	criollo	francés	inglés	español
	48	45	25	5
	100%	93.75%	52.08%	10.41%

Cuadro nº4. Idiomas de los participantes.

La totalidad de los estudiantes se comunicaba preferentemente en criollo. Todos ellos comprendían el francés y podían interactuar en esa lengua. Sólo tres estudiantes no comprendían el francés escrito; al menos 25 de un total de 48 había realizado estudios o tenía conocimientos de inglés. En relación al manejo del francés —al menos en tres habilidades lingüísticas: comprensión oral y escrita y producción oral— fue un rasgo interesante, pues este conocimiento permitió una transferencia positiva. De acuerdo a Cortés Moreno (2012), se trata de un fenómeno que facilitaría el aprendizaje de una lengua y que se presenta cuando hay similitud entre los idiomas.

En lo relativo a las necesidades lingüísticas específicas de la comunidad, luego de la etapa de diagnóstico se previeron y acordaron en conjunto las siguientes situaciones:

- Solicitar información para encontrar un lugar para la vivienda, una pieza o un sitio donde vivir.
- Conocer e interactuar en la oficina de migración de la Municipalidad de Graneros.
- Explicar las condiciones laborales, cuando existieran.
- Hablar de su experiencia y formación con el fin de encontrar un trabajo.
- Comprender los avisos de oferta de trabajo que se exhiben en diversos lugares de la ciudad.
- Solicitar ayuda para la comprensión de los contratos de trabajo temporal.
- Comprender las condiciones laborales en situaciones orales cuando se realiza la “trata” o acuerdo entre las partes.
- Llenar formularios y solicitudes oficiales.
- Indicar cómo se compone el grupo familiar.
- Entregar los documentos necesarios en los distintos organismos oficiales.
- Realizar compras cotidianas y pequeñas transacciones económicas.
- Agradecer, mostrarse cordial y responder a situaciones de convivencia.

En esta etapa de diagnóstico se determinó que era pertinente comenzar con el nivel inicial A1.1, considerando que la prioridad es comunicar eficazmente y que no se busca la corrección idiomática.

La definición del nivel la obtuvimos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) y se define como un nivel de acceso básico al idioma. Se subdivide en dos niveles: A1.1 y A1.2, que se describen a continuación:

Cuadro de los primeros niveles de apropiación de la lengua.

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico o elemental)	A1 (introducción o descubrimiento)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Intermedio o de supervivencia)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Cuadro n°5. Descripción nivel elemental de lengua.

Se presenta un cuadro que reúne los aspectos lingüísticos más relevantes del nivel. Se consideraron las recomendaciones descritas para el subnivel A1.1 (Etienne, 2008).

Nivel A1	
Actos de habla	<ul style="list-style-type: none">• Entrar en contacto con alguien: saludar, despedirse, solicitar información sobre alguien.• Presentarse y presentar a alguien.• Caracterizar al alguien o algo: describir un objeto o una persona, expresar la pertenencia, la cantidad.• Solicitar algo a alguien.
Contenidos lingüísticos: gramática	<ul style="list-style-type: none">• Verbos de uso frecuente: ser, estar, tener, hacer, llamarse, vivir, trabajar, hablar, poder, querer.• Trabajo con el presente del modo indicativo, pronombres personales, pronombres tónicos, artículos definidos e indefinidos.• Concordancia femenino masculino.• Adjetivos demostrativos.• Algunos articuladores del discurso: y, o, entonces, ya.
Contenidos lingüísticos: léxico	<ul style="list-style-type: none">• Alfabeto• Números• Nacionalidades• Profesiones• Situación familiar• Gustos y preferencias• Composición del grupo familiar• Colores y formas• Descripción básica• Colores• Fechas: días de la semana, meses, momentos del día, estaciones.• La hora
Contenidos socioculturales	<ul style="list-style-type: none">• Saludos• Fórmulas básicas de cortesía• Conocimiento de la ciudad de Graneros

Cuadro n°6. Descripción lingüística del nivel A.1

Las implicaciones culturales

Además de los contenidos lingüísticos, los estudiantes manifestaron su interés por conocer las expresiones culturales que observaban día a día; variaban desde uso de algunas palabras hasta el consumo de un alimento, como es el caso del pan. Ante esta inquietud surge la necesidad de plantearse qué tipo de cultura se quiere mostrar, sin llegar a estereotipos pero manteniendo la idea inicial, que es que el estudiante pueda insertarse de manera eficaz en un grupo cultural

determinado. Se incluyeron variados elementos que servían para un trabajo de comprensión de los aspectos culturales, como son textos informativos cortos, mensajes simples de texto, afiches publicitarios, catálogos de supermercados o de grandes tiendas, publicidades cortas de radio y televisión, entre otros.

El aprendizaje de un idioma extranjero implica la apropiación progresiva de algunas claves para comprender usos y costumbres del país donde se inserta el aprendizaje. Resulta difícil enseñar un idioma si no se conoce ni siquiera dónde se vive, y eso resultó ser un desafío constante. En las clases se incorporaron módulos de geografía y economía para que pudieran insertarse mejor en el medio. Para lograrlo se utilizaron materiales de libre disposición y de uso escolar. Conocer, por ejemplo, el trabajo de “temporeros” y el sistema de contratación fue clave para contextualizar el aprendizaje. Como material de estudio lingüístico o de apoyo a la enseñanza del español se elaboró material propio, siguiendo la progresión propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001).

En relación al registro de lengua que se utilizará en clases, se siguen las recomendaciones para la enseñanza del francés como lengua extranjera. Esto es, el uso de un español estándar y desprovisto de marcas socioculturales, con el fin de facilitar la inserción de los estudiantes. Como señala Areizaga Orube (2009), el sentido en el uso del idioma se construye mediante la interacción en contexto.

Apoyo institucional

Las clases se realizaron en dependencias de la Universidad de Ciencias de la Educación (UMCE), en su sede de Graneros, ciudad situada a 89 kilómetros de Santiago, Chile. Las clases se efectuaron los sábados por la tarde. Luego de una breve indagación se determinó que era el horario que los estudiantes podían asistir; muchos de ellos trabajaban el sábado por la mañana y durante la semana. El horario era de 14:30 a 17:45 horas, considerando que las clases eran de 45 minutos. Se impartían 4 horas de clases pedagógicas con un intervalo de 15 minutos para el recreo o pausa. Durante la pausa, los estudiantes recibían una once (pequeña merienda) a cargo de la Oficina de Migración de la Municipalidad de Graneros, actividad que se repitió hasta el fin del curso. Todo el material impreso utilizado para las clases estuvo financiado por la Municipalidad de Graneros. El uso del espacio universitario, incluyendo computadores, data, estufas, lápices y cuadernos, fue financiado por la UMCE. El grato ambiente y las excelentes condiciones en las que pudieron impartirse las clases contribuyeron, sin duda, al éxito de éstas y a la adhesión al proyecto de los estudiantes.

A continuación, se presentan tres ejemplos de fichas didácticas utilizadas en clases. Este modelo de ficha está inspirado en los ejemplos proporcionados por Étienne (2008).

1. Ejemplo 1

I. Descripción de la ficha didáctica Clase n°3

- Duración del módulo: 1 sesión de 4 horas pedagógicas
- Número de la sesión: 3
- Nivel de los estudiantes: A1.1

II. Objetivos y contenidos de la clase

- Objetivos comunicativos: Hablar de los hábitos y rutina, de horas y horarios. Hablar de la familia y relaciones familiares.
- Objetivos socioculturales: Horarios del comercio local, bancos, tiendas.
- Contenidos léxicos: La familia, los amigos, la hora, las estaciones del año
- Contenidos gramaticales: adverbios de frecuencia, uso de verbos reflexivos, adjetivos posesivos.

III. Material de apoyo

Grabación de material auditivo de creación propia, donde 6 personas de edades y actividades diferentes relatan sus actividades cotidianas.

Grabación de un video publicitario que se transmitió por televisión, referido a las tareas cotidianas, a las horas y a la sobrecarga laboral.

IV. Desarrollo

Presentación del tema a tratar, utilizando la rutina de algún personaje. Se ha distribuido antes el vocabulario en pequeñas fichas y los estudiantes lo enriquecen con sus propias experiencias. Se visualizan los videos dos o tres veces y se aclara léxico, si es necesario.

Utilización de la imagen de un reloj análogo para repasar la pronunciación de los números y la forma de señalar los minutos. Por ejemplo, el minuterero al estar en el cuadrante 15 se dice “y cuarto”.

Utilización de la rutina del personaje presentado al inicio. Aclarar cada momento del día, su vocabulario y verbos.

Actividad: Cada alumno describe su rutina en forma oral en forma grupal y colaborativa. Más tarde, los voluntarios, si los hay, pueden presentarla de manera oral a la clase.

Usando imágenes de un árbol genealógico, se completarán de manera oral y escrita los nombres de los integrantes de la familia.

Utilizar una ficha en donde los estudiantes completen frases que utilicen el vocabulario de la clase.

2. Ejemplo 2

I. Descripción de la ficha didáctica Clase n°5

- Duración del módulo: 1 sesión de 4 horas pedagógicas.
- Número de la sesión: 5
- Nivel de los estudiantes: A1.1

II. Objetivos y contenidos del módulo

- Objetivos comunicacionales:
 1. Comprender un anuncio de arriendo de una propiedad.
 2. Comprender los detalles presentes en un anuncio informal y las abreviaturas.
- Objetivos socioculturales: Los hogares y viviendas chilenos, proceso de arriendo de una casa en la ciudad de Graneros.
- Contenidos léxicos: Tipos de vivienda, las habitaciones de una casa, objetos de una casa.
- Contenidos gramaticales: práctica de verbos y sensibilización a la comparación.

III. Material de apoyo

Material escrito y visual referido a arriendos de piezas, casas o dependencias, recolectado en espacios públicos de Graneros, escritos a mano o impresos.

Anuncios orales de radios regionales donde se transmiten diversos mensajes, incluidos arriendos y ventas.

IV. Desarrollo

Presentar diversos afiches o anuncios de arriendos de hogares para introducir el tema. Comprender las partes del anuncio, la descripción y los requisitos.

Utilizar una imagen adecuada para describir las partes de una casa. Otra para las habitaciones y otra para objetos más frecuentes en una habitación. Las imágenes disponen de un espacio suficiente para que los alumnos completen los nombres, pero el trabajo en grupos se hace en forma oral.

Utilizando los mismos anuncios, se propone debatir sobre los requisitos para un arriendo, complementado la información que ellos puedan tener.

Trabajo individual: Escribir al menos 3 líneas en donde expresen qué tipo de hogar buscan, su ubicación, el número de habitaciones y al menos 5 objetos que debe tener.

Se revisan los contenidos clase a clase y se complementan con el relato de experiencias compartidas por estudiantes que manejan mejor el idioma.

Se escuchan en grupo tres avisos radiales. Se trata de una actividad colaborativa; entre todos se va aclarando y comprendiendo cada mensaje.

3. Ejemplo 3

I. Descripción de la ficha didáctica. Clase n°7

- Duración del módulo: 1 sesión de 4 horas pedagógicas
- Número de la sesión: 7
- Nivel de los estudiantes: A1.1

II. Objetivos y contenidos del módulo

- Objetivos comunicacionales:
 1. Describir a alguien físicamente y su vestimenta.
 2. Enunciar algunas características de personalidad.
 3. Hablar de la ocupación u oficio.
 4. Describir competencias y capacidades.
 5. Prepararse para una entrevista de trabajo.
- Objetivos socioculturales: Sistema de trabajo en Chile, contrato de trabajo, códigos no-verbales para una entrevista de trabajo,
- Contenidos léxicos: Características físicas, la vestimenta, estaciones del año, emociones y sentimientos, características de personalidad, profesiones, colores.
- Contenidos gramaticales: Adjetivos calificativos, verbos modales poder, querer, saber + infinitivo, adverbios de frecuencia y tiempo.

III. Material

Fotos de afiches publicitarios, de revistas, de catálogos.

Fotos con anuncios de ofertas de empleos temporales que usualmente se encuentran exhibidas en lugares públicos, como en las cercanías de las plazas y en el cruce del tren o bien en negocios cercanos.

Catálogos de tiendas comerciales y de supermercados.

Recortes de diarios locales con avisos de trabajo.

IV. IV Desarrollo

Para introducir el tema se utiliza una breve simulación entre dos estudiantes que poseen una mayor autonomía en el idioma. En una siguiente actividad se utilizan personajes reconocidos, para establecer una descripción grupal. Se presenta una ficha con vocabulario relativo a los rasgos físicos, para completar la descripción de los personajes presentados. Se presentan personajes de caricaturas infantiles por todos conocidos y se realiza una actividad similar para la vestimenta, relacionándola con las estaciones del año.

Se utiliza un horóscopo adecuado para la clase, en donde los alumnos puedan reconocer características y rasgos de la personalidad. Debatir sobre si están de acuerdo o no con esas características.

Posteriormente, se presentan distintos personajes realizando variadas profesiones y oficios. Los estudiantes pueden ir completando con sus conocimientos previos aquellos elementos que conozcan y después, en grupo, completar los restantes.

Se presentan frases simples para una entrevista de trabajo; se explican y se trabaja la pronunciación en grupo y en forma individual. En la etapa de conversación grupal se pueden incluir temas como la vestimenta y la puntualidad. Se realiza un trabajo de roles para involucrar al mayor número de participantes en cada simulación.

El contrato de trabajo se aborda desde diversos puntos de vista. Primero, se revisa lo esencial del Código del Trabajo vigente en Chile a partir de fuentes escritas que se proyectan a todo el grupo; luego, se comparte un modelo tipo de contrato de trabajo, se reconocen en conjunto sus distintos elementos y se aclaran los descuentos legales. En esta etapa surgen muchas dudas, pues en las experiencias vividas por los estudiantes abundaban los contratos por faena, por cantidad de fruta recolectada o por ejecución de una tarea específica. Fue necesario hablar con otras personas para aclarar dudas o precisar informaciones.

Conclusiones

Una de las principales conclusiones queda expresada en palabras de Michaël Byram (citado en Etienne, 2008), quien sostiene que los estudiantes de cualquier edad no cuestionarán una enseñanza que les interesa. Esto queda reflejado en la alta asistencia y en el interés en la continuación de los cursos. Cada semana llegaban más interesados y, aunque no todos asistían de forma regular, hubo un promedio de 32 estudiantes por sesión.

Los lineamientos metodológicos de esta propuesta han considerado aspectos relevantes, como la educación centrada en el estudiante y en sus necesidades como eje conductor de todo el proceso. Otro elemento importante que se debe

considerar es la flexibilidad, pues, gracias a ella, se pueden negociar los contenidos y su progresión. Como sugieren Adami y Leclercq (2012), en todo el proceso fueron los estudiantes quienes orientaron la progresión de los contenidos a través de solicitudes emergentes que se acogían y trabajaban, o bien, a través de los resultados de la etapa de diagnóstico.

En las clases se privilegió el uso de material auténtico y al alcance de los estudiantes, ya que estas elecciones favorecen la integración de los estudiantes migrantes, según afirman Adami y Leclercq (2012).

Por último, el diseño de clases modulares permitió la adhesión de los estudiantes a la propuesta, ya que iban contentos a clases. Se lograron avances significativos en el aprendizaje del idioma, como la sensibilización hacia distintos temas culturales e idiosincráticos.

Utilizar el recinto universitario con todas sus dependencias habilitadas para la ejecución de las clases también contribuyó a alcanzar una mejor experiencia. Lo mismo ocurrió con el café y en otras atenciones, ya que los estudiantes se sentían apreciados e integrados, y lo demostraban.

El ciclo de clases terminó con una evaluación oral y la entrega de diplomas a los participantes. Asistieron autoridades de la Universidad y del Municipio; los estudiantes contaron con la compañía de familiares y amigos.

Con el relato de esta experiencia pedagógica basada en la investigación-acción podemos proponer que en un futuro se podría profundizar en el diseño e implementación de un nuevo instrumento que permita recolectar, de manera específica, información sociolingüística.

Creemos que el principal desafío de los cursos para migrantes es la apropiación cultural. Sabemos que la competencia intercultural es progresiva y que privilegia el diálogo entre las culturas.

Finalmente, la propuesta de esta investigación se estableció con base en los lineamientos anteriormente mencionados: cursos flexibles, adecuados a las necesidades de los estudiantes y a su contexto, y clases modulares que utilizaron un enfoque orientado a la acción. Las evaluaciones consideradas son principalmente formativas; no obstante, es posible adaptar evaluaciones sumativas de acuerdo con el tiempo y formato de clases que se dispongan.

En relación con el tipo registro de español que se debe enseñar y considerando que esta experiencia se llevó a cabo en una ciudad semi-rural que presenta variantes al español hablado en la capital, se estima que es apropiado privilegiar un español de carácter culto informal. De este modo, se facilita la inserción social y laboral. El curso tuvo un balance positivo por parte de la Municipalidad y los estudiantes, enriqueciendo, desde varios ámbitos, el compromiso social de la universidad y su vocación pedagógica.

Por otra parte, para el Departamento de Francés de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, al cual pertenezco, significó poner en práctica experiencias que se han llevado a cabo en el ámbito de la enseñanza de un segundo

idioma, como el francés, además de la enseñanza de ELE (español como lengua extranjera). Se realizaron ajustes en los programas de español como lengua extranjera ELE y se efectuó una memoria que reunía más experiencias de enseñanza aprendizaje de ELE con participantes de origen haitiano.

Bibliografía

- Adami, H., & Leclercq, V. (2012). *Les migrants face aux langues des pays d'accueil*. París, Francia: Presses Universitaires du Septentrion.
- Areizaga Orube, E. (2009). *Gramática para profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE)*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos para Funiber.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial Graó.
- Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'Education. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. París, Francia: Les Editions Didier.
- Cortés Moreno, M. (2012). *Guía para el profesor de idiomas, didáctica del español y de las segundas lenguas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. París: Hachette Livre.
- Cuq, J., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Etienne, S. (2008). *Créer des parcours d'apprentissage pour le niveau A1.1*. París: Les Editions Didier.
- Jacob, A. (s.f). La langue comme symbole et comme outil d'intégration civique. Dossier présenté à la session de consultation des États généraux sur la langue. Obtenido de https://mafiadoc.com/la-langue-comme-symbole-et-comme-outil-dintegration-civique_5a11400f1723dd896fd9de1f.html
- Théodot, J. (2004). Haiti, le français en héritage. *Hermès, La Revue*, 308 a 313.
- Undurraga Infante, C. (2007). *Cómo aprenden los adultos*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2016). *Plan de desarrollo estratégico institucional 2013 - 2020*. Santiago: UMCE.

Dejando Huellas - Jugando Aprendo Finanzas.

Lida Quiñonez.

lidaquionez@gmail.com

Resumen

En la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Este, a través de la Dirección de Extensión, se desarrollan varios proyectos a fin de llegar a la sociedad, especialmente a aquellas comunidades carenciadas, de tal manera que los estudiantes puedan socializar y poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula. En ese sentido, las alumnas y los alumnos del segundo curso de la carrera de Administración de la FCE Filial Juan León Mallorquín, en el año 2018, llevó a cabo un proyecto con base a los datos de la ENIF Paraguay, donde señala que solamente 1 de cada 10 adultos, ha adquirido conocimientos financieros. Además, varias organizaciones internacionales han alertado sobre la necesidad de mejorar la educación y cultura financiera de las personas, pero, las carencias de herramientas financieras pueden conducir a los individuos a adoptar decisiones erróneas sobre su economía personal, con el consiguiente riesgo de pérdidas patrimoniales, endeudamiento excesivo, hasta llegar la exclusión del sistema financiero; por ello, para paliar esa falencia nuestro proyecto “DEJANDO HUELLAS: JUGANDO APRENDO FINANZAS” pretende educar a los niños, brindarles herramientas financieras desde temprana edad, para crecer con éstos conocimientos y aplicarlos en su vida adulta. Para llevar a cabo el proyecto se vincula una alianza estratégica entre instituciones públicas ENIF PARAGUAY (Estrategia Nacional de Inclusión Financiera), Municipalidad y Empresas Privadas, cuyo objetivo es promover la educación financiera en niñas, niños y jóvenes, fomentando la cultura del ahorro y generar buenos hábitos financieros; a fin, de mejorar la calidad de vida de los

mismos. La ejecución del trabajo se desarrolla en diferentes etapas, como planificación, ejecución, control y seguimiento, con talleres participativos (niñas, niños, docentes, padres), llevados a cabo en la Escuela N° 965 del Distrito José Domingo Ocampos, involucrando a 100 niñas y niños del segundo, tercero y cuarto grados, con herramientas metodológicas, utilizando juegos educativos, donde aprendieron sobre la importancia de la buena utilización del dinero y el hábito de ahorrar. Las autoras y los autores salen con la satisfacción de transmitir conocimientos a la comunidad y el propósito de seguir trabajando, haciendo seguimiento y réplica del proyecto. Actuando como agente multiplicador para llegar a más familias en el año siguiente, con buenos hábitos en Educación Financiera. Es un trabajo innovador de gran impacto social, que en el futuro puede generar cambios en cada familia de la región, en la sociedad y en la situación económica de nuestro país.

Palabras clave: educación financiera en niñas y niños / hábito de ahorrar / generar cambios.

Introducción

“DEJANDO HUELLAS: JUGANDO APRENDO FINANZAS”, es un proyecto de extensión universitaria de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Este, vinculando a otras instituciones como ENIF Paraguay (*Estrategia Nacional de Inclusión Financiera*), municipalidades y empresas privadas; para generar una conciencia financiera en las niñas, niños y jóvenes, que son los futuros clientes del sistema financiero.

En los últimos años, varias organizaciones internacionales han alertado sobre la necesidad de mejorar la educación y cultura financiera de las personas, ya que las carencias en este ámbito pueden conducir a las personas a adoptar decisiones erróneas sobre su economía personal, con el consiguiente riesgo de pérdidas patrimoniales, endeudamiento excesivo, hasta la exclusión financiera.

La adecuada familiarización con los conceptos económicos básicos, desde las edades tempranas, puede ayudar en la edad adulta a elegir los productos y servicios financieros que mejor se ajusten a las propias necesidades.

La forma de trabajo de éste proyecto es introducir talleres y juegos didácticos de aprendizajes a las niñas y los niños, con conceptos básicos en materia financiera.

El modelo financiero que se propone tiene como soporte el material educativo “**Más vale saber**”, de la ENIF Paraguay; no obstante, ha sido ajustado de acuerdo a las edades de los participantes.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es diseñar un proyecto de educación financiera para los niños y jóvenes, de manera a promover la buena utilización del dinero, la cultura del ahorro y generar buenos hábitos financieros.

- Promover el manejo adecuado de herramientas financieras que le pueda servir en su vida adulta.
- Fomentar la cultura del ahorro en las niñas, niños y jóvenes.

Marco Teórico

La infancia es el momento ideal para generar fundamentos y hábitos de Educación Financiera; así, lograr adultos informados, responsables con el uso de su dinero y con menor probabilidad de sobre endeudarse.

Esta primera etapa de la vida, se caracteriza por la dependencia financiera que en general es cubierta por los padres o tutores del niño o de la niña. Se trata de un periodo significativo en su desarrollo, durante el cual los pequeños construyen formas de pensamiento. Por esta razón, lo recomendable es iniciar la Educación Financiera desde muy temprana edad, desde el momento en que el infante comprende que toda acción tiene una consecuencia

A ese efecto, la ENIF Paraguay (2018), en la campaña “**Más vale saber**”, define los siguientes conceptos:

Ahorro: no sólo es guardar lo que nos sobra, sino es guardar una parte de nuestros ingresos para metas e imprevistos, antes de gastar. Es utilizarlo en el futuro.

Presupuestar: Es el primer paso para ahorrar, sirve para diagnosticar:

- a. En que acostumbramos gastar mas
- b. Si estamos gastando por impulso

Oikoite (o superávit): Cuando te entra más dinero de lo que Gasta. Te sobra dinero, puedes ahorrar.

Jasalvá (o empate): Cuando la plata que entra y la que se gasta, son iguales.

Hendy (o déficit): Cuando lo que gasta es más que la plata que entra.

Al educar financieramente, se está dando la oportunidad de tener buenas prácticas que al aplicarlas diariamente se tomarían buenas decisiones, así como también, se planificaría para necesidades financieras futuras, y se aprovechará de mejor manera los productos y servicios financieros para un bien común entre las personas y el sistema financiero de nuestro país.

Educación y Cultura Financiera en Paraguay

Diagnóstico Principal

Los datos del 2013 de la ENIF, señalan que solamente 1 de cada 10 adultos o alguien de su familia, ha recibido algún tipo de información sobre manejo de dine-

ro o educación financiera. En este sentido, 92% de los adultos encuestados afirmó elaborar presupuestos para administrar mejor los ingresos del hogar, pero sólo el 54% afirmó haber cumplido con el mismo. ENIF (2018).

La principal fuente de información financiera son los colegios, ya que aproximadamente 56% de los adultos encuestados señaló haber recibido alguna información sobre finanzas personales de esta fuente. Así también, la encuesta reporta que adultos con mayor nivel educativo son significativamente más propensos a ahorrar y tener una cuenta en alguna institución financiera formal.

La Estrategia Nacional de Inclusión Financiera, es un plan en el cual se definen los lineamientos estratégicos nacionales sobre la inclusión financiera en Paraguay, cuya visión es contar en el país con servicios financieros asequibles y de calidad para todas las personas a través de un mercado diverso y competitivo. ENIF (2018). Fue instituida mediante el Decreto N° 1971/2014.

La educación financiera en la actualidad forma parte de la economía de un país; así como lo es la inclusión financiera que busca que las personas accedan al uso de servicios financieros, la educación financiera en cambio trata que las personas tengan conocimiento en términos financieros y podrán tomar decisiones acertadas y razonables.

La baja capacidad financiera de la población ha mostrado ser factores relevantes, entre otros, para explicar la crisis financiera recientes. Diversas encuestas alrededor del mundo, han demostrado que las capacidades financieras son bajas incluso en países desarrollados, y para América Latina y el Caribe aún son menores. BIRF/BM - (2015)

Por ello, es importante la realización de una alianza para llevar a cabo este proyecto y llegar a todos los rincones de nuestra patria.

Metodología aplicada

- Es realizada a través de un curso taller lúdico:
- Marco teórico apoyada por una presentación.
- Folletos de información.
- Videos educativos.
- Juegos educativos sobre comercio y finanzas.
- Merienda.
- Elaboración de cerditos para alcancía
- Distribución de boletines de bolsillos sobre finanzas.
- Resumen de actividad.
- Evaluación.

- **Temas**
- Historia del dinero.
- Ser consumidor inteligente.
- La importancia de realizar el presupuesto.
- La importancia de ahorrar.

Resultados

Este proyecto fue ejecutado en una primera parte con 100 niñas y niños de la Escuela Graduada N° 965 del Distrito José Domingo Ocampos, por alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Este Filial Juan León Mallorquín, con el apoyo de ENIF Paraguay, Municipalidad de José Domingo Ocampos, Empresas Privadas: Salvatore Paraguay SRL, Comercial San Marcos, Despensa La Yuteña y Casa Velázquez.

Las niñas y los niños son los beneficiarios directos de nuestro proyecto, ya que buscamos brindar herramientas financieras desde muy temprana edad, para inducir a los niños a crecer con conocimientos y aplicarlos en su vida adulta.

Serán beneficiarios secundarios, los padres de familia, ya que ellos acompañarán a sus hijos en el desarrollo del aprendizaje y las acciones que, posteriormente, determinarán una sana vida financiera familiar.

El último beneficiario será nuestro país, ya que influirá en la vida de las personas, siendo los principales influyentes en el crecimiento económico de la nación; los resultados esperados se verán de manera positiva a mediano y largo plazo.

Para el aprendizaje se plantearon preguntas antes y después de cada presentación de cada temática para conocer la buena administración del dinero y a reconocer la importancia de generar hábitos y fomentar el ahorro en las niñas, los niños y los jóvenes comprendiendo el significado y la trascendencia que tiene el valor del dinero a lo largo de la vida y que puedan poner en práctica los buenos hábitos de las finanzas.

Nuestra meta es seguir trabajando en educación financiera que permita tener mejor calidad de vida y mejor comprensión del dinero.

Conclusiones

Nuestro equipo considera un proyecto innovador con impacto social capaz de generar cambio en la sociedad paraguaya, como estudiantes de la carrera de administración nos preocupa sobremanera la situación económica de nuestro país y a través de este trabajo estamos impulsando con la única intención de proporcionarles herramientas financieras para mejorar su calidad de vida. Enfocar a niños consideramos más importante incentivar desde temprana edad y llegar

a todos los rincones, siendo ellos, lo que con el paso del tiempo serán grandes influyentes y principales promotores de la economía del país.

Nuestra recomendación:

- Implementar los medios de difusión y campañas para generar interés en todos los niños y jóvenes sobre educación financiera
- Promover la cultura del ahorro y cuidar las finanzas personales a través de charlas, talleres. etc.
- Realizar seguimiento a los niños sobre los conocimientos financieros.

Bibliografía

ENIF -Estrategia Nacional de Inclusión Financiera. (2018) www.enif.gov.py

MAS VALE SABER. (2018) www.masvalesaber.edu.py

GRUPO BANCO MUNDIAL, - BIRF/BM - (2015) - Paraguay Estudio de Diagnóstico de Protección de Consumidor y Educación Financiera.

MEMORIAS DEL XVI CONCURSO LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN - CLIDi (2014). Navarro Ramírez, Jimena A., Hernández Chávez, Carlos y Tirado Vázquez, Lariza.- Educación Financiera Infantil.

Escuela de Dirigentes Sociales.

Juan Pablo Itoiz.

juanpabloitoiz@unnoba.edu.ar

Resumen

Los cambios ocurridos producto de la globalización han traído, entre otras consecuencias, transformaciones en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, cambios en el funcionamiento de las instituciones, en su vinculación con otros actores sociales, cambios en el modo de conducir las organizaciones.

Es evidente que, si no se desarrollan los procesos de fomento a la participación política y social por parte de los miembros de la sociedad, ya sea en forma individual, o a través de asociaciones y entidades intermedias, posiblemente se agrandará la brecha que hoy separa a los directivos de los problemas reales de la sociedad, viciándose el principio básico de la representatividad, pilar del sistema democrático. Esta participación política y social requiere en la actualidad una preparación específica, pues la complejidad de los problemas hace insuficiente el mero sentido común y la buena voluntad para comprender e intervenir en el tratamiento de los problemas que atañen a la comunidad

La mayor parte de los ciudadanos tiene una noción vaga de los mecanismos institucionales del estado, o nociones desactualizadas respecto a la manera en que éste interactúa con los demás sectores de la sociedad, y de la complejidad de los problemas que aborda.

Por otra parte, las personas que actúan o quieren actuar como dirigentes sociales sentirán, en el ejercicio de sus funciones, la exigencia de conocimientos, aptitudes, hábitos y habilidades, que no se derivan de su capacitación técnica o de mando, sino

que tienen que ver con una nueva forma de capacidad directiva orientada hacia el interior y hacia el exterior de las organizaciones.

Muchas de las personas que ocupan cargos de conducción, tienen formación profesional específica y condiciones personales de mando que les han permitido llegar hasta la posición actual, pero no han tenido por lo general oportunidad de familiarizarse en forma sistemática con las más modernas técnicas de conducción, y en consecuencia basan toda su actuación en su propia experiencia, lo que no siempre alcanza para optimizar las posibilidades de la función directiva.

Palabras clave: Cohesión social / compromiso social universitario / educación continua / organizaciones sociales / tercer sector.

Desarrollo

Desde la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) entendemos a la Extensión Universitaria como un diálogo permanente entre la Universidad y la sociedad. Se busca incrementar las actividades de extensión universitaria, como una forma de dotar de atributos y saberes a los estudiantes, docentes, extensionistas, no docentes y a la ciudadanía acorde con las características y las potencialidades de desarrollo del territorio.

En el contexto actual, la Universidad debe ser un eje fundamental en la consolidación y preservación de los lazos y los vínculos de solidaridad de la comunidad, con el objeto de promover una educación al servicio del desarrollo y del bienestar de los ciudadanos, donde los saberes acumulados en la institución y las capacidades adquiridas gozan de plena conciencia acerca de la función social de la Universidad en la construcción de una sociedad más justa.

A pesar de que todas las Universidades Nacionales declaran en sus estatutos que las actividades de extensión son sustantivas para su desarrollo, todavía esta premisa, consagrada por la reforma Universitaria de Córdoba de 1918, se encuentra relegada presupuestariamente respecto de las demás funciones que hacen al Sistema Universitario. Esta situación no puede significar un escollo, sino que debe ser un aliciente para redoblar los esfuerzos y el compromiso de llevar los conocimientos universitarios a la comunidad.

Sólo si promovemos y jerarquizamos a la Extensión Universitaria como parte de nuestras actividades cotidianas, llevando a cabo acciones desde el lugar que nos brinda la Universidad, cumpliremos con nuestra responsabilidad como Institución de Educación Pública. La UNNOBA tiene el compromiso innegociable de trabajar a favor de una educación que esté al servicio del crecimiento de la comunidad y que dote a todos aquéllos que quieran hacer el esfuerzo de estudiar, de los instrumentos necesarios para una vida mejor. Por lo expuesto, creemos que el programa “Escuela de Dirigentes Sociales” se sustenta en las mejores prácticas de extensión universitaria, a través de las cuales la universidad pública se vincula con la sociedad civil, con los ciudadanos comunes, con las entidades intermedias y mancomunadamente lleva adelante un proceso de formación y

capacitación, donde los docentes de la universidad vuelcan sus conocimientos a los participantes, pero también propician el intercambio de ideas, el debate político y se dotan de los saberes populares de esta experiencia comunitaria.

Los cambios ocurridos en los últimos tiempos han traído transformaciones en las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, en el funcionamiento de las instituciones, en su vinculación con otros actores sociales, en el modo de conducir las organizaciones de todo tipo y en los requerimientos para el manejo de los órganos de conducción. Considerando la gran complejidad de lo social, vemos que no se agota en lo político y que, por lo tanto, al intervenir en diferentes organizaciones e instituciones somos, al mismo tiempo, dirigentes y dirigidos. Si no se desarrollan los procesos de participación política y social por parte de los miembros de la sociedad, ya sea en forma individual o a través de asociaciones intermedias, se agrandará la brecha que hoy separa a los directivos de los problemas reales de la sociedad, viciándose el principio básico de la representatividad, pilar del sistema democrático. Esta participación política y social requiere una preparación específica, pues la complejidad de los problemas a encarar hace insuficiente el mero sentido común y la buena voluntad para intervenir en el tratamiento de los problemas que atañen a la comunidad.

La mayor parte de los ciudadanos tiene una noción vaga de los mecanismos institucionales del Estado o nociones desactualizadas respecto de la manera en que éste interactúa con los demás sectores de la sociedad. Por otra parte, las personas que actúan o quieren actuar como dirigentes políticos o sociales sentirán, en el ejercicio de sus funciones, la exigencia de conocimientos, aptitudes, hábitos y habilidades, que no se derivan de su capacitación técnica o de mando, sino que tienen que ver con una nueva forma de capacidad directiva orientada hacia el interior y hacia el exterior de las organizaciones.

Muchas de las personas que ocupan cargos de conducción tienen formación profesional específica y condiciones personales de mando que les han permitido llegar hasta la posición actual, pero no han tenido la oportunidad de familiarizarse en forma sistemática con las modernas técnicas de conducción. En consecuencia, basan toda su actuación en su propia experiencia, lo que no siempre alcanza para optimizar las posibilidades de la función directiva. Sin lugar a duda, las universidades nacionales deben ser actores de consulta y formulación de políticas públicas en cualquiera de los niveles del Estado. El aporte que pueden hacer desde su concepción hasta la ejecución y evaluación de éstas debe ser preponderante.

En América Latina y en Argentina, en particular, los avances de los últimos años no se han reflejado en igualdad de oportunidades y acceso a los derechos civiles, sociales y económicos. Las universidades, juntamente con las organizaciones de la sociedad civil, no pueden ser ajenas a este fenómeno. Se deben aunar esfuerzos y construir sinergias que fomenten el espíritu y el trabajo cooperativo y solidario, mediante la promoción de la cohesión social. Lo que se busca es contribuir a la erradicación de la pobreza, al fortalecimiento de la ciudadanía y de los sistemas democráticos, y a la construcción de sociedades más igualitarias que

ofrezcan mayores oportunidades, que respeten los derechos fundamentales, que promuevan el empleo y que maximicen los beneficios del crecimiento económico con equidad y justicia social.

En el marco de este compromiso político, los programas universitarios que impulsan estas iniciativas deben ser innovadores. Apuntan de manera explícita a la edificación de sociedades más justas e incluyentes mediante propuestas expresamente diseñadas para fortalecer las capacidades y las competencias institucionales de los entes territoriales. La focalización prioritaria en la cohesión social surge ante la imperiosa necesidad de encarar los problemas coyunturales que aún perduran: los altos índices de pobreza e indigencia, la extrema desigualdad y las diversas formas de discriminación y exclusión social. Esta realidad debe ser comprendida y atacada con políticas públicas basadas en el Estado de Derecho, el orden social democrático y el sostenimiento del Estado de Bienestar alrededor de tres ejes: inclusión, igualdad y pertenencia. En consecuencia, la cohesión social refiere tanto a la eficacia de los mecanismos de inclusión social como a los comportamientos y valoraciones de los sujetos que conforman la sociedad. Las herramientas son el empleo, los sistemas educativos, las políticas de equidad, el bienestar y la protección social.

Los comportamientos y valoraciones de los sujetos, en tanto respuestas a la puesta en marcha de estos mecanismos, van a constituir el capital social: la confianza en las instituciones, el sentido de pertenencia, la solidaridad y la convivencia democrática. La cohesión social es un fin y un medio a la vez. Como fin, es objetivo de las políticas sociales en la medida que apuntan a que todos los miembros de la sociedad se sientan parte de ella como protagonistas que aportan al progreso. Como recalca Castells (1999), en una inflexión histórica de cambios profundos y veloces, precipitados por la globalización y el nuevo paradigma de la sociedad de la información; recrear y garantizar el sentido de pertenencia y de inclusión es, en sí mismo, un fin. Pero es también un medio en más de un sentido. Por una parte, porque las sociedades que ostentan mayores niveles de cohesión social brindan mejor marco institucional para el crecimiento económico y operan como factor de atracción de inversiones al ofrecer un ambiente de confianza y reglas claras; y, por otra, las políticas a largo plazo destinadas a igualar oportunidades requieren de un contrato social que les otorgue fuerza y continuidad. Un contrato de tal naturaleza supone el apoyo de una amplia gama de actores dispuestos a negociar y consensuar acuerdos amplios.

Esto es, la institución del Estado mediante pacto social dota de legitimidad a estas políticas. Como lo señalaba Rousseau, el Estado nace como diferenciación y no como continuación del Estado anterior. El punto de arranque está en la voluntad para la conservación y el bienestar general. Rousseau precisa que el gobierno legítimo y popular tiene por objeto el bien del pueblo y la voluntad general. Con tal fin, los actores deben sentirse parte del todo y dispuestos a ceder en sus intereses personales en aras del beneficio del conjunto. La mayor disposición de la ciudadanía a apoyar la democracia, a participar en asuntos públicos y en espacios de deliberación, y a confiar en las instituciones, así como el sentido de perte-

nencia en la comunidad y de solidaridad con los grupos excluidos y vulnerables, facilitan la suscripción de los pactos sociales necesarios para respaldar políticas orientadas al logro de la equidad y la inclusión. El sentido de pertenencia es, en última instancia, un componente subjetivo en el que intervienen percepciones, valoraciones y disposiciones de quienes integran la sociedad. Sin embargo, puede coexistir un arraigado sentido de pertenencia a escala micro con una situación macro crítica de menor cohesión social.

En otras palabras, puede darse cohesión social a nivel de la comunidad local y, al mismo tiempo, desestructuración a nivel de la sociedad marco. Albert Hirschman sostiene que el cruce entre ciudadanía y pertenencia también supone uno entre derechos sociales instituidos y solidaridad social internalizada (Hirschman, 1977). La cohesión social llama, pues, a fortalecer la disposición de los actores a ceder beneficios en aras de reducir la exclusión y la vulnerabilidad de grupos en peores condiciones. No sólo se trata de un valor ético, sino también de un valor práctico, en la medida en que los individuos consideran que se benefician más cuando más adhieren a un “nosotros”, y que lo que beneficia a la comunidad beneficia a los individuos porque les garantiza mayor seguridad y protección en el futuro.

Ahora bien, abordar como objetivo prioritario la cohesión social implica una planificación detallada y sostenida por parte de los gobiernos, universidades, entidades, organizaciones de la sociedad civil de políticas públicas coherentes. De esta forma, las políticas públicas deben ser entendidas como acciones con sentido, intencionales y planeadas que buscan poner en marcha una decisión que movilice recursos con el fin de solucionar problemas que, en un momento determinado, los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritario. Una política pública se presenta, entonces, como un programa de acción hacia un sector o en un espacio geográfico determinado. Cualquier propuesta alternativa que priorice una sociedad más equitativa implica salir de la lógica puramente compensatoria y asistencialista. Por eso, la política pública debe reorientarse y construir nuevos lazos en búsqueda de democratizar lo público. Lo “social”, lo “cultural”, lo “político” no son “variables extraeconómicas”, sino dimensiones fundamentales de la vida social y de su base económica real.

Los campos de las políticas sociales estatales abordan las relaciones entre pobreza, exclusión, déficit en la protección social, trabajo y empleo. Las políticas sociales componen un entramado de intervenciones, instituciones, leyes y regulaciones dirigidas a la conformación de patrones diferenciados de reproducción social. Posibilitan reconocer las orientaciones normativas compartidas por una sociedad, en la medida en que expresan y definen criterios de igualdad, inclusión y justicia distributiva. Se trata, específicamente, de la concreción en bienes y servicios de los derechos sociales, que requieren de una intervención activa del Estado para su concreción. El Estado debe tener una estrategia de intervención social, entendida como la acción dentro de las relaciones sociales que se articulan entre el Estado, sus políticas públicas y la sociedad civil, y que se manifiesta a través de un conjunto de movimientos, organizaciones e instituciones socia-

les que propone mejorar la calidad de vida de aquellos sectores de la población que viven en la vulnerabilidad y/o exclusión. En este sentido, toda intervención, además de administrar bienes y servicios, acarrea efectos sociales, económicos, políticos y culturales que, para bien o para mal, producen consecuencias en una comunidad. De Mattos (1990) sostiene que la nueva conceptualización de la “gestión social planificada” supone un proceso decisorio con ejercicio de poder, donde participan actores con distinto peso relativo.

En sistemas sociales complejos dicho proceso decisorio se estructura en torno a decisiones y acciones gubernamentales concretadas en políticas públicas, que, a su vez, generan algún tipo de acción en los otros actores sociales. Desde esta perspectiva, el territorio propio, lo local, adquiere gran relevancia, dado que apunta a la creación de una dinámica de iniciativas y energías que dan fuerza a los movimientos ascendentes y descendentes (entre lo global y lo local), integrándose en la región. Resulta fundamental el papel de los gobiernos locales, que se convierten en los agentes más inmediatos en la búsqueda de la rearticulación del tejido social del país, en el acercamiento entre los gobernantes y gobernados; es decir, el municipio encarna una nueva articulación entre poder público, sociedad y sectores económicos. Es en este espacio donde se puede impulsar un modelo de desarrollo que logre patentizar las mejoras en las condiciones de vida de todos los habitantes, materializada en la participación ciudadana.

El poder local y la participación ciudadana son elementos insoslayables para la definición, diseño e implementación de políticas sociales de cohesión social que inciden directamente en la distribución del ingreso, en la protección social y en la estructuración del mercado de trabajo. La ejecución de la política pública tiene dos momentos: un discurso, es decir, una formulación de cómo transformar una demanda en un propósito de acción en la agenda de decisiones de un gobierno; y una práctica, que es la forma por la cual los diferentes actores se interrelacionan, formulan sus problemas y exigen soluciones. Es en la práctica política donde se inscriben la participación ciudadana y el poder local como elementos sustantivos. Estos dos conceptos no son válidos sin tener en cuenta que la democracia es un sistema que fomenta la creación de espacios donde éstos se desarrollan y practican. Está claro que la democracia no es un modelo rígido ni tampoco uno que contenga las respuestas correctas a todos los problemas.

Por otra parte, según David Easton, todo análisis del sistema político debe partir de la definición que un sistema político es un entramado de autoridades y reglas a través de las cuales se procesan las demandas de los ciudadanos y se convierten en políticas públicas. El sistema político recibe las demandas de los ciudadanos; estas demandas son gestionadas por los representantes de la ciudadanía, siguiendo unos procedimientos y unos valores determinados y apoyándose en una serie de instituciones concretas. La gestión de las necesidades, si coinciden con las demandas, reforzarán el apoyo de los ciudadanos al sistema y permitirán su legitimación. La gobernabilidad del sistema se dará cuando los individuos apoyen y confíen en las instituciones y autoridades del sistema político y cuando éste sea capaz de ofrecer respuestas que demanda la ciudadanía. Entre los com-

ponentes del sistema político nos encontramos con las instituciones democráticas, los partidos políticos, los movimientos sociales, los grupos de presión y la cultura política. Estos componentes condicionan el funcionamiento del sistema político.

Las democracias actuales son los sistemas políticos que combinan las instituciones típicamente liberales; de limitación del poder (separación del poder, derechos individuales, control de constitucionalidad, etc.) con mecanismos de elección de los gobernantes en los que participa la población. Lo que diferencia a las democracias es la forma que organizan la representación y la participación política. Esto se da por el tipo de organización institucional, electoral y territorial de la representación y por los canales de influencia definidos por las instituciones y por la cultura política del país. John Dahl sostiene la importancia de la pluralidad y la fragmentación del poder en las sociedades democráticas. Las poliárquías son las sociedades pluralistas, donde el funcionamiento del proceso democrático es posible gracias a la ausencia de concentración del poder. Esto determina, de alguna manera, los motivos de la participación política, que hacen referencia a aquello que lleva a los ciudadanos a participar políticamente.

Si la eficacia en la influencia de los ciudadanos en los gobiernos es alta, la participación política será mayor. Y a la inversa: una percepción débil inducirá en la apatía o en la abstención. La participación política tiene la misión del ejercicio del derecho al voto como mecanismo que autoriza, desautoriza, juzga responsabilidades políticas y legitima el gobierno. Pero no es la única forma de participar políticamente. En la época moderna las modificaciones en las estructuras sociales, económicas, culturales y políticas están signadas por los roles de los nuevos actores y por la capacidad de acumular y controlar la información.

Hoy, la participación política se da también por fuera de los canales clásicos que son los partidos políticos. La sociedad se ha ido articulando en un sinnúmero de alternativas políticas, que representan instancias de participación ciudadana. Las sociedades democráticas avanzadas se destacan por la creciente especialización de los roles, las estructuras profesionales y las funciones que adquieren los grupos sociales, como la familia, la escuela, las entidades intermedias y las corporaciones, donde se adaptan a reglas de juego estables e institucionalizadas. En la medida en que las culturas políticas tienden a ser más dinámicas y el proceso de cambio se hace más rápido, es inevitable que se produzcan desajustes en los sistemas sociales y políticos y que surjan nuevos conflictos.

En la actualidad, los canales por los cuales transcurre la participación política ciudadana y los nuevos movimientos sociales constituyen uno de los retos a los que se enfrentan las democracias contemporáneas, ya que abrieron un espacio político a nuevos actores. En primer lugar, debemos plantearnos, cual es el papel de estos nuevos espacios de participación y de estos actores sociales como sujetos políticos. Una manera puede ser a partir de intentar comprender la conflictividad social y la idea de avanzar hacia sociedad más amplias, libre, democráticas e igualitarias. Es por ello que se deben armonizar los intereses y las demandas de la sociedad civil, por un lado, y de los organismos del Estado, por otro. Teniendo

en cuenta que una sociedad cuanto más formación e información adquiere, más capacitada está para comprender las complejidades del sistema político y social.

Frente a las consecuentes crisis que ha vivido nuestro sistema político el Programa “Escuela de Dirigentes Sociales” nació con el objetivo de promover el interés por las diferentes formas de acción social, los niveles, mecanismos y procesos de participación ciudadana, y de brindar a las personas que desarrollan o desarrollarán actividades de conducción, un proceso de actualización, afinamiento y ajuste de sus capacidades directivas, a los actuales requerimientos de la dirección de organizaciones modernas en un medio social cambiante. Por medio de las más modernas técnicas de aprendizaje grupal procurará que los participantes adquieran una adecuada familiaridad con los métodos de participación social y con las técnicas de conducción más frecuentemente requeridas en el manejo de organizaciones modernas.

Los contenidos aspiran a que los asistentes se apropien de manera crítica de los conceptos, teorías, modelos y técnicas necesarias para:

- a. Afrontar las problemáticas cotidianas de sus ámbitos de gestión en el contexto social actual.
- b. Reflexionar individual y colectivamente sobre su práctica cotidiana y así contribuyan a enriquecer sus experiencias organizativas, sean estas en el marco del conflicto o de proyectos de carácter productivo o cultural;
- c. Elaborar propuestas de intervención para la transformación de los diferentes aspectos de la realidad social y cultural de nuestra comunidad regional. La organización del curso desde un punto de vista didáctico tendrá en cuenta los siguientes aspectos.
- d. Promover el trabajo grupal reflexivo en función de valorizar el estudio como práctica social.
- e. Valorar el trabajo de campo y las experiencias de los dirigentes como actores protagónicos en la vida cotidiana de la sociedad.
- f. Acompañar a los estudiantes en el ejercicio de apropiación del conocimiento del contexto social, la acción social y la adquisición de herramientas teóricas y metodológicas para la acción social.

El Programa de la Escuela de Dirigentes Sociales, será permanentemente monitoreado y evaluado para mantener su mejoramiento y actualización, se estructura en base a dos años de actividades.

El seguimiento y la propuesta de designación de los docentes se llevan a desde la Secretaría de Extensión Universitaria.

Así las cosas, es necesario señalar que la universidad, como parte del cambio social ha ido modificando a lo largo del tiempo algunas prácticas, no demasiado, pero sí identificando nuevas formas de del proceso de enseñanza – aprendizaje, no sólo en cuanto a las maneras de enseñar y aprender, sino fundamentalmente, variando el eje de discusión sobre la

formación integral, la integralidad de las funciones sustantivas y las responsabilidades de la universidad.

Considero en los últimos tiempos la integralidad de las funciones de la universidad que se sintetizan en enseñar, investigar y realizar acciones de extensión. Ha ido desarrollándose, vinculándose y creando en la universidad, a su vez, un sinnúmero de tareas que exceden a la preocupación sobre el aprendizaje y que se vuelcan sobre dar respuesta a las demandas de la sociedad y a brindar herramientas integrales para que los estudiantes puedan valerse en el futuro que emprendan.

La irrupción de la tecnología en la educación nos pone en una encrucijada; afrontar el desafío de educar a las próximas generaciones de acuerdo con estas innovaciones y por sobre todas las cosas como afrontar el reto de incluir a aquellos que han quedado fuera del sistema o que pueden hacerlo con el riesgo de que se expanda la brecha de oportunidades y la exclusión de millones de personas se expanda aún más.

Ante esta magnitud de desafíos, la extensión universitaria cumple un rol fundamental. La educación por lo tanto no debe enfrentarse sólo a desarrollar o enfocarse en la tecnología, sino también en cómo ella puede aplicarse en cada una de las distintas actividades universitarias, en base al desarrollo de la innovación, y especialmente, en la formación humanista de los estudiantes.

Por eso, la extensión universitaria. Función sustantiva de la Universidad Reformista, se transformó en estos cien años, en la función de las universidades que ha influido de manera más categórica en la formación integral de los estudiantes.

Partiendo de la idea de que la universidad tiene como premisa fundamental la producción y la transmisión del conocimiento, la tarea de la extensión no se lleva a cabo en una sola dirección, sino comprendiendo que la universidad es un espacio de encuentro, que genera vínculos con distintos sectores de la sociedad, por lo que el conocimiento fluye en ambos sentidos.

Esta idea, persigue el objetivo de atraer una mayor cantidad de personas a la universidad. Por eso, necesariamente debemos profundizar el estrechamiento de los vínculos con la sociedad. La universidad al relacionarse con la comunidad promueve la inclusión y la integración social, a través de su aporte educativo, cultural y social.

Por eso mismo, vale la pena recordar que es lo que entendemos por extensión universitaria. Se la ha definido y se la puede definir casi permanentemente. Por ejemplo: “Es el medio por el cual la comunidad universitaria se vincula o relaciona con la sociedad en su conjunto a través de actividades propias del mundo universitario que se sociabilizan en forma organizada y responsable”¹¹.

O, “entenderla como la actividad mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad, en forma crítica e innovadora, los resultados y logros de la docencia y la investigación; y por

11 Jorge Orlando Castro, (2015), *Breve repaso sobre la última década en materia de Extensión*. En Castro y Oyarbide (Comp.) *Los caminos de la Extensión en la Universidad Argentina*, pp. 21. Santa Rosa, Argentina: EdUNLPam.

medio de la cual, al conocer la realidad social y su cultura, se enriquece, y redimensiona toda su actividad académica conjunta”²².

La Universidad es un medio de desarrollo social al servicio de la comunidad, para contribuir, entre otras cosas, al bienestar de la población, al desarrollo económico sustentable, a la preservación del medio ambiente, al fortalecimiento de la identidad cultural.

Por eso, debe interactuar permanentemente con la sociedad, para el relevamiento y análisis de las necesidades y problemáticas de la comunidad y para promover propuestas y alternativas innovadoras.

Como mencionaba, no siempre quienes hablan de extensión universitaria la definen de la misma manera. Tal vez, una explicación a esto pueda ser, que continuamente la extensión universitaria se va enriqueciendo y reformulando.

La extensión universitaria, desarrolla una amplísima gama de posibilidades, y es la herramienta más poderosa con la que cuentan las universidades públicas para hacer realidad la inserción social de la universidad.

Hoy, la extensión universitaria se ha transformado en un verdadero factor de integración social.

Su definición ha variado, se ha diversificado, la extensión universitaria se ha transformado en un espacio de participación para la construcción del conocimiento, de una manera amplia y abierta, compartida.

Por eso, definir la Extensión Universitaria en el Centenario de la Reforma implica un doble desafío:

Por un lado; dar cuenta del impacto social que las intervenciones universitarias han provocado y provocan en la comunidad. Por otro lado; evitar caer en una definición reduccionista, que refleje exclusivamente el debate que se da en el seno de la comunidad universitaria, y que se transforme en una simple declaración de principios o de deseos.

La diversidad de significados, prácticas y procesos es la principal fortaleza de la Extensión Universitaria. Por eso, cuando hablamos de extensión, debemos hacerlo desde una perspectiva integral e integradora.

La capacidad que tengan las Universidades de poder flexibilizar sus políticas educativas, proveyendo los mecanismos de programación, formulación ejecución y evaluación de programas y proyectos generará una mayor adaptabilidad para poder encarar la jerarquización de la extensión universitaria, determinada por procesos de evaluación, acreditación y categorización en el futuro.

La cantidad de modelos, enfoques y modalidades con que cada Universidad desarrolla sus actividades es propia de la diversidad y de la heterogeneidad del sistema universitario latinoamericano, y de cómo cada una de ellas desarrolla su propio modelo educativo, en base a la autonomía y la autarquía (Jerarquía constitucional y consagrada con la poste-

2 Luis Lima, (2012), *Génesis y Desarrollo de la UNNOBA. Una Universidad del Siglo XXI*, pp. 29. Junín, Argentina: Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires.

rior sanción de la ley de Educación Superior N° 24.521 en la República Argentina, promulgada el 7 de agosto del año 1995).

Pero desde la perspectiva de la extensión universitaria, debemos considerar una cuestión que parece obvia, pero que algunas veces queda presa de la bruma administrativa e institucional, y no se visibiliza como corresponde, que es que la extensión universitaria se fundamenta en las prácticas realizadas por los estudiantes, si no hubiera estudiantes comprometidos, no habría actividades de extensión, y, por lo tanto, también podríamos decir que no tendrían razón de existir las universidades.

Cabe señalar, en consonancia con el párrafo anterior, que la extensión universitaria debe ser vista como un diálogo de saberes en el marco de una práctica educativa que se lleva a cabo en un contexto social, en el cual se relacionan los conocimientos académicos con aquellos propios de los sectores populares, en pos de una generación compartida del conocimiento.

Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2005), se genera un paradigma teórico que implica “una nueva forma de concebir el conocimiento, en donde conviven y se conjugan saberes académicos, científicos, técnicos, populares, prácticos, humanistas. Se trata de comunidades de aprendizaje o de prácticas de ciudadanos, trabajadores, profesionales, profesores, investigadores, estudiantes, organizaciones sociales y del Estado, que comparthen y construyen un conocimiento común en situaciones de horizontalidad”³.

Por lo tanto, los criterios de admisibilidad, pertinencia y evaluación que deben perseguir los programas y proyectos de extensión, no pueden ser ajenos a la capacidad que está obligada la institución educativa que mejorar y perfeccionar los modelos educativos que reciben sus estudiantes.

Todo eso, teniendo en cuenta que “de la visión de un saber disciplinar se pasa a la concepción de un conocimiento múltiple, complejo, cuya singularidad reside en que la universidad ya no tiene el monopolio de su producción, y en que se rompe con la asimetría y relaciones de poder entre el conocimiento académico y el resto de los saberes”⁴.

Desde sus orígenes la extensión universitaria ha tratado de democratizar el saber, “extendiéndolo” hacia la comunidad.

Ya he expresado la significación que tiene para la universidad la experiencia de la relación de intercambio, bidireccional que postula la extensión universitaria, pero es justo resaltar que el trabajo de docentes y estudiantes extensionistas implica una herramienta de formación, no sólo para ellos, sino también para la construcción de ciudadanía y de mejores condiciones de vida para esos ciudadanos y para la sociedad civil toda.

3 Boaventura de Sousa Santos, “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad de Buenos Aires”, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2005.

4 Fabio Erreguerena, Gustavo Nieto, Rodrigo Touza, Gilda Hernando, “La extensión universitaria en la Universidad Nacional de Cuyo (2008-14). Programa de proyectos Profesor Mauricio A. López: una práctica educativa desde el compromiso social de la universidad”, en “Los caminos de la Extensión en la Universidad Argentina”, EdUNLPam Santa Rosa, La Pampa, 2015.

La ponderación de los elementos de vinculación comunitaria, expresados en las prácticas extensionistas, adquieren relevancia cuando toman una dimensión pedagógica y de forma metodológica pueden orientar a la resignificación de los espacios universitarios, que además pueden ser orientadores de la investigación y, eventualmente, pueden producir modificaciones en la institución universitaria.

“También sabemos que, desde estos espacios de formación, la universidad aporta a la construcción de los ciudadanos además de técnicos y profesionales. Este solo argumento funciona como gatillo de la estrategia de sumar la extensión a la cotidianeidad de lo curricular. No estamos diciendo que este argumento es nuevo. No lo es. La extensión universitaria –como la concebimos– siempre ha sido importante en el proceso de formación de nuestros jóvenes”.

“La gente que cotidianamente trabaja en el terreno con sus estudiantes, lo sabe. Pero la dimensión pedagógica de la actividad no siempre es rescatada como una resultante valiosa expresada en términos de construcción de ciudadanía cuando se argumenta sobre la extensión. En este punto, la extensión comparte herramientas con las otras funciones de la universidad y da sentido a la integralidad⁵.”

Volviendo al “Programa Escuela de Dirigentes Sociales” y vinculándolo con lo antedicho, podemos sostener que, sin lugar a duda, la educación es la herramienta que facilita la movilidad social y la igualdad de oportunidades, en un mundo cada vez más cambiante e interdependiente.

Por eso, el trabajo hacia la consolidación de un Sistema de Educación Superior inclusivo y de calidad requiere la adopción de medidas y decisiones políticas que estén pensadas en profundizar y mejorar el funcionamiento de las universidades en su conjunto y su vínculo comunitario.

Así es que, la extensión universitaria, como función que facilita la relación entre la comunidad universitaria y la sociedad, permite instalar algunos conceptos y definiciones que se formulan en las mejores prácticas heredadas, que pueden ser identificadas con el compromiso social universitario, valor gestado en la Reforma Universitaria.

En los últimos años, el debate sobre el funcionamiento del sistema universitario ha adquirido gran relevancia, ya que es una coincidencia generalizada, que ningún país puede aspirar a alcanzar índices razonables de desarrollo y de calidad de vida para sus ciudadanos si no fortalece su sistema educativo.

Desde las universidades públicas, la organización de la actividad académica, las cuestiones vinculadas a la investigación y transferencia, como también las más diversas acciones y actividades de la extensión universitaria; y como éstas, inciden en el medio social, nos proponen un debate permanente.

5 Daniel De Michele, Marta Giacomino, “Curricularización de la Extensión Universitaria. Primeras experiencias de la UNER”, en “Los caminos de la Extensión en la Universidad Argentina”, EdUNLPam, Santa Rosa, La Pampa, 2015.

La expansión de la educación superior ha permitido la incorporación de miles de estudiantes, que de otro modo no hubieran podido llegar a la universidad, y esto, de alguna manera, les ha dado a las universidades un reconocimiento social y un prestigio del cual no gozan otras instituciones en América Latina.

A su vez, esta percepción social de las universidades ha elevado la vara y hoy las circunstancias y los hechos ponen a los universitarios en un reto de dar cumplimiento a esta premisa, pensando y llevando a la práctica una universidad que brinde una formación integral y que este asociado a la calidad y la eficacia de la actividad universitaria.

El concepto de extensión universitaria se ha profundizado, fundamentalmente, por cómo se ha caracterizado por el vínculo permanente, donde los protagonistas, Universidad y sociedad, se complementan.

En el paradigma universitario, la extensión Universitaria se ha transformado en un verdadero factor de integración, que trasciende sus clásicas actividades en las cuales, sociedad y universidad, intercambian críticamente su bagaje cultural en un proceso educativo que se retroalimenta y reproduce.

Este tipo de programas que se proponen desde la extensión universitaria, se presentan ante el sistema universitario, estableciendo condiciones para poder dar el salto cualitativo que le permita, a la extensión, definitivamente adquirir la jerarquización tantas veces enunciada y nunca concretada.

Por ello, el Programa Escuela de Dirigentes se orienta a una reconsideración de la realidad social, a una reflexión ética sobre lo social y a la adquisición de las técnicas y habilidades más frecuentemente requeridas en el ejercicio de la dirigencia social.

En su desarrollo, está compuesto por tres partes: el contexto social, la acción social y las herramientas para la acción.

La primera parte, el contexto social, está orientada a generar un proceso de desestructuración, que permita a los participantes abrirse a la revisión de conceptos y actitudes regidos por paradigmas propios de situaciones históricas anteriores. Se centrará en la percepción y valoración del cambio social, y una revisión de la actitud ante el necesario cambio personal.

Pretende que los participantes se familiaricen con un método de análisis lo más ordenado y objetivo posible de la información a fin de tener una comprensión mayor del contexto político, social, económico y cultural en el que actúen.

Permite un primer ejercicio del proceso de desaprender-comprender-aprender, mediante una aproximación a las variaciones ocurridas en las configuraciones básicas de la relación individuo-sociedad-estado.

La segunda parte, la acción social, trata sobre la comprensión de la acción social individual y colectiva, los procesos de interacción, el sistema normativo vigente y el reconocimiento de los distintos actores sociales. A ello se le agrega una clave de análisis del todo social a través de la triada de dimensiones del Tener, Poder, Valer y una reflexión sobre los principios básicos de la ética social.

Hace una aproximación más detallada sobre la esencia de lo político como dimensión social. Centra su atención en otros actores sociales, con especial referencia a las instituciones del Tercer Sector como elemento compensador y complementario al sistema de representatividad política de los partidos.

La tercera parte, herramientas para la acción, tiene por objetivo brindar herramientas para la acción social. Propone una aproximación al fenómeno organizacional, una revisión de los conceptos y actitudes ante los fenómenos de liderazgo y conducción, las funciones directivas y las aptitudes requeridas para ejercerlas. Incluye un autoanálisis de aptitudes directivas. Luego, se centra en la conducción operativa, es decir la relacionada con la conformación de equipos, y los métodos de optimización del trabajo en grupos. Se refiere a las relaciones personales y funcionales intra y extra organizacionales. La comunicación interpersonal y la comunicación institucional. Hace una aproximación a los procesos decisorios y el aprendizaje de técnicas de análisis de problemas y optimización de decisiones. Procura una revisión de las actitudes personales ante el conflicto, y el aprendizaje de técnicas de reconocimiento, análisis y administración de conflictos. En la parte final se revisan las técnicas de negociación y los procesos psicosociales que acompañan toda negociación.

Desde su creación el programa “Escuela de Dirigentes Sociales” se ha desarrollado en conjunto con entidades intermedias de la sociedad civil, comenzó con la Sociedad de Comercio e Industria de la ciudad de Junín (Buenos Aires), para luego extenderse a las ciudades de Chacabuco, Salto, 9 de Julio, Carlos Casares, Arrecifes, Pergamino y Lincoln, todas ubicadas en el noroeste de la provincia de Buenos Aires, zona de influencia de la UNNOBA.

Más allá de los éxitos alcanzados en su ejecución, el programa se ha sostenido en el tiempo, afianzándose como una herramienta fundamental de la idea de territorialización de la universidad pública que se lleva adelante desde la UNNOBA. Las actividades de extensión universitaria han sido un baluarte en la consolidación del proyecto institucional de la UNNOBA y en el afianzamiento del vínculo universidad-sociedad, que marca una característica distintiva del nuevo rol que asumen las universidades públicas en el Siglo XXI, destacándose no sólo por la formación de profesionales, sino también por entender a la educación como un derecho que se extiende a lo largo de toda la vida.

En el contexto actual, la Universidad pública debe ser un eje fundamental en la consolidación y preservación de los vínculos de solidaridad con la comunidad, pensando en promover a la educación como un derecho humano al servicio del bienestar de los ciudadanos. Debemos asumir el compromiso innegociable de trabajar a favor de una educación que esté al servicio del desarrollo y que brinde a todos aquellos que quieran hacer el esfuerzo de estudiar de los instrumentos necesarios para una vida mejor.

Bibliografía

- DE SOUSA SANTOS, B. (2005). La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GIBBONS, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. en: http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf
- FAGUNDES, J. (1986). Universidades y compromiso social. Campinas, Brasil. Editorial UNICAMP.
- Ley 24.521. Ley de Educación Superior. Sancionada: 20 de julio de 1995. Promulgada: 7 de agosto de 1995.
- Ley 27.204. Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior. Sancionada: 28 de octubre de 2015. Promulgada: 9 de noviembre de 2015.
- LIMA, L. (2012). Génesis y Desarrollo de la UNNOBA. Una Universidad del Siglo XXI. Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires.
- FRODIZI, R. (1959). La Universidad y sus misiones. Artículo publicado en la Revista "Comentario", octubre-noviembre de 1956, N. 13, año IV, Buenos Aires.
- TUNNERMANN, C. (1998). La Reforma Universitaria en Córdoba. Educación Superior y Sociedad, Vol. 9, N° 1. IESALC.
- CASTRO J. y OYARBIDE F. compiladores (2015). Los caminos de la extensión en la universidad argentina. UDUNLPam.
- del Águila, Rafael compilador (2003). Manual de Ciencia Política. Trotta. Madrid.

Feira de ciências: uma ação extensionista de educação científica na Região da Campanha do Rio Grande do Sul.

Aline Lopes Balladares¹, Daniela Tolfo¹, Cristiane Gómes¹,
Mara Goi¹, Jaqueline Vargas¹.

alineballadares@unipampa.edu.br

Resumo

O presente trabalho apresenta os dados de participação da comunidade escolar nas nove edições da Feira de Ciências, realizadas no âmbito do projeto Feira de Ciências – Difundindo Ciência e Tecnologia na Região da Campanha da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul (RS), Brasil, desde 2011. O projeto está registrado na Unipampa sob o número 03.004.16 e recebe fomento pelo CNPq sob o número 439949/2018-1. Ao longo das edições foram observadas várias mudanças positivas no que concerne ao crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos de alunos e docentes envolvidos. O projeto foi organizado em quatro etapas: i) visitas às escolas para divulgação e orientação ao desenvolvimento dos trabalhos para a exposição; participam professores de escolas municipais e estaduais de Caçapava do Sul e municípios vizinhos (Lavras do Sul, Santana da Boa Vista e São Sepé); ii) realização da Feira de Ciências com apresentação dos trabalhos das escolas; iii) avaliação da Feira de Ciências e orientação de projetos de iniciação científica júnior; iv) participação dos trabalhos destaques da Feira de Ciências noutras Feiras de Ciências em nível municipal, regional ou estadual, em cidades do Rio

1 Docente, Campus Caçapava do Sul – Unipampa.

Grande do Sul. Os trabalhos apresentados nas Feiras são avaliados por docentes universitários, representantes das Secretarias Municipais de Educação, além de acadêmicos e representantes da comunidade externa, devidamente preparados e instruídos. Através da análise qualitativa das avaliações anuais do evento, respondidas pelos professores orientadores e alunos expositores, fica evidenciada a influência do projeto na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e também na aplicação de metodologias diferenciadas, colaborando para formação cultural e científica dos alunos da Educação Básica.

Palavras-chave: Feira de Ciências / Educação Científica / Educação Básica.

1. Introdução

A Feira de Ciências do campus Caçapava do Sul da Universidade Federal do Pampa, RS, é um evento realizado anualmente, desde 2011, dentro do projeto Feira de Ciências – Difundindo Ciência e Tecnologia na Região da Campanha. O projeto tem por objetivo incentivar estudantes da Educação Básica a produzir trabalhos investigativos na área das Ciências Naturais e Humanas, despertando-lhes a motivação para o estudo através de atividades de seu interesse e relacionadas ao seu cotidiano. Essa ação de extensão universitária viabiliza uma formação científica, proporcionando uma nova experiência para alunos e professores das escolas envolvidas.

A realização de Feiras de Ciências anuais está embasada principalmente na experiência adquirida durante essa ação e doutras realizadas junto às escolas de Ensino Fundamental e Médio através doutros projetos de extensão do campus Caçapava do Sul. O principal objetivo da equipe executora, ao promover as Feiras de Ciências, é despertar nos estudantes o interesse por essa área e contribuir para a melhoria da educação científica realizada na Educação Básica. Sua organização proporciona o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, bem como da comunidade externa à universidade, principalmente no que se refere ao ambiente escolar e à avaliação dos trabalhos participantes.

As edições das Feiras de Ciência do campus Caçapava do Sul constituem o ponto culminante de várias ações, através das quais espera-se que os participantes desenvolvam um olhar científico sobre o mundo, compreendendo e identificando os conteúdos científicos e tecnológicos presentes no seu dia a dia.

O projeto justifica-se pelos benefícios trazidos para os alunos e os professores, assim como as mudanças positivas no trabalho em ciência e tecnologia realizado nas escolas confirmadas pela experiência da equipe responsável pelo projeto. Essas mudanças se mostram no crescimento pessoal e na ampliação dos conhecimentos de alunos e professores, que se mobilizam para buscar e aprofundar temas científicos que, geralmente, não são debatidos em sala de aula. Além disso, as atividades realizadas contribuem para a ampliação da capacidade comunicativa dos estudantes, devido à troca de ideias, ao intercâmbio cultural e à inte-

ração com professores do Ensino Superior e acadêmicos do campus, fortemente envolvidos com a promoção do evento.

Considerando a linguagem como um instrumento de organização das ideias, elaboração e sistematização de conhecimentos, observa-se que a apresentação de trabalhos em Feiras de Ciências desenvolve nos estudantes a capacidade de comunicação e discussão de temas científicos. Ao comunicar suas ideias para o público, os estudantes as organizam até torná-las claras, primeiro para si e depois para quem vai assistir sua apresentação. Como o público que comparece a uma Feira de Ciências é bastante diversificado, em idade e nível de conhecimento, existe por parte dos expositores um esforço em tornar compreensível o trabalho apresentado. Esse esforço exercita a habilidade de argumentação e a capacidade de compreender a perspectiva do público que ouve a explicação sobre o trabalho.

Também são observadas mudanças de hábitos e atitudes com o desenvolvimento da autoconfiança e da iniciativa, bem como a aquisição de habilidades como abstração, atenção, reflexão, análise, síntese e avaliação. Isto se deve a apresentação dos trabalhos que exige grande mobilização cognitiva e afetiva por parte dos alunos que, orientados por um professor, exercitam sua capacidade de investigação e de construção de conhecimentos. As leituras, pesquisas, entrevistas ou a realização de experiências, bem como a necessidade de sistematização e de preparação da apresentação exigem dos alunos um esforço que requer planejamento e, também, trabalho em equipe (Mancuso, 2000, não paginado; Lima, 2008, p. 195).

O desenvolvimento da criticidade, devido ao amadurecimento da capacidade de avaliar o próprio trabalho e o doutros, também é um aprendizado levado a efeito devido à participação em Feiras de Ciências. Durante esses eventos, alunos e professores têm oportunidade de observar, discutir e examinar trabalhos realizados por outros, o que, inevitavelmente, gera comparação com o próprio trabalho. Essa é uma comparação saudável porque permite vislumbrar aspectos em que os trabalhos podem ser melhorados e quais inovações podem ser incorporadas, o que conduz a novas linhas de investigação e de construção de conhecimento científico e/ou tecnológico.

A participação em Feiras de Ciências também leva a um maior envolvimento, interesse e, conseqüentemente, maior motivação para o estudo de temas relacionados à Ciência. Como as produções apresentadas em Feiras de Ciência dizem respeito a temas escolhidos pelos próprios alunos, há um maior envolvimento afetivo com o estudo, a pesquisa e a preparação para a apresentação do trabalho. Esse envolvimento deixa de ser simplesmente para receber uma nota, mas para mostrar uma produção singular.

O exercício da criatividade, por sua vez, conduz à apresentação de inovações dentro da área de estudo das ciências, pois os estudantes procuram descobrir formas originais de realizar seus trabalhos, para que sua apresentação seja interessante e atraente para o público visitante. Além disso, quando existe o incentivo por parte dos professores, olhares originais e criativos dos alunos sobre saberes cien-

tíficos conseguem revelar novas facetas sobre um assunto aparentemente bem conhecido, estimulado pela cultura indagativa própria da Ciência.

Também cabe destacar uma maior politização dos participantes devido à ampliação da visão de mundo, à formação de lideranças e à tomada de decisões durante a realização dos trabalhos. Uma Feira de Ciências é, também, fonte geradora de protagonismo juvenil, pois os alunos acabam realizando denúncias sociais e ambientais ou orientando o público sobre como atuar frente a problemas que podem ser solucionados, utilizando o conhecimento científico e tecnológico estudado por eles. Além de trazer ao público discussões de questões contemporâneas como de gênero e raça, por exemplo.

A participação em Feiras de Ciências representa a culminação dum processo de estudo, investigação e produção, que tem por objetivo a formação científica dos estudantes. A comunicação das produções escolares para o público visitante, por sua vez, contribui para a divulgação da Ciência e Tecnologia e para que os alunos passem a demonstrar sua criatividade, seu raciocínio lógico, sua capacidade de pesquisa e seus conhecimentos científicos (Moraes, 1986, p. 18). Convém ressaltar, no entanto, a importância que as Feiras sejam a culminação dum trabalho escolar e não a realização duma atividade extemporânea, realizada apenas para que um evento dessa natureza aconteça na escola e ou no município (Gonçalves, 2008, p. 207).

O Ensino de Ciências e Matemática, ainda apresenta, por vezes, características baseadas na descrição teórica e/ou experimental dos conceitos desarticulados com o mundo do estudante e, conseqüentemente, com suas reais necessidades. A experiência dos docentes do campus Caçapava do Sul, envolvidos com o projeto de realização da Feira de Ciências, revela que ainda se prioriza, na Educação Básica, a prática da apropriação do conhecimento através da memorização de nomes, fórmulas e enunciados, e não do desenvolvimento articulado e gradual do conhecimento científico e tecnológico.

Como docentes da área de Ciências Exatas e da Terra, se entende a Educação Científica como aquela que se dá em, sobre e pela ciência. Nessa perspectiva, o conhecimento em Ciências, ou seja, de conceitos, princípios, leis e teorias é fundamental para interpretar a complexidade do mundo, possibilitando às pessoas discutir temas da atualidade e usando argumentos com base científica. O conhecimento sobre Ciência é importante para compreender a natureza e os processos metodológicos de questionamento e experimentação que distinguem essa forma de conhecimento da filosofia, da religião e do senso comum. A educação pela Ciência, por sua vez, desenvolve valores sociais, culturais, humanistas e a capacidade de pensar e aprender numa sociedade científica e tecnológica.

Ao apresentar esta proposta se adota como pressuposto que ensinar Ciências é fazer Ciência (Lima, 2008, p. 195), ou seja, utilizar os procedimentos próprios da Ciência (observar, formular hipóteses, experimentar, registrar, sistematizar, analisar e sintetizar) para fazer uma leitura do mundo (Chassot, 2000, p. 434). Não se trata, pois, de propor experimentos fechados seguindo uma receita pronta, nem descobrir uma nova lei ou teoria científica, mas desenvolver a argumentação e

os procedimentos científicos como competências nos estudantes da Educação Básica a partir de questões de interesse da sua vivência. Trabalha-se ainda com o pressuposto de que a aprendizagem das ciências se torna mais eficiente quando construída a partir de problematizações do cotidiano do aluno.

A proposição de atividades de integração entre docentes do Ensino Superior e da Educação Básica das redes de ensino municipais e estaduais vai ao encontro de alguns dos objetivos da UNIPAMPA. A Universidade foi criada pelo Governo Federal para minimizar o processo de estagnação econômica onde está inserida, pois a melhoria na educação viabiliza o desenvolvimento regional e a incorporação da região no mapa do desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, um projeto como esse pode contribuir para minimizar em curto prazo os obstáculos que docentes de escolas enfrentam no seu cotidiano para desenvolver uma educação científica de qualidade, pois possibilita a troca de experiências entre professores universitários, professores da escola básica e acadêmicos. Também se faz necessário ressaltar que a Universidade, como fonte propulsora do conhecimento, tem como objetivo fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, através de projetos de interação com a comunidade local e regional, a academia tem a oportunidade de desenvolver ações que potencializam o saber e colaboram para a popularização do que é desenvolvido na Universidade.

Não obstante, a integração universidade-escola é um aspecto que pode contribuir para a formação docente e para o desenvolvimento de novas iniciativas no contexto escolar, a exemplo de ações que promovam a alfabetização científica dos estudantes. Dessa forma, essa interação possibilita que os diferentes sujeitos dialoguem, problematizem e reflitam sobre a discussão em torno da Ciência, da Tecnologia e da Inovação no contexto escolar.

Este projeto abrange várias etapas de integração entre a universidade, a escola, acadêmicos e alunos da Educação Básica. Dentre elas, orientação e monitorias nas escolas para o desenvolvimento dos trabalhos para as Feiras de Ciências, com o intuito de que os trabalhos não sejam vistos como uma atividade exclusiva da Feira e sim uma atividade da rotina escolar. A equipe executora do projeto disponibiliza às escolas participantes a orientação continuada para a construção do trabalho, desde a escolha da proposta, durante o desenvolvimento, até a inscrição para a Feira de Ciências.

2. Objetivos

2.1 Objetivos gerais

- Incentivar a curiosidade, o gosto pelo conhecimento e pela experimentação científica, bem como o interesse pela aplicação tecnológica dos saberes, incluindo a visão ambiental, econômica e social acerca da Ciência e da Tecnologia.

- Despertar o interesse pela investigação científica e contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades em sala de aula na Educação Básica.
- Estimular nos estudantes a escolha por profissões na área das Ciências Naturais e Matemática.
- Fortalecer a atual proposta de feiras na UNIPAMPA com o intuito da realização duma feira regional.

2.2 Objetivos específicos

- Promover o intercâmbio de experiências Científicas e Tecnológicas.
- Contribuir para a inovação de metodologias no ensino das Ciências e Tecnologia.
- Promover a integração dos conhecimentos de todas as áreas do saber na Educação Básica e Superior.
- Incentivar o desenvolvimento de trabalhos multidisciplinares.
- Promover a realização de Feiras de Ciências municipais e intermunicipais.
- Avaliar a qualidade científica dos trabalhos apresentados nas Feiras de Ciências.
- Despertar nos alunos da Educação Básica maior interesse na aprendizagem das Ciências.
- Propiciar melhorias no Ensino de Ciências da Educação Básica em escolas das redes públicas: municipal e estadual.
- Interação prolongada Universidade-Escola através da construção conjunta duma sistemática de atividades de atualização e reflexão sobre a atividade científica.
- Contribuir para a reorientação das atividades educativas na área de Ciências Naturais e Matemática realizadas na Educação Básica, de modo a torná-las mais investigativas e menos reprodutivas.

3. Materiais e Métodos

O projeto é desenvolvido na região do Pampa Gaúcho, especificamente no município de Caçapava do Sul, onde está localizado um dos campi da UNIPAMPA e em cidades vizinhas, como Lavras do Sul (62 km de Caçapava do Sul) e São Sepé (43 km de Caçapava do Sul).

Desde a primeira edição, em 2011, existe a parceria com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios da região e também da 13ª Coordenadoria Estadual de Educação do RS. Estes órgãos são fundamentais para a realização da Feira de Ciências, uma vez que auxiliam na mobilização das escolas contribuindo com

a divulgação e incentivo no desenvolvimento dos trabalhos, além de disponibilizarem veículos para o traslado dos participantes e visitantes.

Durante o período de divulgação nas escolas são enfatizados os objetivos do projeto que visam a ampla participação de todos os níveis da Educação Básica, fortalecendo a discussão sobre questões próprias da sociedade como inclusão, gênero e raça. Em 2018, um dos trabalhos destaques de Ensino Médio foi intitulado “Feminismo: a importância do seu entendimento”, destacando a relevância deste tema nas escolas da região. Em 2019 foi apresentado o trabalho “Perfil das agricultoras familiares feirantes de Caçapava do Sul” sobre a valorização e o protagonismo feminino.

Próxima à data do evento é realizada a divulgação nos meios de comunicação locais, como rádio, provedores de notícias e redes sociais. Esta ação garante a participação da comunidade local, que anualmente cresce.

O projeto é desenvolvido em quatro etapas apresentadas a seguir:

ETAPA I – A equipe executora do projeto, em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação e o campus Bagé da Unipampa, organiza um encontro de formação, capacitação e atualização para os professores que participam do evento anualmente.

São convidados a participar professores de escolas municipais e estaduais de Caçapava do Sul e municípios vizinhos (Lavras do Sul, Santana da Boa Vista e São Sepé). O encontro é realizado em quatro etapas: i) apresenta-se o projeto e a equipe executora; ii) apresenta-se uma retrospectiva das seis Feiras de Ciências realizadas pelo campus Caçapava do Sul, com destaque para os princípios de investigação científica, contextualização, interdisciplinaridade, inovação, visão ambiental, econômica e social, contemplados nos trabalhos apresentados em edições anteriores do projeto; iii) discute-se as etapas e critérios da Chamada Pública para seleção de trabalhos para a Feira de Ciências daquele ano; iv) abre-se o ambiente virtual na página web do projeto² para Feira de Ciências – UNIPAMPA/ Caçapava do Sul, para divulgação das atividades relacionadas ao evento. Durante esta etapa também são oferecidas as monitorias para os professores que desenvolvem projetos a serem submetidos na Feira de Ciências daquele ano.

Além destas atividades, são promovidas Palestras e Rodas de Conversa no Campus Caçapava do Sul, onde discutem-se assuntos relacionados ao desenvolvimento dos trabalhos, metodologia e embasamentos para temáticas relacionadas ao incentivo e participação de meninas e de portadores de necessidades especiais, enfatizando as discussões de gênero e inclusão.

Os encontros de divulgação e preparação acontecem em cada escola dos municípios de Caçapava do Sul, Lavras do Sul, São Sepé e Santana da Boa Vista, ou

2 Página web do projeto: <http://200.132.138.126/wp/feiradeciencias/>

em reuniões de grupos de escolas, promovidas pelas Secretarias Municipais de Educação e Coordenadoria Estadual.

ETAPA II – Realiza-se a Feira de Ciências do campus Caçapava do Sul com apresentação de trabalhos de escolas municipais e estaduais do município de Caçapava do Sul, e cidades vizinhas (Lavras do Sul, Santana da Boa Vista e São Sepé). Levando em conta a estrutura disponível e a experiência nas Feiras de Ciências anteriores, é possível reunir até 85 trabalhos no espaço para tal finalidade. Também envia-se convites para outros campi da UNIPAMPA, em que acontecem projetos vinculados à realização de Feira de Ciências, como Alegrete, Bagé, Dom Pedrito e São Gabriel, para que apresentem os trabalhos realizados em escolas desses municípios. Destina-se quatro vagas para cada um desses campi.

ETAPA III – Avalia-se a Feira de Ciências. Durante o evento os participantes, alunos expositores e professores orientadores são convidados a responder um questionário com questões que abordam a infraestrutura e a metodologia do projeto. No mês de outubro realiza-se encontro presencial entre equipe executora, professores e alunos da Educação Básica para avaliação da organização e realização do evento, com base nas respostas do questionário. Também é realizada durante o evento uma pesquisa de satisfação dos visitantes, no intuito de mensurar a relevância e nível de abrangência dos trabalhos expostos.

ETAPA IV – Participação noutras Feiras de Ciências. Durante a Feira de Ciências no campus Caçapava do Sul, trabalhos do Ensino Fundamental e Médio que mereçam destaque pela sua qualidade e inovação, são indicados pelos avaliadores. Professores orientadores e alunos expositores responsáveis por esses trabalhos recebem credenciais para participar em outras Feiras de Ciências realizadas em nível municipal, regional ou estadual em cidades do Rio Grande do Sul, tais como as Feiras de Ciências dos campi Alegrete, Bagé, Dom Pedrito e São Gabriel da UNIPAMPA, caso elas aconteçam após o mês de agosto. Caso as Feiras de Ciências nalguma dessas cidades aconteçam antes da Feira do campus Caçapava do Sul, os trabalhos destaques destes são convidados a participar do evento em Caçapava do Sul. Além disso, é obrigatória a participação dos trabalhos destaques nas atividades promovidas pela UNIPAMPA-campus Caçapava do Sul durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia. Os trabalhos destaques, também, participam dum passeio a um local de divulgação científica. Em 2017 foram levados ao Museu de Ciência e Tecnologia da PUC-Porto Alegre; em 2018, a visita foi ao Planetário da Unipampa em Bagé; e, em 2019, será no Museu Oceanográfico da FURG em Rio Grande.

Inscrições na Feira de Ciências Caçapava do Sul

A partir de março, após o início do ano letivo nas escolas municipais e estaduais no Estado do Rio Grande do Sul, é iniciado o agendamento para as visitas de divulgação e preparação para o desenvolvimento dos trabalhos a serem expostos na Feira de Ciências. Esta organização é feita junto às Secretarias Municipais de Educação dos municípios de abrangência e mais próximos do campus (Caçapava do Sul, Lavras do Sul, São Sepé e Santana da Boa Vista) e das escolas estaduais

pertencientes às 9ª e 13ª Coordenadorias de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. A divulgação é acompanhada pela distribuição de cartazes (conforme ilustram as figuras 1 e 2) e através de listas de e-mails de professores que já participaram de algum dos eventos realizados. A divulgação também é feita em portais institucionais da UNIPAMPA, na imprensa local e na própria página eletrônica do projeto, além das redes sociais. Cabe ressaltar que todas as ações e atividades relacionadas ao projeto são gratuitas e estimulam o acesso a todos.



Figura 1. Cartaz de divulgação da Feira de Ciências 2018.



Figura 2- Cartaz de divulgação da Feira de Ciências 2019.

Para participar da Feira de Ciências, o professor orientador inscreve o trabalho a ser exposto em formulário eletrônico, disponibilizado pela comissão organizadora do evento, cujo link é informado na chamada pública para inscrição de trabalhos. Os encontros preparatórios são promovidos, visando atender professores que necessitam esclarecimentos sobre os critérios e a dinâmica das Feiras de Ciências realizadas pelo campus. Em todas as edições da Feira de Ciências, a comissão organizadora foi contemplada com pelo menos uma bolsa de iniciação a extensão, fomentada pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIPAMPA. Estas bolsas são destinadas a acadêmicos do campus, que auxiliam a Comissão Organizadora em todo processo de execução do projeto.

Na Chamada Pública de inscrição é previsto o número de trabalhos a serem selecionados em cada nível ou modalidade. No caso de serem inscritos, numa modalidade, mais trabalhos do que o número previsto, a comissão organizadora realiza uma seleção, usando como instrumento os resumos enviados.

Os trabalhos inscritos e selecionados podem ser de qualquer área do conhecimento, ano ou série da Educação Básica desde que atendam um ou mais dos seguintes critérios:

- a. ser de natureza investigativa, apresentando de forma clara o problema de pesquisa e a metodologia empregada na investigação.
- b. ser contextualizado, abordando temática que tenha forte relação com questões locais ou regionais.
- c. apresentar relações interdisciplinares que contemplem duas ou mais áreas do conhecimento.
- d. abordar enfoque ou temática inovadora, levantando questionamentos sobre a realidade ou sobre o conhecimento humano ainda não apresentados em Feiras de Ciências.
- e. ser produzido por alunos da Educação Básica, orientados por um professor da escola em que estão matriculados.

Descrição das regras e processos para a avaliação e premiações

A avaliação dos trabalhos durante as Feiras de Ciências é realizada por docentes do Ensino Superior, envolvidos no projeto, representantes das Secretarias Municipais de Educação e acadêmicos devidamente preparados e instruídos para realização desta tarefa. A avaliação é registrada em ficha própria e a Chamada Pública também descreve os critérios de avaliação dos trabalhos. A Chamada Pública é apresentada nos encontros de divulgação nas escolas para que se torne de conhecimento do professor orientador e dos alunos.

Os trabalhos são avaliados, porém não classificados durante a Feira de Ciências. No encerramento da Feira de Ciências, é divulgado ao público presente o título dos trabalhos que receberam destaque.

Todos os participantes, alunos expositores e professores orientadores recebem certificado de participação. Além disso, os alunos apresentadores também recebem uma medalha de participação. Cada escola participante e Secretarias Municipais de Educação recebem uma lembrança pela contribuição na execução do projeto. Também já foram oferecidas bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJr), quando o projeto recebe financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Nestes casos, os trabalhos participaram da Chamada Pública específica.

A equipe executora do Projeto é composta por docentes e técnicos administrativos em educação do campus Caçapava do Sul. Além desses docentes, a proposta já contou com o envolvimento de acadêmicos voluntários, para os quais a atuação no projeto contabiliza horas de atividades complementares de graduação (ACG) e de bolsistas do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA) da UNIPAMPA e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID/UNIPAMPA) da CAPES.

Os trabalhos selecionados para a Feira são aqueles orientados por professores da Educação Básica de todos os níveis e de qualquer área do conhecimento. O projeto fomenta o desenvolvimento de trabalhos inovadores, que estejam relacionados com a realidade do aluno e sua comunidade, e que contemplem a aplicação do método científico.

4. Resultado e Discussões

A ação extensionista descrita neste trabalho surgiu como uma proposta de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em escolas públicas de Caçapava do Sul e municípios vizinhos (Lavras do Sul, Santana da Boa Vista e São Sepé). O evento busca integrar o maior número possível de escolas da região com a universidade, encorajando a criatividade e o espírito crítico através da divulgação de atividades de natureza científica realizadas pelos estudantes.

Em 2011 foram planejados encontros presenciais de oito horas para propiciar atividades de formação continuada de professores de Ensino Fundamental e Médio, e de auxiliar os professores participantes a utilizarem em suas aulas os pressupostos teórico-metodológicos apresentados nos encontros. O objetivo desses encontros de formação era promover discussões que pudessem contribuir no desenvolvimento de trabalhos para uma Feira de Ciências a ser realizada em 2012 e estimular a participação dos professores neste evento. Porém, os resultados obtidos nos encontros presenciais superaram as expectativas e os professores participantes mobilizaram-se e propuseram a realização duma Feira ainda em 2011. A primeira Feira de Ciências de Caçapava do Sul contou com a submissão de 27 trabalhos, de 11 escolas da região, com trabalhos dos municípios de São Sepé e Lavras do Sul, reunindo um total de 78 alunos e 38 professores da rede municipal e estadual. A Feira foi realizada no prédio da universidade por sugestão dos professores, que consideraram importante trazer os estudantes para vivenciar o ambiente universitário durante o dia da realização do evento.

A segunda edição da Feira de Ciências, realizada pelo campus Caçapava do Sul em 2012, contou com a participação de 17 escolas dos municípios de Caçapava do Sul, Lavras do Sul e São Sepé. Foram submetidos 45 trabalhos nas categorias Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esta Feira envolveu a participação de mais de 120 alunos e 54 professores da rede municipal e estadual.

No primeiro semestre de 2013, a equipe executora do projeto visitou as escolas da rede municipal e estadual de educação de Caçapava do Sul, Lavras do Sul e São Sepé. Nestas visitas foram discutidos os termos da Chamada Pública de participação na Feira e, também, a oferta de orientação e acompanhamento para os professores que desenvolveriam trabalhos com seus alunos nas escolas. O evento contou com a participação de 19 escolas dos municípios de Caçapava do Sul, Lavras do Sul e São Sepé. Foram submetidos 58 trabalhos, envolvendo um total de mais de 150 alunos e 58 professores da rede municipal e estadual.

Nas edições seguintes, o número de trabalhos aumentou, chegando a 60 trabalhos expostos em 2015. Em 2014, o número de trabalhos expostos teve uma pequena redução, pois houve greve dos professores da rede municipal de Caçapava do Sul, afetando o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas municipais.

Em 2016³ e 2017, com a expansão do número de trabalhos inscritos e para contemplar um número maior de expositores, a Feira de Ciências foi realizada no Ginásio Municipal de Esportes Ciro Carlos de Melo, em Caçapava do Sul. Em 2016 foram expostos 80 trabalhos desde a Educação infantil até o Ensino Médio, com trabalhos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Participaram 23 escolas dos municípios de Caçapava do Sul, Lavras do Sul e São Sepé. Dentre expositores, comissão organizadora e visitante, o evento movimentou mais de 500 pessoas. Foram destacados três trabalhos de cada nível que obtiveram credencial para a Feira de Ciências do Campus Bagé. A equipe executora do projeto de Bagé cedeu uma bolsa de Iniciação Científica Júnior para o desenvolvimento do trabalho destaque do Ensino Médio em Caçapava do Sul, uma vez que neste ano o evento ocorreu sem fomento específico. Em 2017 foram submetidos 105 trabalhos, dos quais 80 foram selecionados para exposição. Destes participaram 28 escolas de Caçapava do Sul e região, 65 professores orientadores e 308 alunos. Estima-se que visitaram o evento cerca de 1300 pessoas, dentre alunos, professores e comunidade em geral.

Em 2018 foram submetidos 107 trabalhos e 82 foram selecionados para exposição, envolvendo 335 alunos, 54 professores e um total de 20 escolas. Do total de trabalhos submetidos, 50 são de escolas de Caçapava do Sul e 57 de Lavras do Sul, sendo 11 deles da Educação Infantil, 20 dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, 37 dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 29 do Ensino Médio e 10 da Educação Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos. Neste ano, o evento ocorreu num pavilhão próximo ao Campus Caçapava do Sul, uma vez que no período do evento o Ginásio realizou os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul. Estima-se que mais de 600 visitantes estiveram no local.

Em 2019, o projeto realizou a nona edição da Feira de Ciências. A Feira ocorreu novamente no pavilhão próximo ao campus, o que facilitou a logística da organização do espaço para o evento. Foram inscritos 126 trabalhos; destes, 85 foram selecionados para exposição de 57 escolas de Caçapava do Sul, Lavras do Sul e São Sepé. Participaram 62 professores orientadores e 294 alunos expositores. Destes, 77 da Educação Infantil, 64 dos Anos Iniciais, 79 dos Anos Finais, 44 do Ensino Médio, 13 do Ensino Médio Técnico Profissionalizante, 13 da Educação de Jovens e Adultos e 4 da Educação Especial.

A Figura 3 mostra a análise quantitativa das edições em relação ao número de trabalhos submetidos, escolas participantes, alunos envolvidos e professores orientadores. Estes gráficos registram, em geral, o aumento gradativo da partici-

3 Informe sobre a realização da Feira 2016, acesso em 18/09/2018: <http://gazetadecacapava.com.br/unipampa-promove-feira-de-ciencias-no-melao>

pação do público-alvo no projeto, embora, em 2018, tenha havido uma redução do número de escolas e de professores orientadores devido ao fato de que o município de São Sepé não pode submeter trabalhos.

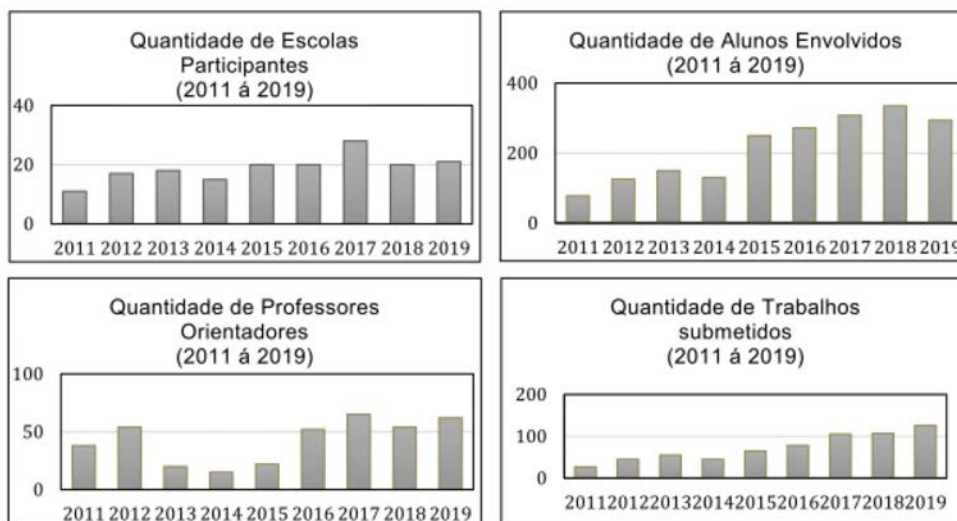


Figura 3. Dados quantitativos da participação das escolas. Fonte: autor 2019.

Além do crescimento quantitativo, é perceptível que a qualidade dos trabalhos é superior à das edições iniciais. Este resultado provém do acompanhamento realizado pela equipe de professores que monitora junto às escolas o desenvolvimento dos trabalhos ao longo do ano, e também dos encontros de divulgação e preparação.

5. Conclusões

Os resultados apresentados mostram que o número de alunos e professores interessados em participar da Feira de Ciências tem aumentado gradualmente. Já existe na comunidade da região do Pampa uma expectativa pela próxima edição da Feira de Ciências e este é o principal impacto do projeto, uma vez que está atingindo seu objetivo de difundir a ciência e a tecnologia na região da campanha. As escolas têm se preparado com maior antecedência e também estão incluindo em seus calendários a realização de Mostras Científicas preparatórias para a participação na Feira de Ciências da Unipampa, campus Caçapava do Sul. É importante destacar a necessidade da Escola atual possibilitar o desenvolvimento de um processo que caracterize a produção científica como fundamental para a formação de cidadãos críticos, pensantes e emancipados. Isto ocorrerá quando, efetivamente, vivenciarmos um processo de pesquisa e ensino conço-

mitante; isto é, a Iniciação Científica nos três graus de ensino, sair da teoria e tornar-se uma ação do cotidiano (Oaigen, 2013, p. 85).

As escolas que mostram maior interesse em participar da Feira de Ciências são aquelas que já participaram doutras edições e experimentaram os benefícios trazidos para a aprendizagem através da preparação dos trabalhos para o evento. O estímulo à realização de ações investigativas desperta o interesse dos estudantes pelo conhecimento científico e possível desenvolvimento profissional nesta área. Destaca-se que o campus Caçapava do Sul da Unipampa já recebeu em seus cursos de graduação mais de 20 alunos, que participaram nalguma das edições da Feira de Ciências.

Demo (1998, p. 30) menciona: “Será útil destacar algumas estratégias didáticas, do ponto de vista metodológico, que facilitam ou instiga o questionamento reconstrutivo: recurso a motivações lúdicas pode ser muito eficaz nos alunos, como a organização de feiras (de ciências, de matemática, de estudos sociais, produções pessoais e de equipe etc.), gincanas, jogos, brincadeiras, competições, tomados todos como expedientes instigadores da capacidade de iniciativa e de formulação própria, sem falar no trabalho de equipe; sem exacerbar o horizonte competitivo, porquanto o desafio é educativo, é possível arquitetar nos alunos um ambiente instigado, aproveitando a potencialidade criativa que o lúdico naturalmente contém. Através da análise qualitativa das avaliações do evento, respondidas pelos professores orientadores e alunos expositores, pode-se perceber a influência do projeto na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, também, na aplicação de metodologias diferenciadas na sala de aula, colaborando para uma melhor formação dos alunos da Educação Básica.

Posteriormente, pretende-se desenvolver o estudo das causas de que, embora maiores participantes em eventos científicos na região do Pampa, as mulheres são minoria nos cursos de graduação ofertados na Unipampa campus Caçapava do Sul.

6. Referências bibliográficas

- MANCUSO, R., 2000, não paginado n. 6, abr. **Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências**. Contexto Educativo. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Disponível em <<http://contexto-educativo.com.ar/2000/4/nota-7.htm>> Acesso em: 29 de agosto de 2019.
- LIMA, M. E. C. **Feiras de ciências: o prazer de produzir e comunicar**. Quanta ciência há no ensino de ciências. São Carlos: EduFSCar, 2008, p.195.
- MORAES, Roque. **Debatendo o ensino de Ciências e as Feiras de Ciências**. Boletim Técnico do PROCIRS. Porto Alegre, V. 2, n. 5, 1986. p.18-20.
- GONÇALVES, T. V. O. **Feiras de ciências e formação de professores**. In: Quanta ciência há no ensino de ciências. São Carlos: EduFSCar, 2008, p. 207.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2000, p. 434.

OAIGEN, Edson Roberto; BERNARD, Tania; SOUZA, Claudia Alves. Avaliação do evento feiras de ciências: aspectos científicos, educacionais, socioculturais e ambientais. *Revista Destaques Acadêmicos*, v. 5, n. 5, 2013, p. 85-94.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB: Ranços e Avanços*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

7 Financiamento

Desde a primeira edição o projeto recebeu algum tipo de financiamento. Nos anos de 2011, 2014, 2015, 2017, 2018 e 2019 pelas chamadas públicas relacionadas a Feiras e Mostras Científicas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Em todas as edições, a Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Unipampa, fomentou o projeto através do Programa de Desenvolvimento Acadêmico –PDA, do Programa de Fomento à Extensão – PROFEXT e do Programa de Apoio à Promoção de Eventos – PAPEC, que disponibilizam bolsas de iniciação a extensão para os acadêmicos da Universidade e verbas para despesas com o custeio dos eventos.

8 Agradecimentos

Agradecemos especialmente a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unipampa, pelo incentivo e apoio ao projeto.

Ao CNPq pelo financiamento recebido. Às secretarias municipais de Educação pelo suporte e por incentivar a participação das escolas.

Às escolas e aos professores orientadores pelo engajamento e dedicação, que são fundamentais para o sucesso da Feira de Ciências da Unipampa Campus Caçapava do Sul.

Fio da Meada: costurando criação e sustentabilidade nas medidas socioeducativas.

Jéssica Aguirre¹, Laura Becker², Liana Lacerda³, Natalia Chaves⁴.

j.aguirre163@gmail.com

Resumo

O Projeto Fio da Meada se constitui como uma ação vinculada ao Programa de Prestação de Serviço à Comunidade (PPSC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em articulação com ações de sustentabilidade da Gráfica da UFRGS e com o Instituto de Artes da mesma Universidade. Esta iniciativa conta com a participação de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (MSE), assim como estudantes de graduação de diferentes áreas, compondo uma equipe de trabalho interdisciplinar. Tal prática busca contribuir para a efetivação do compromisso social e educativo da universidade pública tanto no que diz respeito à inclusão dos adolescentes no âmbito universitário, quanto ao cuidado e à

-
- 1 Bacharela em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Ex-bolsista e colaboradora do Projeto de Extensão Fio da Meada.
 - 2 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Bolsista do Projeto de Extensão Fio da Meada.
 - 3 Graduanda do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Bolsista do Projeto de Extensão Fio da Meada.
 - 4 Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestranda no Programa de Pós Graduação de Artes e Design da Universidade Nacional Autónoma do México - UNAM. Colaboradora do Projeto de Extensão Fio da Meada.

preservação do meio ambiente por meio da transformação criativa a partir do reaproveitamento de materiais sobrantes. O projeto visa ampliar e qualificar o espaço de cumprimento da medida socioeducativa de PSC, desenvolvendo criações artísticas a partir dos materiais descartados na Gráfica da UFRGS, incluindo os adolescentes na criação, no desenvolvimento e na produção de peças a partir dos materiais descartados; criando uma aproximação entre os adolescentes em cumprimento de MSE e a comunidade da universidade; e implicando a todos numa troca de experiências. Além disso, viabiliza aos adolescentes a aprendizagem de diferentes técnicas e a experiência de trabalho em equipe, propiciando uma formação crítica e cidadã. A ação também promove atividades educativas em sociabilidade sustentável e direitos humanos articuladas à garantia de direitos infantojuvenis com a comunidade interna e externa à Universidade. O trabalho do Fio da Meada acontece pela criação de peças gráficas ou artísticas, como cadernos artesanais de capa dura costurados manualmente e outros objetos confeccionados com técnicas mistas de reaproveitamento de papel. A ação ocorre em três etapas: primeiramente, acontece o acolhimento dos adolescentes em cumprimento de MSE nos ambientes da Gráfica, de modo a incluí-los e aproximá-los aos alunos, bolsistas e funcionários que coexistem nesse espaço; em seguida, dá-se início à instrumentalização dos adolescentes no que tange ao trabalho realizado na Gráfica; por fim, segue-se a etapa de retorno à comunidade, na qual são realizadas oficinas abertas à comunidade externa oferecidas pelo projeto Fio da Meada, com a participação e orientação dos adolescentes já capacitados. O exercício permanente de fazer da medida socioeducativa uma experiência pedagógica que contribua para o desenvolvimento do adolescente e a sua não reincidência requer que o adolescente seja acolhido no ambiente criativo, estabelecendo relações positivas, sentindo-se valorizado e reconhecendo a importância do seu trabalho. Nesse sentido, entendemos que a experiência com a criação e a produção de peças gráficas e artísticas representa uma oportunidade concreta de realização e reconhecimento para os adolescentes inseridos no projeto.

Palavras-chave: socioeducação / sustentabilidade / inclusão / direitos humanos / criação.

1. Introdução: compromisso social e fazer com a juventude

Este artigo pretende apresentar o projeto Fio da Meada, ação desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em conjunto com o Programa de Prestação de Serviço à Comunidade (PPSC) da Universidade, a Faculdade de Educação da UFRGS, o Instituto de Artes da UFRGS e a Gráfica da Universidade. Este projeto teve início em 2016 e foi se delineando ao longo dos últimos anos, contando com a participação de diversos colaboradores da comunidade acadêmica da Universidade. O principal objetivo da proposta é efetivar o compromisso social da Universidade, que tem como base os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo a última como referência no trabalho desenvolvido diretamente com a comunidade e envolvendo a sociedade dum modo geral. No caso desta

ação, trabalhamos objetivamente com a inclusão dos/as adolescentes em conflito com a lei que estão em cumprimento de medida socioeducativa (MSE) na Universidade e seus diferentes espaços, proporcionando uma experiência pedagógica que contribua para o desenvolvimento destes/as jovens, além de promover a sustentabilidade por meio da reutilização de materiais que seriam descartados.

Levando em consideração o momento político e social que vivemos no país, onde existe uma alternância de paradigmas políticos que incide diretamente na educação —e, conseqüentemente, também na socioeducação—, é de extrema importância voltar nossa atenção para temas e projetos que entendam, priorizem e estimulem a educação a partir de seu papel fundamental como ferramenta de transformação político-social dum país. De acordo com o pedagogo Paulo Freire (2004 citado em Zanatta, 2018), sem educação não é possível transformação social e essa educação precisa ser dialógica a partir da troca entre educadores e estudantes, considerando seus saberes e realidades específicas. Nessa pedagogia, o encontro com a alteridade e com as diferenças é vital para o processo educativo, com valorização da presença do conflito de ideias e de variadas concepções de mundo, conforme trazido por Freire (2004 citado em Zanatta, 2018). O projeto Fio da Meada parte dessa premissa do encontro de alteridades e diferenças, por entender as diferentes realidades trazidas por todos que participam do projeto, assim como a potencialidade das diversas contribuições que podem surgir a partir da abertura para a troca destes saberes.

As diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase, 2006) sugerem que adolescentes autores de atos infracionais participem ativamente na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas. Além disso, seus parâmetros pedagógicos sugerem que “as ações socioeducativas devem exercer uma influência sobre a vida do adolescente, contribuindo para a formação da identidade, de modo a favorecer a elaboração de um projeto de vida” (Sinase, 2006, p. 52). Levando-se em conta o princípio da incompletude institucional (Sinase, 2006) e acreditando que a Universidade pode exercer o papel de mediação entre as necessidades e aspirações provindas desses e dessas adolescentes, os projetos desenvolvidos na Universidade, principalmente na Extensão Universitária, devem ser capazes de tomar essas diretrizes como sua base, na tentativa de atendê-las e supri-las dentro das suas possibilidades.

Pensando que esta atividade se constitui como um processo de aprendizagem tanto dos/das adolescentes quanto da equipe que desenvolve o trabalho em conjunto com eles/elas, apesar da metodologia do projeto oferecer e desenvolver, em princípio, uma prática de artesanato como ofício, procura-se tomar como base a ideia do fazer *com* e não do fazer *como* (imitando o outro), como apontado pelo filósofo Gilles Deleuze (2006 citado em Gallo, 2012). Neste princípio, a visão instituída que se tem do aprender como um modelo de transmissão do saber, geralmente partindo dum polo ativo (do especialista) que supre certa carência doutro polo pensado como passivo (Gallo, 2012), é reconfigurada, abrindo espaço para o processo criativo e inventivo dentro duma prática aparentemente definida.

Partimos da proposta, então, de oferecer ferramentas e pistas dum fazer artístico que pode ser desenvolvido da forma como é apresentado, mas também doutras tantas, principalmente quando se propõe os acabamentos e finalizações de capas e artes finais das peças produzidas. As instruções de costura e pintura partem do saber técnico das artes, porém existe abertura de inserção dos saberes trazidos pelos/as próprios/as adolescentes, além de suas contribuições singulares nas produções livres, que convidam à reflexão sobre suas realidades em contraponto a tantas outras existentes. Como afirma Deleuze (2006 citado em Gallo, 2012, p. 5), “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”. Dessa forma, o autor mostra que existem outras formas de se pensar o aprender, e essa é a linha de fuga que procuramos colocar a frente do projeto em questão.

Outros projetos similares que tomam como norte o estímulo ao protagonismo de jovens em cumprimento de medida socioeducativa (Bocco & Lazarotto, 2004) também encontraram essa abertura proporcionada pela criação, com os jovens manifestando um “desconforto provocado pela abertura de sentidos [...], pois estavam acostumados pela sociedade de modo geral a receber tudo pronto e não opinar nem escolher sobre o que dizia respeito a eles” (p. 41). Essa postura passiva e sem autonomia reflete uma falta de estímulo no que diz respeito à participação dos adolescentes em atividades e projetos que estejam ligados tanto ao cumprimento de sua medida quanto ao seu futuro, o que vai de encontro às diretrizes pedagógicas sugeridas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase, 2006) acerca da participação ativa dos adolescentes em conflito com a lei na elaboração, monitoramento e avaliação das práticas sociais desenvolvidas durante o cumprimento de suas medidas, como dito anteriormente.

1.1 Ponto de partida: encontro de setores e princípio dum projeto

Há mais de dez anos a Gráfica da UFRGS e o Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da UFRGS (PPSC/UFRGS) têm sido parceiros no trabalho de acompanhamento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade na UFRGS. Nos últimos quatro anos antes da criação do projeto, o laboratório de reciclagem de papel —proposto pela direção da Gráfica e coordenado por uma funcionária— viabilizou uma experiência de trabalho muito importante para os adolescentes, aliando a aprendizagem de técnicas de pintura e reciclagem de papel, criatividade e efetivas trocas entre os adolescentes e a funcionária, orientadora do referido setor. Com o objetivo de seguir no acompanhamento dos adolescentes e com o interesse de qualificar as estratégias de aproveitamentos dos materiais descartados, a Gráfica, em parceria com o PPSC, propôs um novo setor de trabalho para os adolescentes que participam ativamente da produção das peças/produtos desenvolvidos com as aparas de papel. Inicialmente, o setor se propôs a trabalhar na produção de cadernos de capa dura, costurados e encadernados manualmente.

A passagem do conhecimento acerca dos processos de costura e encadernação para os bolsistas que iniciaram no projeto se deu por parte da funcionária da Gráfica encarregada do setor e que há muitos anos já atuava na ala de acabamento da Gráfica. Logo, ocorreu a criação da logomarca e o desenvolvimento de ideias para alguns produtos, além dos cadernos de lombada costurada à mão e com capa dura. Estes elementos foram criados e desenvolvidos pela primeira estudante de Licenciatura em Artes Visuais a dar início ao Projeto Fio da Meada em 2016 e a ser bolsista da ação, recebendo adolescentes neste novo setor.

A proposta pretende contribuir para a efetivação do compromisso social da UFRGS, tanto no que diz respeito à inclusão desses adolescentes no âmbito da Universidade, na participação de trabalhadores da Gráfica num projeto social, quanto ao cuidado com a preservação do meio ambiente e consciência da produção de resíduos da sociedade. O exercício permanente de fazer da medida socioeducativa uma experiência pedagógica que contribua para o desenvolvimento do adolescente e a sua não reincidência requer que o adolescente seja acolhido na equipe de trabalho responsável, estabelecendo relações pessoais e profissionais positivas, sentindo-se valorizado e reconhecendo a importância do seu trabalho.

Nesse sentido, entendemos que a experiência com a criação e a produção das peças representa uma oportunidade concreta de realização e reconhecimento para os adolescentes com a participação de estudantes em formação e funcionários. Ressalta-se, ainda, que a orientação dos adolescentes nesse setor de trabalho tem sido realizada por estudantes da Universidade, vinculados ao PPSC e ao Grupo de Extensão Estação PSI do Instituto de Psicologia, articulando esta proposta com a formação na graduação e constituindo uma estratégia de extensão que articula comunidade interna e externa, assim como políticas públicas inter-setoriais. Cabe salientar que neste papel de orientador/a, o/a estudante também é educador/a, sendo então a relação educador/educando construída em conjunto com o adolescente; uma parte fundamental na forma como o jovem viverá o processo de cumprimento da medida e como ele aproveitará essa experiência “como um fator de crescimento, de ampliação daquilo que pensa e desenvolvimento da criatividade ao lidar com as diferentes situações que enfrentará no decorrer da vida” (Vidal & Tietboehl, 2014, p. 181).

2. Objetivos: acolher, costurar, inventar

É a partir do entendimento de que as práticas desenvolvidas no projeto buscam romper com a lógica de criminalização, opressão e punição, que também se compreende o quanto a vivência do adolescente necessita ser significativa. Tendo isso em vista, assim como a importância do projeto para com a universidade e a inclusão dos jovens nesse meio, as práticas que tecem a extensão do Fio da Meada possuem como objetivo geral a busca pela ampliação e qualificação do espaço de cumprimento da medida socioeducativa de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Fundamentando-se na ideia de que “é muito importante também o jovem entender, não apenas a sua atividade, mas ainda perceber a finalidade desta dentro do contexto maior de trabalho, a fim de que aquilo que realiza tenha sentido para ele” (Vidal, Freitas & Oliveira, 2015, p. 185), são traçados os objetivos específicos que buscam contribuir significativa e positivamente no cumprimento da medida dos/das adolescentes. Para tanto, visa-se reafirmar o compromisso social e educativo da Universidade, juntamente com a sociabilidade sustentável na vinculação entre o aproveitamento de materiais descartados pela Gráfica e a inclusão dos/das adolescentes, que participam tanto na criação/desenvolvimento, quanto na produção de peças.

Ainda, têm-se como objetivos específicos criar —tanto na Gráfica, quanto na UFRGS— uma aproximação entre os/as adolescentes em cumprimento de medida com a comunidade da universidade, implicando-os numa troca de experiências, assim como, dentro desse processo, viabilizar aos jovens a aprendizagem de diferentes técnicas de encadernação, de modo a proporcionar a experiência do trabalho em equipe. Além disso, o projeto visa incluir estudantes da universidade, de diversas áreas, para formar a equipe de acompanhamento dos adolescentes que estão em medida socioeducativa, propiciando uma formação crítica, cidadã e profissional para os/as estudantes, conforme previsto nos projetos de extensão da universidade ao promover atividades educativas relacionadas aos direitos humanos e articuladas à garantia dos direitos infanto-juvenis, com a comunidade interna e externa à universidade.

3. Materiais e métodos: entre amarras e novas costuras

Com relação aos materiais utilizados no projeto, desde a sua concepção, em 2016, até o momento de hoje, conta-se com a colaboração da equipe da gráfica na elaboração dos produtos a serem produzidos, considerando as condições de execução, desde o material até a forma de divulgação do trabalho e dos seus resultados e, ainda, na garantia e na supervisão do espaço físico utilizado pelo setor. A Gráfica e o PPSC participaram, em parceria com a equipe do Centro Integrado de Comunicação (CICOM), da criação do nome e da logomarca do projeto, que se constituiu como Fio da Meada, trabalhando pela divulgação da proposta dentro da UFRGS no início do projeto.

Os recursos utilizados na ação são todos os materiais sobrantes da Gráfica da UFRGS, tais como papéis descartados de diferentes tipos, material de capa de livros, papelões e cartazes. Além disso, são utilizados materiais não descartados e que são fornecidos pela Gráfica por meio de compra realizada com recurso financeiro destinada ao projeto: verniz vitral (para a pintura das capas), agulhões para furar os cadernos (criação de espaço no papel para as costuras), molde para os furos (régua) feito em material resistente, fio encerado, agulhas para crochê, fita adesiva, cola branca, tesouras, lápis de escrever, régua e pincéis.

O espaço físico disponibilizado para o projeto envolve um pequeno recinto ao lado do setor de acabamento da Gráfica. Neste local, o projeto conta com uma

pequena mesa, onde a maior parte do trabalho é realizada, e duas pequenas bancadas, nas quais os materiais são acondicionados. Para cada dia de trabalho no setor, o limite de espaço físico compreende até quatro pessoas, geralmente uma dupla de bolsistas e outra de adolescentes.



Figura 1. processo de costura de cadernos no setor Fio da Meada.

O processo de seleção de materiais e definição de produtos a serem elaborados, a partir de técnicas com resíduos e materiais sobrantes, geralmente é de responsabilidade dum dos bolsistas orientadores da medida socioeducativa, que é graduando de Artes Visuais, que conta com o auxílio dos demais bolsistas, graduandos de Pedagogia ou Psicologia, e também dos jovens em cumprimento de medida socioeducativa. De acordo com o ritmo de trabalho da Gráfica e com o auxílio dos funcionários, é criada uma dinâmica de separação destes resíduos que serão utilizados pelo Fio da Meada, visto que o volume de material descartado pode não ser aproveitado na sua totalidade pelo projeto. Dessa forma, todo o material passa por uma seleção de acordo com a real possibilidade de elaboração de novos produtos a partir desta matéria prima.

O trabalho realizado dentro do projeto Fio da Meada pode acontecer pela criação de novos produtos ou a partir de demandas solicitadas por setores da Universidade. São exemplos desse trabalho cadernos artesanais de capa dura, costurados manualmente, e outros objetos confeccionados com técnicas mistas de reaproveitamento de papel, como bloco de notas e marca-páginas. O caderno artesanal é o produto de maior destaque do projeto, por isso há encomendas doutros setores da Universidade para essa criação. Na elaboração dos produtos existe, além da participação dos/as adolescentes e dos/as bolsistas, os envolvimento dos funcionários da Gráfica, onde todos contribuem nalguma etapa do processo. Portanto, em função desse trabalho coletivo que tem como fundamento os princípios de compromisso social e ambiental, o valor pedagógico da medida socioeducativa dos/as adolescentes se vê mais operante nos processos de troca e nas relações educativas que se estabelecem entre orientadores e alunos, educadores e educandos (Vidal & Tietboehl, 2014), do que somente na ideia do produto

final. Com isso, é preciso haver entendimento por parte de quem cria o produto e também de quem o adquire acerca do objetivo e princípios do projeto Fio da Meada, para que não haja equívocos quanto ao produto final, no que diz respeito à impecabilidade e finalidade dele.

A solicitação de novos produtos é realizada no setor de encomendas da Gráfica da UFRGS, sendo então encaminhada para a equipe do projeto Fio da Meada. A garantia da confecção do produto e o cumprimento dos prazos de entrega são responsabilidades compartilhadas do projeto com o setor de encomendas da Gráfica, considerando que o número de adolescentes em atividade depende dum conjunto de fatores de gestão das medidas socioeducativas, que não assegura uma produção regular conforme a demanda possa exigir. Estes elementos compõem o aprendizado do/a adolescente a respeito desta experiência num contexto de trabalho, mas durante o período da medida o que deve prevalecer e ter mais destaque certamente é o caráter educativo deste processo.

3.1 Ingresso e acompanhamento: tecendo laços e vínculos

A partir da descrição dos materiais utilizados e dos procedimentos sistemáticos do setor, é importante compartilhar o processo de ingresso e acolhimentos dos/as adolescentes no setor, já que estas ações se configuram como parte fundamental da metodologia de trabalho do Projeto Fio da Meada, que prioriza a inserção do/a adolescente numa atividade que explora e desenvolve suas potencialidades, e não simplesmente inseri-lo/a numa tarefa onde se necessita de mão de obra (Vidal & Tietboehl, 2014). Dessa forma, após a participação no acolhimento e em três oficinas socioeducativas do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade (PPSC) da UFRGS, que são a porta de entrada do programa, o/a adolescente é convidado/a a escolher qual setor gostaria de desenvolver suas atividades, retomando a ideia do estímulo ao protagonismo de jovens em cumprimento de medida socioeducativa (Bocco & Lazarotto, 2004) e oferecendo, já no início da medida, uma possibilidade de experimentar-se no papel de quem escolhe como fazer seu caminho, mesmo dentro de algumas regras e determinações como medidas socioeducativas. Assim, ao escolher o setor do projeto Fio da Meada, este/a adolescente é acompanhado/a até a Gráfica por um educador da equipe do PPSC, onde recebe as boas-vindas e o acolhimento por parte dos/as orientadores/as que farão as combinações necessárias para o andamento do trabalho. A função de orientador/a da medida (aquele/a que orienta o/a adolescente na realização das tarefas) é realizada por bolsistas do PPSC, supervisionados pela coordenação do programa, e têm papel fundamental no cumprimento da MSE, já que, além de esclarecer regras e horários do setor, são os/as orientadores/as que ensinam o/a jovem a executar as tarefas e observam como esse/a jovem desempenha suas atividades, corrigindo possíveis equívocos e qualificando seu trabalho, a fim de reforçar que o trabalho e a produção deste/a adolescente dentro deste processo educativo e profissional tem valor (Vidal & Tietboehl, 2014). A avaliação parcial das atividades do/a adolescente no setor é realizada por seu orientador de re-

ferência na PPSC no primeiro mês de cumprimento da medida e quando ela se encerra, conforme formulário específico.

No primeiro dia, o/a adolescente é levado/a a conhecer todos os setores da Gráfica e os funcionários, a fim de compreender as atividades realizadas, assim como a função do setor em que está inserido dentro desta rede de produção e também dentro da Universidade. O trajeto realizado para conhecer o espaço vai da impressão à encadernação, passando pelas salas de impressão, dobradura, corte, costura, cola e acabamento. Neste processo de reconhecimento do local, o/a adolescente tem seu primeiro contato com os materiais e maquinários, e também conhece os colegas e operadores dessas máquinas, além do setor de almoxarifado, financeiro, e-book, direção, entregas e recepção, e os respectivos trabalhadores de cada um destes setores. Um ponto importante deste momento se dá no fato de que os trabalhadores da Gráfica também fazem parte desse acolhimento, sendo fundamental que todos os funcionários sejam devidamente informados e sensibilizados com relação a essa ação, já que o processo educativo da MSE pode tanto ser visivelmente enriquecido quando é compartilhado com o restante da equipe do local quanto diretamente prejudicado caso diferenças entre o/a jovem e a equipe sejam rigidamente demarcadas, seja pelo ato infracional ou qualquer outra razão definidora de diferença que produza uma distância simbólica ou mesmo física (Vidal & Tietboehl, 2014). Quando o primeiro processo de interação é conquistado, observa-se uma abertura para a valorização e desenvolvimento das singularidades desses jovens; já quando a relação se estabelece na distância e no reforço de estereótipos, corre-se o risco duma experiência negativa ligada ao trabalho formal, além de prováveis evasões dos/das jovens (Vidal & Tietboehl, 2014).



Figura 2. processo de confecção da pintura das capas dos cadernos artesanais.

4. Resultados e Discussão: o cumprimento do Fio no cumprimento da MSE

A constituição do Projeto Fio da Meada, através de todos os objetivos e metodologias de trabalho no fazer com o adolescente, desencadeia um processo contínuo de desconstrução e reconstrução em todos aqueles que nele participam. A busca pela formação dum espaço aberto, acolhedor, centrado na vivência do adolescente, demonstra a importância que está na essencialidade, uma vez que a experiência só poderá ser educativa, se for significativa. É por meio de todas as ações que buscamos sempre reafirmar o quanto a “atividade poderá proporcionar ao jovem uma nova experiência, onde ele possa vivenciar outras formas de ser, outras formas de atuar, e consequentemente formas diferentes de ser visto” (Vidal, Freitas & Oliveira, 2015, p. 185).

O trabalho desenvolvido no projeto Fio da Meada acontece a partir da criação de peças gráficas ou artísticas, mas transborda e se amplia para muito além desse processo. Nessa ação elaboramos produtos e acolhimentos, peças e vínculos, costuras e protagonismo juvenil, acabamentos e aprendizagem dum ofício, demandas e expressões dentro dum espaço de criação. Entre os cadernos artesanais de capa dura costurados manualmente e outros objetos confeccionados com técnicas mistas de reaproveitamento de papel, estimulamos a criatividade de jovens acostumados a cumprir tarefas dentro de ambientes disciplinares, sem nunca terem se sentido parte do processo de invenção de algo, pois sempre imitavam algo que lhes era passado como ordem. Dentro do convite para fazer junto, fazer parte, participar, integrar, inventar e criar, é possível despertar as mais diversas potencialidades destes/as jovens, promover seu protagonismo e iniciativa, desenvolver suas habilidades e contribuir para sua formação profissional e educacional.

Na elaboração das peças criativas existe, além da participação dos/as adolescentes e de bolsistas, os envolvimento dos funcionários da Gráfica, professores, técnicos e alunos da Universidade, além de público externo, onde todos podem contribuir no processo educativo da MSE e na execução do projeto dentro de sua proposta sustentável. Portanto, em função desse trabalho coletivo que tem como fundamento os princípios de compromisso social e ambiental da Universidade com a comunidade, o valor pedagógico desta troca com os/as adolescentes existe tanto em como acontece o processo de cumprimento da medida dentro do setor da Gráfica, quanto na finalização de cada uma das peças desenvolvidas pelo projeto.

É a partir das bases metodológicas do projeto, que englobam o acolhimento e a instrumentalização dos/as adolescentes, que a ação se desenvolve como processo educativo. O acolhimento dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de PSC nos ambientes da Gráfica visa incluí-los e aproximá-los dos alunos, bolsistas e funcionários que coexistem neste mesmo espaço e outros locais da Universidade, estimulando a criação e o desenvolvimento de novas relações para esse/a jovem, que permitam sua sensação de pertencimento e valorização no espaço que passa a ocupar. Dessa forma, é possível dizer que “o

resultado do processo socioeducativo estaria, então, na relação entre os sujeitos envolvidos e não no indivíduo, ou seja, revela-se num espaço de intersecção entre o adolescente e o socioeducador (ou ambiente socioeducativo)” (Oliveira, 2014, p. 200).

Enquanto isso, a instrumentalização dos adolescentes no que tange ao trabalho realizado na Gráfica e que eles/as realizam no Fio da Meada, a partir de materiais descartados, contribui para o desenvolvimento criativo e crítico de todos os que estão inseridos no projeto, desde o/a orientador/a, que desenvolve essa relação de troca e aprendizado, até o/a adolescente, que se reconhece nesse espaço onde é possível permitir-se criar e inventar na arte, enquanto se aprende um ofício e no qual seu reconhecimento como jovem criadora/a e profissional é valorizado e evidenciado a todo tempo. É a partir dessa base, em conjunto com as demais etapas do projeto, que o Fio da Meada busca alcançar a proposta de efetivação do compromisso social da Universidade, no que diz respeito tanto à inclusão desses adolescentes no âmbito da Universidade quanto ao cuidado com a preservação do meio ambiente e consciência da produção de resíduos da sociedade.



Figura 3. produtos confeccionados pelo projeto Fio da Meada.

5. Conclusões: acabamentos inacabados

O exercício permanente de fazer da medida socioeducativa uma experiência pedagógica que contribua para o desenvolvimento do adolescente e a sua não reincidência requer que o adolescente seja acolhido neste ambiente criativo, onde ele/ela também esteja permitido/a a contribuir e a criar por si mesmo/a, estabelecendo relações positivas e sentindo-se valorizado/a com a importância do seu trabalho sendo reconhecida. Nesse sentido, entendemos que a experiência com a criação e a produção de peças gráficas e artísticas representa uma oportunidade concreta de realização desta proposta e reconhecimento para estes/as adolescentes.

O projeto busca atuar de forma horizontal entre seus participantes, onde estudantes bolsistas e adolescentes compartilham os fazeres com equidade, consciência da importância e responsabilidade dentro do espaço ocupado. Essa postura produz eco positivo no cotidiano de cada pessoa envolvida com as atividades propostas, principalmente porque “o adolescente, em especial, vive uma etapa da vida em que necessita sentir-se reconhecido, importante. Ele está em busca de si e de um lugar ao sol. Trabalhar com adolescentes em conflito com a lei deve ser sempre, e em qualquer lugar, um trabalho coletivo” (Craidy, 2012, p. 184).

Partindo das ideias apresentadas sobre o projeto nesse artigo, retomamos a importância de ações que proporcionem e estimulem o protagonismo juvenil por meio da criação e também do desenvolvimento de suas habilidades, assim como o papel da Universidade no seu compromisso social dentro e fora de seus muros. A relação criada com os/as jovens parte da troca de saberes e conhecimentos entre as pessoas durante o trabalho de criação desenvolvido no Projeto, na qual, entre conversas e silêncios, se ampliam e se valorizam os diferentes olhares, proporcionando, assim, novos e renovados pontos de vista, a partir dos quais é possível aprender mais sobre o cerne da solidariedade e do sentido de coletivo saudável. Junto a isso, o projeto tem buscado novas formas de viabilizar essa ampliação de expressões, tendo como próximo passo a criação de oficinas sustentáveis abertas à comunidade, que serão ofertadas pelo projeto e contarão com a participação e orientação dos/das adolescentes já capacitados. Dessa forma, estes e estas jovens tomariam, então, o lugar de orientadores/as no ofício que agora dominam, sendo reconhecidos/as nessa posição e valorizados/as pelo seu fazer criativo. Assim, a Universidade cumpriria de forma mais ampla sua troca com a comunidade, proporcionando a interação efetiva entre o que é desenvolvido dentro da Universidade e o que chega até a sociedade, além de reafirmar seu papel na promoção da sustentabilidade.

6. Financiamento

O projeto Fio da Meada é uma ação desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em conjunto com o Programa de Prestação de Serviço à Comunidade da Universidade, a Faculdade de Educação da UFRGS, o Instituto de Artes da UFRGS e a Gráfica da Universidade. Tanto o PPSC quanto as faculdades de Educação e Artes contribuem com ações pedagógicas e parcerias diretamente relacionadas às medidas socioeducativas na realização dos acolhimentos aos/às adolescentes e no vínculo de estudantes bolsistas que atuam no projeto. A Gráfica da UFRGS, além de participar destes processos, tem papel fundamental no financiamento para concretização do Projeto, já que, além de fornecer a maior parte do material utilizado no projeto (descartes e materiais sobrantes), também realiza o fornecimento de materiais de instrumentalização da ação. Dessa forma, as agulhas, pincéis, linhas, cola, tesoura e todos os demais materiais que forem necessários para a execução do processo de confecção dos produtos, e que não sejam materiais sobrantes, são adquiridos e disponibilizados pela Gráfica da Universidade a partir de recurso financeiro direcionado exclusivamente para o projeto.

É importante salientar que a maior parte dos materiais utilizados no Fio da Meada é reaproveitada a partir do que é disponibilizado pelos demais setores da Gráfica, e apenas quando estes estão em más condições de uso ou em número insuficiente (como tesouras ou pincéis) para o número de pessoas trabalhando no setor é que o projeto solicita a compra de novos materiais. O objetivo principal da ação é contar basicamente com materiais que iriam para descarte e que podem ser reutilizados, indo além da reutilização apenas de papel (principal matéria-prima dos produtos e material mais descartado pela Gráfica) e aproveitando demais materiais e utensílios que estejam ociosos nos demais setores. Além disso, contamos com doações de materiais doutros setores da Universidade e também, quando necessário, realizamos coleta de material sobranante em estabelecimentos dos arredores da Gráfica, como mercados e lojas, já que a Gráfica, por vezes, pode não contar com todo material sobranante que o projeto venha a necessitar em determinado período.

7. Bibliografia

- Bocco, F. & Lazzarotto, G. D. R. (2004). (Infr)atores juvenis: artesãos de análise. *Psicologia & Sociedade*, 16(2), 37-46.
- Craidy, C. (2012). Medidas Socioeducativas e Educação. In: Craidy, C. et al. (org). *Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei*. Porto Alegre: Mediação. Gallo, S. (2012, fevereiro). As múltiplas dimensões do aprender... *Anais do Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo*. Florianópolis, SC, Brasil, 02.

Oliveira, M. (2014). Processo Educativo. In: Lazzarotto, G. D. R., Costa, A. P. M., Craidy, C. M., Szuchman, K., Oliveira, M. M., Gonçalves, S. L., & Chaves, T. (org.). *Medida Socioeducativa: entre A & Z*. Porto Alegre: Evangraf Ltda.

Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (2006). Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Vidal, A., Freitas, J. & Oliveira, M. (2015). Medida de Prestação de Serviços à Comunidade: responsabilização, educação e liberdade. In: Craidy, C. M.; Szuchman, K. (org.). *Socioeducação: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Evangraf Ltda.

Vidal, A. & Tietboehl, L. K. (2014). Orientador. In: Lazzarotto, G. D. R., Costa, A. P. M., Craidy, C. M., Szuchman, K., Oliveira, M. M., Gonçalves, S. L., & Chaves, T. (org.). *Medida Socioeducativa: entre A & Z*. Porto Alegre: Evangraf Ltda.

Zanatta, C. V. (2018). Coletivo Contrafilé: arte participativa, educação e política como ação. *Anais do Congresso Artes em Construção: o IX Congresso CSO 2018*. Lisboa, Portugal, 09.

Formação de Professores de Ciências Naturais para a Abordagem de Situações-Problema e Investigação Científica na Educação Básica.

Flávia Santos.

flavia.mts8o@gmail.com

Resumo

O Curso de Formação de Professores de Ciências Naturais para a Abordagem de Situações-Problema e Investigação Científica na Educação Básica objetiva a formação teórica e prática para o uso da metodologia de resolução de problemas em salas de aula. Fundamenta-se no aperfeiçoamento profissional de professores críticos, reflexivos e criativos, promovendo a fundamentação pedagógica, epistemológica, psicológica e de conhecimentos específicos das áreas científicas. O curso caracteriza-se por ser interdisciplinar e dividido em módulos focados na fundamentação para resolução de problemas no ensino de ciências, formação conceitual para a elaboração de situações problemas, produção de material de apoio e tratamento teórico a partir da metodologia de resolução de problemas no ensino de ciências e alternativas de ensino que possam ser usadas para promover transformação social, entendendo a Ciência como estratégia cultural para a convivência, a participação para a educação baseada em valores.

Palavras-chave: Aprendizagem baseada em problemas / desenvolvimento profissional de professores / resolução de problemas.

Introdução

O ensino de ciências tem como objetivo desenvolver nos estudantes uma atitude abrangente sobre os problemas globais, usando a Ciência como referência de conhecimento, na qual os conceitos são articulados com o ético e o estético facilitando novas linguagens para aprender a pensar o mundo e seus conflitos, formar um cidadão que desenvolva o gosto pelo pensamento científico, refletindo sobre sua própria experiência e contribuindo para a transformação duma sociedade injusta, recriando ciência e tecnologia, entendendo-a como uma estratégia propícia para a convivência, a participação e a educação baseada em valores (UNESCO-OREALC, 2016). Esta posição política, em consonância com as recentes posturas adotadas na América Latina (Conferência Regional de Educação Superior - CRES, 2018), tem orientado o trabalho realizado na formação de professores de ciências naturais para a resolução de problemas desenvolvida ao longo dos últimos anos na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Brasil) como ação de extensão universitária.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)¹ é um método centrado no aluno envolvido na investigação e na resolução de problemas (RP) cotidianos; um processo extensivo que potencializa competências como a busca por soluções para questões importantes, a capacidade de identificar e resolver conflitos, a formulação de hipóteses e a construção e entendimento de conceitos. Para os estudantes as situações-problema têm sua relevância uma vez que desenvolvem a capacidade de trabalho em grupo, a construção conjunta de conhecimento, a reflexão crítica, o engajamento social, o debate, a prática de discussões e a construção de significados. Através da atitude ativa e do esforço os alunos chegam aos próprios resultados e definem suas conclusões. A metodologia capacita os alunos a identificar problemas e os elementos necessários para propor soluções adequadas, convertendo-se assim em indivíduos autônomos e críticos. O professor tem papel central nesse trabalho e deve estar preparado para estimular os alunos ao debate e desenvolvimento do pensamento crítico, deve fornecer as ferramentas necessárias, orientar os estudantes, avaliar o processo e os resultados obtidos.

Desenvolver as competências do professor para a resolução de problemas envolve realizar uma formação onde esse professor vivencie as atividades descritas na ABP, trata-se de vivenciar a metodologia por meio de experiência compartilhada com outros professores em cursos de formação inicial e de desenvolvimento profissional. Para os professores, a metodologia tem importância formativa, pois fortalece os saberes práticos e a pesquisa reflexiva, possibilitando ao docente a formação continuada por meio da experiência e da formação dos próprios saberes pedagógicos. No processo de elaboração dos problemas, escolhendo o conteúdo a ser trabalhado, arquitetando o desenvolvimento dos temas e praticando

1 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem-based Learning* (PBL) (Clement, 2000; Hmelo-Silver, 2004).

o diálogo e a cooperação com o aluno, o docente torna-se um professor-autor e sujeito prático-reflexivo.

É fundamental que o processo educativo em ciências promova a vivência de metodologias de ensino que busquem a formação de ideias próprias e a elaboração de materiais e conclusões. O trabalho com a abordagem de situações-problema traz resultados benéficos tanto para a formação do docente quanto para o desenvolvimento cognitivo e o pensamento crítico dos alunos, de forma que o professor-autor amplia suas capacidades e estratégias didáticas e o aluno reflexivo relaciona o conhecimento científico a outros contextos e vivências sociais e, assim, aplica suas habilidades em futuras atividades fora da sala de aula.

O Brasil tem um quadro preocupante quanto à adequação da formação (inicial e continuada) dos professores que atuam na educação básica (INEP, 2019). Desse quadro geral destacam-se a carência e as deficiências na formação de professores de Ciências Naturais (Ciências, Biologia, Física e Química) e Matemática. As ações de extensão desenvolvidas no âmbito deste trabalho objetivaram atender uma das principais necessidades identificadas: a formação continuada de professores de Ciências Naturais.

A formação continuada dos docentes da educação básica, objetivando garantir educação de qualidade e centrada no aprendizado do educando, é uma das prioridades explicitadas no Plano Nacional de Educação, PNE (Brasil, 2014). Entretanto, as informações indicam uma discreta melhoria no percentual da formação continuada (4,6%) dos docentes entre 2014 e 2018, com o percentual de docentes com formação continuada saindo de 31,6% em 2014 para 36,0% em 2018. Este avanço está muito aquém da Meta 16 do PNE, que estabelece o ano de 2024 como o prazo para a formação em nível de pós-graduação de 50% dos docentes da educação básica e busca garantir a todos os profissionais uma adequada formação continuada em sua área de atuação (INEP, 2019, pp. 36-44).

As ações de extensão relacionadas a nossos esforços na formação continuada de professores (ver Quadro 1), realizadas ao longo de sete edições da extensão, revelam que os professores ao realizarem o curso ampliam suas destrezas e segurança na utilização da abordagem ABP. O embasamento teórico fundamenta a decisão e convicção sobre o uso da metodologia na sala de aula. O desenvolvimento profissional, vivenciado como formação continuada na extensão universitária, colabora com a constituição duma identidade docente comprometida com os princípios democráticos, igualitários e sustentáveis. O professor torna-se mais capacitado para o processo de conduzir a análise e raciocínio sobre as situações-problema, ampliando habilidades do uso de dinâmicas discursivas produtivas. As evidências para essas conclusões baseiam-se nos questionários (diagnóstico inicial e avaliação final), na avaliação das atividades vivenciadas durante a extensão, nos depoimentos dos cursistas sobre suas experiências, nas características dos problemas formulados durante a formação e nos relatos sobre a sua utilização em salas de aula da educação básica.

As experiências realizadas contribuíram, ao longo do tempo, para a melhoria do modelo de formação utilizado. Um aspecto importante foi a ampliação

da carga horária dos cursos, permitindo uma vivência por imersão no grupo de formação e o estabelecimento de parcerias consistentes de permanentes. Além disso, a ampliação das vagas e a diversificação das formas de divulgação do curso e chamamento dos interessados permitiu o melhor aproveitamento dos recursos mobilizados pela equipe. Inicialmente, dispúnhamos numa página vinculada ao provedor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (<https://www.ufrgs.br/forprof-ciencias/index.html>) e, atualmente, utilizamos uma página do Facebook (<https://www.facebook.com/cursodeformacaodecienciasnaturais>). Esse novo procedimento permitiu o maior alcance aos interessados e visibilidade para as atividades desenvolvidas.

[Número] Nome da ação (ano de realização)	Número de Inscritos / Concluintes	Carga horária executada (horas)
[7174] Formação de professores em química e ciências (2007)	37/27	24
[10569] Formação de professores em química e ciências- etapa II (2009)	10/09	28
[15059] Formação continuada de professores em química e ciências (2009)	10/10	24
[16472] A resolução de problemas no ensino de ciências (2010)	12/12	20
[22836] Curso aperfeiçoamento em ensino de ciências para professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (2013)	30/23	90
[35694] Formação de professores de ciências naturais para a abordagem de situações-problema e investigação científica (2018).	50/20	90
[39492] Formação de professores de ciências naturais para a abordagem de situações-problema e investigação científica- 2a edição (2019)	32/-	90 (<i>em andamento</i>)

Quadro 1. Ações de Extensão relacionadas à Formação de Professores de Ciências Naturais

Dados disponíveis no Sistema de Extensão da UFRGS e relatórios das Ações de Extensão.

Objetivos

Neste trabalho temos como principal objetivo apresentar a ação de extensão realizada em 2018, cujos objetivos específicos envolveram: 1) o desenvolvimento profissional de professores, promovendo a discussão da metodologia de resolução de problemas no ensino de ciências; 2) trabalhar e discutir os tipos de pro-

blemas utilizados no ensino de ciências; 3) discutir o aporte teórico dos aspectos relacionados à ABP; 4) discutir como a metodologia de resolução de problemas contribui no contexto de construção do conhecimento; 5) elaborar atividades e situações-problema, visando que os professores possam criar suas próprias situações-problema e aplicá-las em suas aulas; e 6) executar e fomentar atividades formativas de desenvolvimento profissional de professores de ciências naturais.

São também objetivos específicos, vinculados à pesquisa correlata, a sistematização das aprendizagens dos cursistas, assim como a identificação dos elementos que contribuem para boas práticas formativas de professores para o uso da ABP.

Materiais e Métodos

O curso de formação de professores caracterizou-se por ser teórico-prático, com encontros semanais de 4 horas e carga horária total de 90 horas. A modalidade do curso foi presencial e parte das atividades foi desenvolvida pelos professores nas escolas de educação básica, as quais foram acompanhadas pelos professores orientadores. Foram desenvolvidas atividades formativas como leituras dirigidas, discussões em aula, palestras, elaboração de mapas conceituais, produção de material de apoio e tratamento teórico da metodologia, elaboração de situações-problema, aplicação dos problemas nas aulas de ciências e a análise dos resultados obtidos.

No primeiro módulo trabalhou-se de forma intensiva aspectos teóricos, buscando fornecer aos professores uma base conceitual para a utilização da metodologia de RP. Foram trabalhados os aspectos pedagógicos (Dewey, 2010), epistemológicos (Laudan, 1986, 1993) e psicológicos (Bruner, 1969, 1973, 2006) envolvidos na utilização da metodologia de ensino. O tratamento desse referencial envolveu, ainda, a leitura e discussão de artigos produzidos pela equipe (Goi & Santos, 2016, 2017, 2018, 2019a, 2019b²) e outros documentos (Oliveira, Araújo & Veit, 2017; Ostermann *et al.*, 2008).

No segundo módulo foram trabalhadas experiências apresentadas por convidados experientes na utilização da ABP nas salas de aula (Goi & Santos, 2009, 2014; Ribeiro, 2018; Passos & Santos, 2010). Além da discussão sobre a literatura, também foi realizada a análise de experiências pedagógicas e dos elementos envolvidos na realização de atividades inovadoras nas salas de aula (Villani, 1997). Essa revisão das experiências permitiu uma aproximação às dificuldades e possibilidades da utilização da ABP e, além disso, nesse módulo os professores elaboraram situações-problema e discutiram os problemas produzidos com seus pares, no próprio grupo de formação.

2 Os artigos Goi & Santos (2019a, 2019b) foram trabalhados com os cursistas ainda em suas versões preliminares e foram posteriormente publicados.

No terceiro módulo, por aproximadamente três semanas, os cursistas aplicaram as situações-problema em suas aulas de ciências e finalizaram as atividades com os relatos de suas experiências de utilização da ABP no grupo de formação. O cronograma detalhado pode ser acessado em: Formação de Professores de Ciências Naturais - <https://www.facebook.com/cursodeformacaodecienciasnaturais/>.

O curso, em 2018, contou com 50 inscritos, sendo 36 mulheres e 14 homens. A faixa etária média dos participantes foi de 37,6 anos. Os dados indicam ainda que 36% dos professores atuam na escola pública, 31% atuam em escolas privadas, 19% atuam em ambas as redes de ensino, 7% não atuam na docência (atuam em ONG, bolsa de Iniciação à Docência, consultoria ambiental) e 6% não informou. Quanto à formação dos cursistas, os dados indicam que 31 deles são Biólogos, 11 Químicos, 2 Licenciados em Ciências e os demais têm formações diversas (Engenharia Química, Administração e outras) ou cursam licenciatura na área de Ciências Naturais.

Quando perguntados, no documento de inscrição preenchido por 50 cursistas, sobre os motivos que os levaram a escolher o Curso, estes alegam: motivos vinculados à melhoria das aprendizagens dos alunos e das metodologias usadas nas aulas (N=7), necessidade da implantação de metodologias diversificadas na escola e qualificação da aprendizagem dos alunos (N= 9), busca por formação e aprimoramento pessoal (N=21), atuação profissional para tornar a aprendizagem prazerosa e significativa / atrativa e interessante (N=11), entre outros.

O questionário inicial, respondidos por 38 professores³, demonstrou que estes professores não tiveram contato com a ABP durante a formação inicial, nas disciplinas acadêmicas. Revelaram ainda que a maioria dos professores compreende a formação como contínua e permanente, assim como um espaço de atualização, prazer e troca. Ao planejarem suas aulas, esses professores consultam materiais didáticos disponíveis no mercado editorial e criam estratégias para trabalhar com aulas experimentais, porém, muitas vezes não conseguem romper com elementos de organização das disciplinas tradicionais. A maioria dos professores “desafia” os alunos a resolver situações problemáticas, mas observa dificuldades na elaboração de problemas. As dificuldades relatadas pelos informantes quanto à ABP referem-se à falta de clareza dos alunos quanto à linguagem científica adotada nos problemas, dificuldade de interpretação e falta de hábito da resolução de problemas. Além disso, revelam que os problemas são difíceis de serem formulados e exigem uma série de habilidades do professor-autor e dos estudantes. Portanto, as situações problemas não são fáceis de serem aplicadas nas aulas da educação básica.

A avaliação do curso foi realizada mediante o acompanhamento das aulas e do aproveitamento dos cursistas. As análises realizadas indicam que se conseguiu

3 O questionário inicial foi aplicado na primeira aula e estiveram presentes 38 professores no primeiro encontro do grupo de formação. Optamos por não aplicar os questionários aos demais cursistas que foram se incorporando ao grupo nos encontros subsequentes.

aperfeiçoar a compreensão dos professores sobre a metodologia. Um aspecto revelado foi a melhoria da compreensão sobre os tipos de problemas que foram trabalhados no Curso. Muitos professores utilizaram, principalmente para o preenchimento do questionário inicial, a compreensão de que problemas são atividades de exercícios de lápis e papel, que são resolvidos a partir dum algoritmo e que contam com soluções conhecidas e esperadas (Pozo, 1998).

Outro instrumento utilizado na avaliação da atividade foi o questionário final⁴. Esse questionário está organizado em blocos de questões relativas: ao processo de formação, ao planejamento das aulas, aos conteúdos abordados na sala de aula, à percepção relacionada aos alunos após o trabalho com RP, à metodologia de resolução de problemas, à relevância da RP na prática de sala de aula, aos tipos de problemas, motivos apontados pelos professores quanto à utilização da metodologia de RP, práticas que se aplicam ao meu trabalho com RP e dificuldades apresentadas no processo de RP.

O questionário, assim como o questionário inicial, é constituído por 122 itens do tipo Likert (Silveira & Moreira, 1999) com afirmações com as quais o cursista deve expressar se grau de concordância ou discordância numa escala de 5 pontos: Concordo Plenamente (CP – score 5), Concordo (C – score 4), Indeciso ou não tenho opinião (NO – score 3), Discordo (D – score 2) e Discordo Totalmente (DT – score 1). Para a apresentação dos dados é calculada média aritmética ponderada dos escores para cada um dos itens do questionário. Os escores possuem valores variando entre 1 e 5, onde os maiores valores indicam maior grau concordância com a respectiva afirmativa.

A metodologia utilizada na análise e apresentação dos dados é qualitativa e utiliza elementos quantitativos para sintetizar e justificar as informações obtidas. Assim, neste documento os escores de respostas obtidas são utilizados para dar visibilidade aos argumentos e tendências observadas, sendo estas obrigatoriamente qualitativamente interpretadas e descritas (Denzin & Lincoln, 2005).

Resultados e Discussão

Os resultados obtidos podem ser apresentados de forma sintética, como esboçado na introdução deste documento, mas uma discussão mais apropriada pode ser realizada em termos dos objetivos pretendidos:

1. O desenvolvimento profissional de professores, promovendo a discussão da metodologia de resolução de problemas no ensino de ciências:

4 O questionário final foi preenchido por um número reduzido de informantes, uma vez que foi enviado por correio eletrônico após o encerramento do curso, o que diminuiu consideravelmente o número de respostas obtidas. Somente 40% (N=8) dos professores (N=20), que concluíram o curso com frequência de mínima de 75%, enviaram os questionários finais.

Entende-se o desenvolvimento profissional como um processo permanente, seja ele individual ou coletivo, que se constitui de diversos tipos de oportunidades e experiências, estruturadas para impulsionar o aperfeiçoamento e a capacitação do docente (Marcelo, 2009, p. 10). Também pode ser compreendido como uma atitude de constante indagação, de elaboração de questões e procura de soluções, com intuito de melhorar as capacidades profissionais e promover práticas mais criativas, ou seja, pela constante atualização de competências influencia-se diretamente a identidade do docente.

A realização do curso de formação continuada de professores, fundamentada nas necessidades de formação apontadas pelas políticas nacionais, é uma ação de desenvolvimento profissional ao possibilitar a certificação das horas de formação aos professores; mas, fundamentalmente, é a incorporação de aspectos da ABP nas práticas dos professores o indício de efetivo desenvolvimento profissional dos docentes participantes.

O questionário final, aplicado algumas semanas após o encerramento do curso, revelou um aperfeiçoamento na concepção dos professores sobre o planejamento. Os docentes indicam uma diversificação das metodologias utilizadas (com visitas a empresas, indústrias e outros órgãos) (4.16)⁵, utilizam experimentos para ilustrar os conteúdos das aulas teóricas (4.33), assim como ampliam a utilização de trabalhos em grupo (4.0) com a diminuição da utilização do método expositivo. Apontam ainda haver dificuldade na contextualização de alguns conteúdos, mas procuram seguir uma ordem hierárquica conceitual e buscam trabalhar os pressupostos teóricos básicos necessários aos estudantes.

A “nova” identidade docente manifesta-se no compromisso de transformar as aprendizagens em oportunidades para o sistema de ensino e na elaboração de seus próprios materiais, transformando-se em sujeito criador na ênfase social, socioambiental, interdisciplinar e focada na diversidade cultural e interculturalidade dos materiais que foram produzidos.

2. Trabalhar e discutir os tipos de problemas utilizados no ensino de ciências:

Os professores no questionário inicial, preenchido por 38 cursistas, indicam que propõem problemas relacionados aos conteúdos curriculares (4.0), a temas transversais (3.96) e interdisciplinares (3.73). Ao aplicar um problema consideram os conhecimentos prévios dos estudantes (4.03), mas não têm opinião ou ficaram indecisos quando perguntados se os problemas aplicados nas aulas eram de sua própria autoria (3.13) e se os estudantes eram solicitados a formarem grupos para criar uma situação e proporem uma solução ao problema (3.06).

Quanto à metodologia utilizada na RP os professores informam que incentivam os estudantes a fazerem um desenho ou esquema para a solução do problema

5 Os escores, calculados da média aritmética ponderada das respostas, possuem valores variando entre 1 e 5, onde os maiores valores indicam maior grau concordância com a respectiva afirmativa.

(3.93), que dão importância à criatividade e, geralmente, pedem que os estudantes escrevam uma estratégia para resolver um problema (3.5), mas não têm opinião ou ficaram indecisos quando perguntados se utilizam quebra-cabeças ou desafios para aguçar a criatividade dos alunos (2.8) e se trabalham com etapas ou planos para facilitar a resolução dos problemas (3.36).

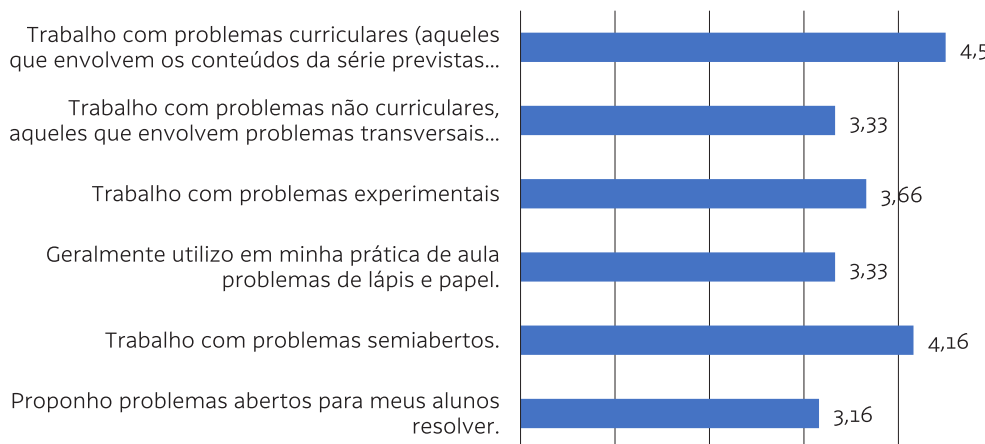


Figura 1. Respostas do Questionário Final – Bloco de questões: Quanto aos tipos de problemas.

No questionário final, os professores identificam e caracterizam mais claramente a natureza dos tipos de problemas que são utilizados nas aulas (conforme Figura 1). A oportunidade de vivenciar a resolução de problemas abertos ou semiabertos relacionados a questões sociais e ambientais durante o curso de formação permitiu aos professores uma visão mais crítica sobre a natureza dos problemas utilizados nas salas de aula. Além disso, os dados indicam certa resistência dos professores quanto à utilização de problemas abertos⁶, o que está vinculado a uma opção por trabalhar problemas relacionados aos conteúdos curriculares previstos no planejamento escolar.

6 Problemas abertos não possuem soluções preestabelecidas, apresentam estado inicial parcialmente conhecido, referem a um evento do mundo real com resultados consistentes com a realidade e exigem que os alunos façam julgamentos e elaborem argumentação para defender suas posições (Pozo, 1998). É definido como uma questão sem solução evidente e que exige de seu resolvidor conhecimentos prévios e autonomia para usar esses conhecimentos na busca da solução. Estes são mais exigentes em termos dos processos cognitivos requeridos e nem sempre podem estar conectados aos conteúdos curriculares estabelecidos. Nos problemas semiabertos, os elementos fornecidos conformam e dirigem o foco da resolução da questão, mesmo que guardem as principais características dos problemas abertos. Assim, problemas semiabertos podem mais facilmente estar orientados ao tratamento de conteúdos escolares tradicionais.

3. Discutir o aporte teórico dos aspectos relacionados à ABP:

Uma das dificuldades observadas pelos professores no uso de metodologias ativas é a pouca familiaridade com os referenciais teóricos que sustentam a ABP, os quais não são geralmente trabalhados na formação inicial. O desenvolvimento do referencial teórico permitiu que os professores se sentissem mais seguros no uso da metodologia. Além disso, o acompanhamento das aulas revelou que os docentes foram capazes de relacionar esses construtos teóricos aos problemas formulados.

Conceitos relacionados ao trabalho de Bruner (1973) são referidos quando os professores superaram a resistência por organizar o currículo de forma não linear e apresentam situações-problema relacionadas à realidade dos alunos. Consideram que qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência em qualquer fase do desenvolvimento da criança, desde que o professor considere o processo de desenvolvimento intelectual do aluno e a perspectiva do currículo em espiral⁷. Além disso, em várias situações em sala de aula os professores referenciam que o ensino de ciências, assim como a própria Ciência, progride por resolução de problemas (Laudan, 1986, 1993). Construtos teóricos de Laudan, como problemas empíricos e conceituais, tornam-se importantes na formulação das situações-problema e nas estratégias que são mobilizadas para a resolução das situações. Além disso, o conjunto de problemas empíricos e conceituais discutidos durante a formação e relacionados à História das Ciências (químicas, físicas e biológicas) foi elemento formativo para a compreensão do empreendimento científico e dos contextos de produção, validação e justificação desse conhecimento.

Os conceitos de experiência e atividade foram ressignificados pelos professores a partir dos estudos de Dewey (2010). Ao promover a solução de problemas reais os professores favorecem a visão de que o processo educativo é “uma constante reconstrução da experiência”, de forma a capacitar o indivíduo a “responder aos desafios da sociedade”.

4. Discutir como a metodologia de resolução de problemas contribui para a construção do conhecimento:

Resolver situações-problema envolve fazer uso de idealizações, estimativas, aproximações, elaborar hipóteses, propor soluções, organizar procedimentos metodológicos e monitorá-los sistematicamente. Esse exercício estabelece uma aproximação ao trabalho científico, onde são requeridos: análise qualitativa duma situação, delimitação do problema a partir de hipóteses adequadas, seleção de variáveis e realização de testes. O trabalho com a ABP promove não apenas uma

7 O currículo em espiral significa que o estudante deve ter a oportunidade de estudar o mesmo conteúdo em diversas oportunidades, requer articular os conhecimentos gerais de cada indivíduo, gradativamente ir aumentando o grau de dificuldade e, ao mesmo tempo, retomar as ideias fundamentais para construir o conhecimento em diferentes níveis de profundidade e modos de representação (Bruner, 1973).

atividade cognitiva, mas também favorece o desenvolvimento de competências procedimentais e atitudinais.

Na Figura 2 os professores identificam as potencialidades da metodologia em sua prática profissional e há indícios de consolidação da abordagem no cotidiano do trabalho. O aspecto que parece necessitar aprofundamento é o uso da metodologia na avaliação do conteúdo trabalhado.

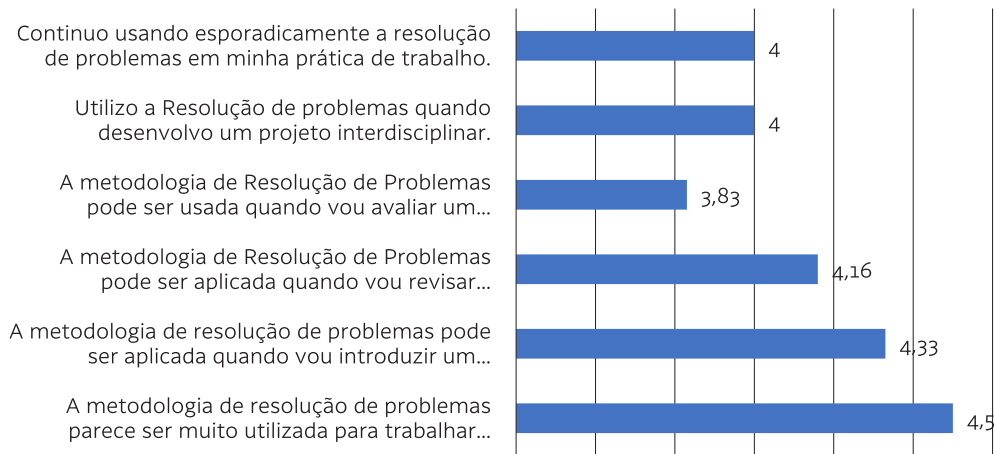


Figura 2. Respostas do Questionário Final – Bloco de questões: Relevância da resolução de problemas em sua prática de sala de aula.

Por outro lado, a ABP contribui para processos de aprendizagem colaborativa. As vivências realizadas no grupo de formação privilegiam os trabalhos em grupo e os professores são orientados a utilizarem metodologias colaborativas em suas aulas. A investigação colaborativa em busca das soluções dos problemas, a qualificação das discussões no grupo, a participação e contribuição dos diferentes componentes do grupo na atividade são elementos apontados pelos professores como aprendizagens importantes dos estudantes. Quando perguntados na questão “98-Geralmente solicito a meus alunos que formem grupos, criem um problema e apresentem uma solução”, o escore de respostas obtido no questionário final (3.98) foi superior ao escore obtido no questionário inicial (3.06).

O aumento da capacidade criativa dos estudantes, a promoção do pensamento crítico e a superação da falta de interesses dos estudantes nas atividades propostas também são apontados como potencialidades da utilização da ABP.

5. Elaborar as atividades e situações-problema, visando que os professores possam criar situações-problema e aplicá-las em suas aulas:

Uma das maiores dificuldades manifestadas pelos professores durante o curso foi a produção de problemas abertos e semiabertos (ver Figura 3). As dificuldades na elaboração de situações contextualizadas podem estar vinculadas à formação disciplinar dos professores, mas dificuldades na enunciação apropriada das questões também foram identificadas.

A elaboração de problemas interdisciplinares e contextualizados envolve uma formação focada em princípios políticos que vão além dos conteúdos disciplinares e científicos; são requeridas competências e sensibilidades relacionadas à sua responsabilidade social como cidadãos capazes de transformar solidariamente a sociedade e avançar no desenvolvimento sustentável. No contexto social contemporâneo é requerida, ainda, a incorporação de “cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento” oriundos de diferentes grupos sociais, promovendo “diversidade cultural e interculturalidade” nas salas de aula (CRES, 2018, p. 8).

Como referido pelos cursistas, o processo de formulação de problemas não é simples e exigem uma série de habilidades dos formuladores. Os enunciados e as estruturas textuais devem conter alguns elementos importantes (Heller, Keith & Anderson, 1992): devem estar contextualizados de forma a fornecer os elementos que permitam aos estudantes visualizarem ativamente a situação utilizando suas próprias experiências; devem conter uma história curta ou problematização em que o aluno seja o personagem principal, o que motiva o estudante à busca por uma solução; devem ser suficientemente desafiadores para que um estudante não seja capaz de resolver sozinho, mas não podem ser complexos a ponto de que eles não consigam resolver em grupo.

A diversificação das estratégias e processos de resolução de problemas abertos também se revelaram oportunas durante a formação e foram utilizados diferentes modelos relatados na literatura (Zuliani & Ângelo, 2001; Goi & Santos, 2009; Niss, 2012). A organização dos grupos de trabalho para a solução dos problemas envolveu a leitura e análise do problema, o levantamento de hipóteses, o planejamento de possíveis soluções e experimentos que comprovem as hipóteses, baseadas nos referenciais bibliográficos e nas informações disponibilizadas aos grupos. Os cursistas realizaram experimentações e coletaram dados, buscando verificar se as alternativas de solução eram adequadas e suficientes para a resolução do problema. Os grupos fizeram uma exposição relatando as estratégias adotadas, os erros ocorridos e os resultados obtidos na resolução do problema. Após os relatos, a formadora promoveu um debate coletivo sobre as diferentes estratégias propostas e os resultados obtidos, analisando, comparando e compilando as diferentes soluções. Esse exercício oferece exemplares de vivências e instrumentalizam o professor para reproduzir/transformar a experiência pedagógica de condução do processo de resolução das situações problema em suas salas de aula de educação básica.

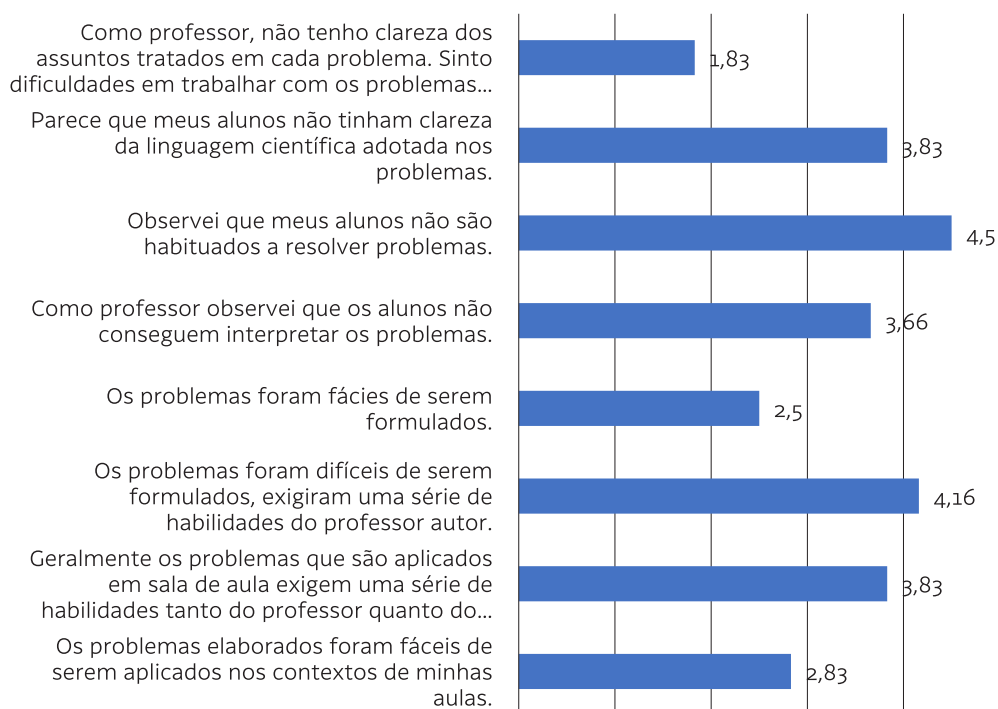


Figura 3. Respostas do Questionário Final – Bloco de questões: Dificuldades apresentadas no processo de resolução de problemas.

Também são referidas dificuldades em relação à aplicação dos problemas nas aulas. Os professores registram que inicialmente os alunos, acostumados a utilizar algoritmos para solucionar questões padronizadas propostas em aula, apresentam grandes dificuldades na solução dos problemas e que o trabalho colaborativo em grupos oportuniza melhores condições para o desenvolvimento das habilidades necessárias.

A identificação das dificuldades com o uso da ABP e a reflexão sobre elas permite ao professor uma revisão sistemática de seu trabalho. A superação das dificuldades e a experiência de utilização da ABP mostra-se proveitosa, como revelam os dados compilados na Figura 4. Entretanto, os dados também indicam que a introdução de abordagens inovadoras pode sofrer resistência por parte dos estudantes, revelando que há um árduo caminho na transformação das práticas cotidianas desses professores.

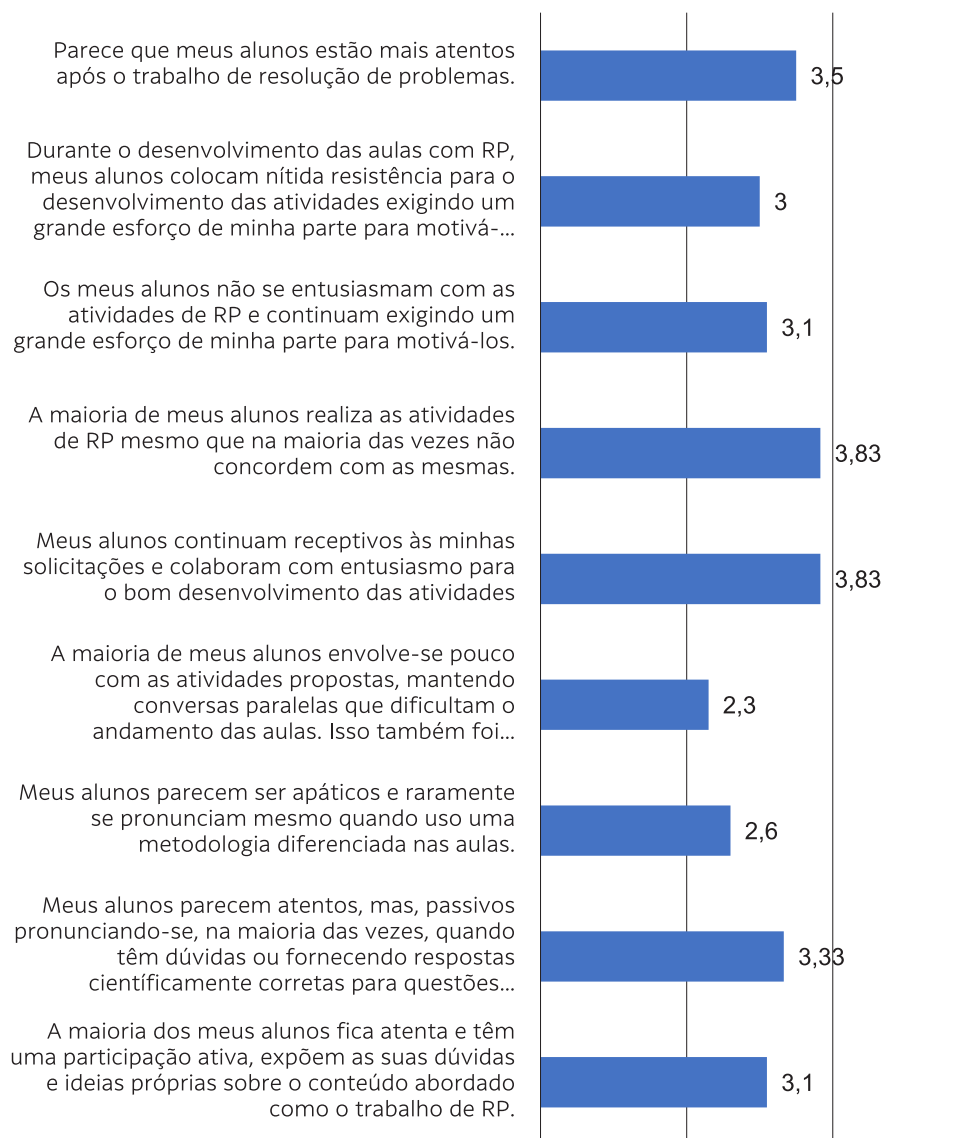


Figura 4. Respostas do Questionário Final – Bloco de questões: Minha percepção relacionada a meus alunos após o trabalho com a ABP.

6. Executar e fomentar atividades formativas de desenvolvimento profissional de professores de ciências naturais

De acordo com os questionários finais, os professores conseguiram se apropriar da metodologia e pretendem continuar a frequentar grupos de formação continuada. Alguns participantes sentiram dificuldade em aplicar a resolução de problemas na sala de aula e perceberam as limitações da interpretação de problemas pelos alunos, enquanto outros professores conseguiram aplicar mais facilmente a ABP. Para todos os cursistas, apesar das dificuldades, o curso contribuiu para

seu desenvolvimento e mudança de rotina, gerando prazer e satisfação na vida profissional.

A utilização da ABP envolve o redimensionamento do currículo de formação inicial dos professores. Talvez seja esse o maior desafio a ser enfrentado: a estruturação do currículo em torno de temas, de problemas reais, que exigem uma profunda transformação da estrutura curricular comum aos cursos de formação de professores. As transformações necessárias podem envolver a inclusão de carga horária e a sistemática específica das atividades interdisciplinares por meio de núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo integrador das disciplinas (Marchelli, 2017).

A realização das atividades de extensão também tem fornecido elementos que nos permitem qualificar o trabalho por meio da sistemática revisão das atividades. A inclusão de discussões sobre os processos avaliativos da aprendizagem dos alunos nos permitiu, na Extensão de 2019, superar uma das dificuldades identificadas no ano anterior, relacionada ao uso da metodologia na avaliação do conteúdo trabalhado.

Conclusões

Os resultados obtidos ao longo das experiências com a extensão, consolidados na experiência relatada detalhadamente neste texto, revelam que os professores ao realizarem o curso ampliam suas destrezas e segurança na utilização da ABP. O embasamento teórico fundamenta a decisão e convicção sobre o uso da metodologia na sala de aula. O desenvolvimento profissional, vivenciado como formação continuada na extensão universitária, proporciona a constituição de uma identidade docente comprometida com os princípios democráticos, igualitários e sustentáveis. O professor torna-se mais capacitado para o processo de conduzir a análise e raciocínio sobre os problemas, ampliando habilidades do uso de dinâmicas discursivas mais produtivas.

Cabe registrar que um dos elementos problemáticos do curso é a frequência dos cursistas e o número de concluintes. A frequência tende a oscilar muito durante o curso e isso ocorre devido ao conjunto de atividades desempenhadas na escola e que requerem a presença do professor nos dias de realização do curso.

A experiência reforçou a importância do aprimoramento profissional, do compartilhamento de experiências docentes e da utilização de metodologias que promovam a experimentação, fomentem a autonomia de professores e estudantes, e incentivem a interdisciplinaridade, contribuindo para o desenvolvimento constante do trabalho docente. A continuidade do trabalho é necessária e requerida pelos professores e pela demanda por formação revelada pelos dados governamentais brasileiros (INEP, 2019).

Desta forma, conseguiu-se aperfeiçoar a compreensão dos professores sobre as diferentes formas de abordar os conhecimentos escolares e ao mesmo tempo discuti-los nos diferentes níveis de ensino, com o auxílio dos cursistas de dife-

rentes formações, de consulta bibliográfica e das intervenções das professoras formadoras. Os problemas produzidos são apropriados ao nível de ensino de sua utilização.

O programa de extensão universitária da UFRGS tem alcançado êxito no desenvolvimento profissional de professores de Ciências Naturais para a ABP, buscando a superação dos desafios da aprendizagem em Ciências por meio da inovação metodológica.

Bibliografia

- Brasil. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE): Brasília, DF. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- Bruner, J.S. (1969). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Bruner, J.S. (1973). *O processo da Educação*. São Paulo, Nacional.
- Bruner, J.S. (2006). *Sobre a Teoria da Instrução*. São Paulo, Editora Phorte. 1ª ed. Brasileira (Original publicado em 1966).
- Clement, J. (2000) Model based learning as a key research area for science education. *International Journal of Science Education*, 22(9),1041-105.
- CRES. (2018). *III Conferencia Regional de Educación Superior*. Celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba, a los 14 días del mes de junio de 2018. Disponível em <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2018/06/declaracioncres20181406.pdf>.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research, Third Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e educação*. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goi, M. E. J. & Santos, F. M. T. (2009). Reações de Combustão e Impacto Ambiental por meio de Resolução de Problemas e Atividades Experimentais. *Química Nova na Escola*, 31, 203-209.
- Goi, M. E. J. & Santos, F. M. T. (2014). Formação de professores e o desenvolvimento de habilidades para a utilização da metodologia de resolução de problemas. *Investigações em Ensino de Ciências (Online)*, 19(2), 431-450.
- Goi, M. E. J. & Santos, F. M. T. (2016). Formação continuada de professores de ciências: elaboração de situações- problema. *Revista Conexão UEPG*, 12, 54-67.
- Goi, M. E. J. & Santos, F. M. T. (2017). Formação de professores de ciências: formação para o uso de situações-problema. *Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)*, 12, 290-309.

- Goi, M. E. J. & Santos, F. M. T. (2018). Contribuições de Jerome Bruner: aspectos psicológicos relacionados à resolução de problemas na formação de professores de ciências da natureza. *Ciências & Cognição (UFRJ)*, 23, 315-332.
- Goi, M. E. J. & Santos, F. M. T. (2019a). Aprofundamento teórico-metodológico da resolução de problemas na formação de professores de Ciências. *Thema (Pelotas)*, 16, 96-114.
- Goi, M. E. J. & Santos, F. M. T. (2019b). Aspectos metodológicos da resolução de problemas na formação de professores de ciências da natureza. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, 8, 1-21.
- Heller, P., Keith, R. & Anderson, S. (1992). Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 1: Group versus individual problem solving. *American Journal of Physics*, 60(7), 627-636.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- INEP. (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. 66 p.: il. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf.
- Laudan, L. (1986). *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Laudan, L. (1993). *La ciencia y el relativismo: controversias básicas en filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Consultado em [maio, 2018] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Marchelli, P. S. (2017). Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. *Revista de Estudos de Cultura*, 7, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6555>.
- Niss, M. (2012). Towards a conceptual framework for identifying student difficulties with solving Real-World Problems in Physics. *Latin American Journal of Physics Education*, 6(1), 1-13.
- Oliveira, V., Araújo, I. S. & Veit, E. A. (2017). Resolução de problemas abertos no ensino de física: uma revisão da literatura. *Rev. Bras. Ensino Fís.* [online]. 39(3), e3402. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2016-0269>.
- Ostermann, F., Cavalcanti, C. J. H., Ricci, T. S. F. & Prado, S.D. (2008). Tradição de pesquisa quântica: uma interpretação na perspectiva da epistemologia de Larry Laudan. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7, 366-387.
- Passos, C. G. & Santos, F. M. T. (2010). A Resolução de Problemas na Formação de Professores de Química Brasileiros: análise da produção. *Anais do XV Encontro Nacional de Ensino de Química*, Brasília, Brasil. Recuperado de <http://www.s bq.org.br/eneq/xv/resumos/R0352-1.pdf>

- Pozo, J. I. (Org.). (1998). *A Solução de Problemas: Aprender a Resolver, Resolver para Aprender*. Porto Alegre: Artmed.
- Ribeiro, D. C. A. (2018). *A temática Agrotóxicos e a metodologia da resolução de problemas no ensino de ciências*. Curitiba: Editora Apris.
- UNESCO-OREALC. (2016). *Reporte Técnico. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247123>.
- Villani, A. (1997). As dificuldades de uma professora inovadora. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, 14(2), 115-145.
- Zuliani, S. R. Q. A. & Ângelo, A. C. D. (2001). A utilização de metodologias alternativas: o método investigativo e a aprendizagem de química. In: R. Nardi (Org.), *Educação em Ciências: da pesquisa à prática docente*. (pp. 69-80). São Paulo: Escrituras.

Grupo de trabalho CHEGA: experiências do contexto universitário.

Daíse Vargas, Rozieli Silveira, Roberta Hübner, Tamiê Duarte,
Ana Ziegler.

daisevargas@gmail.com

Resumo

O CHEGA é um Grupo de Trabalho que tem como foco desenvolver atividades que fomentam uma ruptura das diferentes manifestações de preconceito. Além disso, busca-se o acolhimento às diferenças no Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria (CCNE/UFSM), bem como para realidade de toda a instituição. Inicialmente, o grupo foi composto por professores, técnicos e estudantes vinculados ao CCNE; nesse momento, agrega também outros membros da comunidade acadêmica da UFSM. O CHEGA foi criado no final de 2017 e no ano de 2018, e propôs atividades de formação para acolher e reconhecer as diferenças pertencentes à realidade universitária. RESULTADOS: Em 2018 ocorreram debates, palestras, rodas de conversas e intervenções culturais, como a roda de conversa “Elas por elas e eles por elas”, a mesa de discussão “A importância da permanência do estudante-trabalhador”, produção de conteúdo sobre a história dos lanceiros negros na Semana Farroupilha, desenvolvimento do evento “Intelectuais negros e negras nas Ciências Naturais e Exatas: abordando uma ciência contra hegemônica” e as palestras envolvendo relações étnico-raciais e de gênero durante a XVII Semana Acadêmica Integrada do CCNE. Na recepção aos calouros do ano de 2019 contamos com a palestra e intervenção cultural “Vitiligo Reverso”, que discutiu a visibilidade da produção do negro nas ciências. Observamos que os estudantes estão mais participativos nesses momentos e que é necessário acessarmos esse público doutras formas, como pelas mídias digitais.

Palavras-chave: Grupo de Trabalho / combate ao preconceito / contexto universitário.

Introdução

O CHEGA é um Grupo de Trabalho que tem como foco fundamental desenvolver atividades que fomentam uma ruptura das diferentes manifestações de preconceito. Além disso, busca-se o acolhimento às diferenças no Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria (CCNE/UFSM), bem como para realidade de toda a instituição. Logo, o CHEGA tenta, via atividades de formação como palestras, rodas de conversas e interações, estimular o convívio respeitoso para/entre estudantes, professores e técnicos, além de incluir as temáticas da diversidade humana na formação acadêmica e profissional desses sujeitos.

O grupo tem o propósito de inter-relacionar-se com conhecimentos diversificados dos cursos do CCNE, respeitando a individualidade dos sujeitos, promovendo uma ação educativa fundada na prática dialógica, além de possibilitar ao (à) estudante, professores e técnicos maior poder social e de intervenção para transformar as situações menos humanas em mais humanas, podendo permitir aos sujeitos a busca constante de ações e reações de solidariedade, respeito e responsabilidade com eles mesmos, com os outros e com o mundo (Lima, 2007).

Cabe ressaltar que o espaço da Universidade Pública não foi pensado para os estudantes que constitui os grupos historicamente excluídos, aliados de acessos fundamentais como educação. Desta maneira, pensar num estudo e na prática que fomentem a abordagem sobre essas representações sociais e que potencializem análises sobre fatores em torno do desempenho acadêmico são também de interesse do referido projeto. No intuito de contribuir com a formação de profissionais humanos e comprometidos com o desenvolvimento social e político da sociedade contemporânea é que se propõem as ações do Grupo de Trabalho CHEGA: compreender a universidade enquanto um espaço político, social de formação do conhecimento, que pode contribuir com uma sociedade mais atenta às diferenças sociais, multiculturais e étnicos presentes.

À vista disso, as mais variadas formas de discriminação e racismo podem ser interpretadas como repugnância a determinadas pessoas por conta das diferenças que as compõem, sejam estas raciais, gênero, orientação sexual, origem, geração e demais que conformam suas identidades e que se materializam em ações discriminatórias e violações de direitos humanos, (Louro, 1999 p. 197). Diante dessa assertiva, caberá a utilização de categorias de análises que permeiam a constituição das identidades no âmbito da formação de nível superior.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apesar de já existirem esforços para a promoção da igualdade de direitos realizados por meio da implementação de programas ligados especialmente às áreas de educação, saúde e assistência social, torna-se necessário intensificar esses esforços, de forma a promover re-

flexões profundas. É importante, nessa perspectiva, compreender a diversidade/diferença, discutir e entender suas conexões, sejam elas de cunho social, religioso, de raça, etnia, de nacionalidade, geração, dentre outros atravessamentos possíveis (Lopes, 2005).

Além das políticas institucionais que reafirmam o interesse na formação humana, alinhadas a uma compreensão ética sobre o ser humano na sua complexidade psicológica, social e histórica, outras políticas educacionais também são bases para as ações e concepções do GT CHEGA, como a Resolução 02 de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Objetivos

Construir de maneira coletiva estratégias de formação e alternativas de investimentos em práticas que combatam todo e qualquer abuso e violência dentro da instituição; promover formação para servidores e alunos através de palestras, debates, rodas de conversas e atividades culturais para reflexão e o reconhecimento de práticas inadequadas que não devem ser toleradas dentro do centro e da própria universidade; identificar os possíveis abusos cometidos dentro do centro e encaminhar para os órgãos competentes da Universidade; discutir enquanto grupo, permanentemente, estratégias de acolhimento com pessoas que tenham sofrido qualquer tipo de abuso dentro do centro; participar em anais de eventos e revistas científicas para divulgar as ações do grupo de trabalho.

Materiais e métodos

Inicialmente, o grupo foi composto por professores, técnicos e estudantes vinculados ao CCNE; nesse momento, agrega também outros membros da comunidade acadêmica da UFSM. O CHEGA foi criado no final de 2017 e no ano de 2018 e propôs atividades de formação para acolher e reconhecer as diferenças pertencentes à realidade universitária, tentando promover uma relação respeitosa entre discentes, docentes e técnicos administrativos. O grupo foi constituído com o intuito de contribuir com a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e cultural, consoantes com o desenvolvimento da cidadania.

Resultados e discussões

Pensando que o ingresso na Universidade é caracterizado por mudanças significativas e complexas na forma como a estudante pensa em diferentes áreas de suas vidas, podendo se desenvolver intelectualmente e pessoalmente (Papalia & Feldman, 2006), é um marco na vida desse indivíduo acessar o universo acadêmico, repleto de normas, metodologias, grupos e pessoas desconhecidas. Essa

nova realidade educacional cria a necessidade desse sujeito desenvolver um perfil universitário, tarefa que enfrenta vários entraves, tanto para a particularidade desse estudante quanto para o seu convívio e interação com os outros estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação.

Contudo, esse processo pode ser inundado de idealizações, ansiedade, conflitos e angústias (Martincowski, 2013). Conforme explicam Mercuri e Polydoro (2004), a integração do estudante e sua consequente trajetória de formação compreende inúmeros aspectos psicológicos e a instituição é a peça fundamental no desenvolvimento integral desses aspectos. Um estudo realizado pelo autor e seus colaboradores investigou a contribuição das características de personalidade para a adaptação ao Ensino Superior. Constatou-se que a adaptação dos alunos é caracterizada por um desejo de mudanças e crença nas capacidades pessoais, e a dedicação aos estudos é associada a características como persistência, organização e independência. O estudante participa de forma independente de novas experiências, interagindo com outros sujeitos e, referenciando a teoria piagetiana, torna-se sujeito ativo no processo de aprendizagem (Ghedin & Gomes, 2012).

A entrada na universidade é um marco psicológico, cognitivo e social para esses sujeitos. A experiência de estar numa universidade contribui para esse desenvolvimento, como o estabelecimento de vínculos com colegas e professores. Além disso, esse contexto impõe significativas mudanças, como a maior autonomia na construção de seu conhecimento e as vivências com diferentes sujeitos, com suas diferentes histórias e contextos sociais (Teixeira *et al.*, 2008).

Compreendendo esse período como importante para a constituição enquanto sujeitos sociais e que a formação para a vida profissional acontece para além dos conteúdos e disciplinas previstos nos currículos dos cursos, é que se centraram as ações do GT CHEGA. Sobre a necessidade de estar atenta a intencionalidade da formação que é proporcionada aos estudantes do CCNE e da própria UFSM, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) já aponta a Inclusão Social como um dos desafios: “Há também um objetivo relacionado à formação dos alunos em geral, que deve ir além de formação técnica na área e considerar aspectos humanistas e de inclusão social” (PDI, 2016-2026, p. 106).

Recepção dos Calouros do Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNE 2018/1.

Foi promovido pelo GT CHEGA e a Unidade de Apoio Pedagógico do CCNE, durante o mês de março de 2018, a recepção dos estudantes dos cursos de graduação diurnos e noturno do CCNE. A programação contou com a apresentação da direção do centro, dos coordenadores dos cursos de graduação e da Unidade de Apoio Pedagógico, informando suas atividades e se colocando a disposição para auxiliá-los durante todo o seu desenvolvimento acadêmico.

Após, iniciou-se a roda de conversa “Sou estudante e agora”? que tratou das relações de gênero nos trotes e os serviços de apoio que a universidade dispõe. Segundo Soares, Del Prette e Porto (2017), a adaptação do ingressante à universi-

dade é um entrelaçamento entre fatores sociais, pessoais e institucionais que levam ao aluno a integrar-se satisfatoriamente ou não com o curso e a instituição. Para muitos acadêmicos, a entrada no ensino superior acarreta um afastamento da unidade familiar e das relações interpessoais estabelecidas na infância e adolescência. Nas primeiras semanas do primeiro semestre da graduação, os estudantes estão se separando de suas comunidades de origem e realizando a transição para o convívio com a comunidade acadêmica.

Por essa razão, eles procuram o apoio de pessoas que possam ajudá-los num período de novas vivências. Frequentemente, essas pessoas são os colegas de curso, os quais podem estar experienciando situações semelhantes, como o distanciamento dos pais e amigos. Assim, os pares são fonte de suporte emocional durante o processo de autonomia das relações com os pais e outras figuras próximas, além de constituírem-se num porto seguro para a exploração de novos ambientes (Teixeira et al., 2008; Soares, 2014).

No período da tarde montamos a “Praça das informações”, a recepção e as diversas informações sobre os cursos do CCNE. No período noturno, para receber aos estudantes do curso de estatística, repetimos a programação da manhã, contamos com a participação dos estudantes, servidores, veteranos, diretórios acadêmicos, coordenadores, biblioteca setorial e a comissão setorial de avaliação, encerrando o dia de atividades.

Roda de conversa “Elas por elas e eles por elas”

A roda de conversa promovida pelo GT CHEGA foi realizada em março de 2018 e teve como o objetivo a reflexão sobre as relações de gênero nos espaços privados e coletivos, especialmente como estudantes, trabalhadoras e trabalhadores numa instituição de ensino superior, e também mostrar a importância da pesquisa científica para dar maior visibilidade de sujeitos historicamente silenciados em nossa sociedade, com o enfoque nas mulheres.

A ideia central desta atividade foi proporcionar dois momentos. O primeiro foi no turno da manhã na utilização do espaço da Biblioteca Setorial do CCNE, com uma roda de conversa com uma dinâmica sobre o cotidiano vivenciado pelas mulheres que fazem parte do CCNE, sendo elas estudantes, servidoras. Nesta atividade se obteve a participação de 42 mulheres, que contribuíram para o debate do protagonismo feminino, compartilhando suas experiências e refletindo sobre esta questão que ainda permanece pouco discutida nalguns setores da universidade. A dinâmica estava relacionada a repensar as particularidades e singularidades construídas pelas mulheres na sociedade, e o que ainda precisamos avançar enquanto sujeitos sociais e transformadores nestes meios.

No segundo momento que ocorreu na parte da tarde no CPD (Centro de Processamento de Dados), onde contamos com a presença da Prof^a Dr^a Joseli Maria Silva, que é docente do ensino superior desde 1990, suas pesquisas estão ligadas a geografia feminista e os direitos da população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e

Transgênero) desde 2003, juntamente com o Prof^o Dr. Márcio Ornat, também pesquisador e docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. A participação da palestra foi de 37 estudantes e servidores presentes, que dialogaram com os convidados sobre a produção da ciência e a questão de gênero, envolvendo a invisibilidade das mulheres nesta produção.

Nesse sentido, podemos salientar que ser menina adolescente, negra, homossexual e moradora da periferia são identidades exemplares de como as vulnerabilidades podem se somar e corresponder a obstáculos ao pleno desenvolvimento dum grupo populacional, causando, em última análise e em longo prazo, um dano imenso à construção duma sociedade que se pretende igualitária e democrática (Martins, 2013, p. 3).

Diante dessa assertiva caberá a utilização de categorias de análises que permeiam a constituição das identidades no âmbito da formação de nível superior. E assim observamos que foi de extrema importância as dinâmicas realizadas, pois serviram de base para as demais discussões, trazendo a necessidade de produzir outros espaços no decorrer do ano com o envolvimento da temática proposta.

A mesa de discussão “A importância da permanência do estudante-trabalhador”

O Ensino Superior noturno tem se apresentado, desde seu surgimento no Brasil, como uma alternativa para estudantes que trabalham. Não que se destine exclusivamente para estes, mas as pesquisas apontam que entre os estudantes do noturno de diversas instituições de Ensino Superior, cada vez mais se verifica a relação trabalho e estudo. Essa associação nem sempre existiu na história do Ensino Superior brasileiro, principalmente no âmbito das universidades federais. As classes trabalhadoras ficaram de fora da educação por muito tempo (Maranhão, 2017). Há nuances sobre o Ensino Superior noturno e sua população estudantil que se revelam com muita heterogeneidade, entre elas as histórias de vida, as experiências no mundo do trabalho, as relações anteriores ao Ensino Superior com a educação, a situação de classe social, os objetivos para a formação acadêmica e a visão de mundo e de sociedade.

No dia 10 de maio desenvolvemos a palestra com a questão da permanência do estudante trabalhador na Universidade; contamos com a presença de pesquisadores da UFSM e UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), DCE (Diretório Central de Estudantes) e PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis). O evento aconteceu no período da tarde e da noite, e visou à contribuição para que os discentes se posicionassem criticamente diante dos limites e desafios que estavam sendo apresentados. A atividade proposta teve como pauta principal as políticas institucionais da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a permanência e também a organização dos currículos que dificultam que os estudantes continuem estudando e trabalhando. Foi importante frisar que esse painel fez parte das atividades que estavam acontecendo em Institutos Federais e Universidades do interior do estado do Rio

Grande do Sul, em parceria com a CTB (Central de Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil). Diante das fortes mudanças sofridas com as alterações da legislação trabalhista levada desde 2017 no Congresso Nacional, que se tornou necessário compreendermos: “Quais os impactos para a juventude que ingressou ou pretende ingressar no mundo do trabalho?”. Entendemos que o espaço acadêmico é comprometido com a construção duma sociedade mais justa e igualitária, por isso não devemos ficar isenta dos acontecimentos do presente. Além, é claro contribuir para a formação integral de sujeitos.

As especificidades do público noturno, sobretudo as do público trabalhador, são quase que negligenciadas nas políticas públicas de educação superior. Os indicadores dos órgãos oficiais de educação sempre se apresentam de forma genérica no quesito população estudantil da educação superior, diferenciando-a apenas da educação básica ou técnica. Não apresentam indicadores específicos sobre cada turno do ensino, difundindo-se uma ideia de que o segmento da educação superior é o mesmo para todos os estudantes e fazendo com que as políticas de educação, que surgem com base nessa ideia, considerem a falsa homogeneidade como uma realidade. O ensino noturno tem suas especificidades e suas próprias demandas, mas não pode ser analisado e tratado como se fosse idêntico ao ensino diurno. Dessa forma, os cursos noturnos colocam ao sistema educacional como um todo, e especificamente à universidade, a urgência de rever seus modelos, principalmente a uniformidade entre os cursos.

História dos lanceiros negros, na Semana Farroupilha

No mês de setembro, em alusão à semana farroupilha, foram produzidos, em conjunto com o NDI (Núcleo de Divulgação Institucional), os conteúdos que embasaram as três matérias veiculadas no site da Universidade Federal de Santa Maria: “Outras vozes e perspectivas do ser gaúcho”: por que esquecemos os Lanceiros Negros? O que as notícias nos contam sobre a cultura gaúcha? Quais as cores, os trejeitos, os gêneros e as classes consideradas para constituir um ideal do que se tem hoje duma cultura gaúcha? Afinal, existe apenas uma tradição dentro do Rio Grande do Sul e que é, portanto, plena e absoluta? “Não cultivar todos os elementos inerentes à cultura gaúcha não significa, portanto, ser menos gaúcho”. É importante reconhecer os diferentes tipos de ser gaúcho e a pluralidade e diversidade presente em nossa terra, assim como ouvir as novas vozes e perspectivas. Se no passado muitos grupos ficaram calados, por que agora devem continuar?

A história é continuamente escrita e somos nós, como atores sociais, que contribuímos para o surgimento de novos capítulos. A tradição é um elemento capaz de ser localizado dentro de qualquer cultura e que também possibilita a construção de identidades da população pertencente a este meio. É a partir da tradição que conseguimos distinguir uma cultura doutra e que também se constrói o sentimento de pertencimento àquele local ou àquele contexto: um sentimento de “minha terra” ou “minha tradição”.

O mês de setembro para o Rio Grande do Sul é, sem dúvidas, importante, pois se trata de um momento para cultivar e praticar, de forma ainda mais viva, os hábitos gaúchos que passam pelas artes, com as danças e músicas típicas do estado, pelas vestimentas e também pela alimentação. A tradição, contudo, também pode funcionar como válvula para reforçar estereótipos e estigmas que estão enraizados em determinada cultura e que, devido a sua construção histórica e social de anos, décadas e séculos, torna-se extremamente complexo romper ou adaptar alguns de seus aspectos. Mas, afinal, que construção é essa?

O Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE) decidiu ouvir diferentes pessoas inseridas na cultura sul-rio-grandense e que ocupam diferentes espaços dentro desta tradição para compreender o entendimento de cada um sobre o que é ser gaúcho, já que, de acordo com o professor Benhur Pinós da Costa, que leciona na UFSM, “mesmo quando sabemos da multiplicidade de quem somos, insistimos em ser fronteira e encontrar a todo custo uma unicidade do ser gaúcho”.

Um dos maiores equívocos dos tradicionalistas gaúchos é tomar a tradição conhecida e, portanto, que dá corpo, voz e face ao Rio Grande do Sul como única. Para Josué Goulart, acadêmico de Ciências Sociais e coordenador do Coletivo Afronta, “tomar esta tradição gaúcha como absoluta significa interpretar as mazelas relacionadas à etnia, sexualidade, classe e gênero, tais como o racismo, homofobia e machismo, como costumes e maneiras dentro do movimento e não como o que realmente são: preconceitos e grandes problemas sociais, que fomentam a desigualdade em todos os setores”.

Este esquecimento dos preconceitos que cerceiam não apenas a cultura gaúcha, mas a cultura de forma geral, “reverberam em uma identidade gaúcha atrelada ao machismo, ao bairrismo e ao apagamento da história”, opina Alan Ricardo Costa, licenciado em Letras Espanhol e mestre em Letras pela UCPel. Sobre este apagamento histórico, Leonardo Berté Nunes, acadêmico de Geografia, relembra o massacre aos Lanceiros Negros, grupo organizado por ex-escravos excepcionais em combate mortos no lugar de receber uma carta de alforria. Afinal, o que estamos celebrando na Semana Farroupilha? São os interesses e conquistas de toda a população gaúcha ou dum grupo seletivo? Neste contexto, é possível refletir: qual perspectiva da história está sendo ensinada nas escolas e noutras instituições e, dessa forma, que está criando o conhecimento sobre o que foi a Revolução Farroupilha?

Edipo Djavan dos Reis, licenciado em História pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e mestre em Geografia pela UFSM, com a dissertação intitulada “Homossexualidades na territorialidade tradicionalista gaúcha” comenta que, a partir de suas pesquisas sobre gênero dentro do tradicionalismo gaúcho e vivências como homossexual inserido no movimento, “a história que eu estudei é diferente das histórias que geralmente são contadas dentro do movimento tradicionalista” e que “apesar de existir tolerância [aos homossexuais], não há uma total aceitação”.

Não cultivar todos os elementos inerentes à cultura gaúcha não significa, portanto, ser menos gaúcho. É importante reconhecer os diferentes tipos de ser gaúcho

e a pluralidade e diversidade presente em nossa terra, assim como ouvir as novas vozes e perspectivas. Se no passado muitos grupos ficaram calados, por que agora devem continuar? A história é continuamente escrita e somos nós, como atores sociais, que contribuimos para o surgimento de novos capítulos. Igor Corrêa Pereira, licenciado em Geografia, fala que “a história não só é, ela pode vir a ser. Da mesma forma, a identidade. Construir um novo sentido do que é ser gaúcho é tarefa dos que querem mudanças no mundo e na sociedade”. O que para Diogo C. Dresch, acadêmico de Matemática, reflete num novo olhar do gaúcho. Para ele, é uma “batalha diária” contra todas as problemáticas sociais existentes.

XVII Semana Acadêmica Integrada do CCNE

A organização da SAI (Semana Acadêmica Integrada) iniciou em julho com algumas pautas propostas pelos estudantes dos diretórios acadêmicos do CCNE e com os membros do GT CHEGA. Os temas transversais foram a (sobre)vivência na vida acadêmica dos graduandos e pós-graduandos, a perspectiva étnico-racial e a perspectiva de gênero.

A educação superior, em todos os países, é um fator fundamental de desenvolvimento humano e de mobilidade social. Entrar na universidade e ter uma formação em nível superior são os objetivos de muitos jovens e também de adultos que anteriormente não obtiveram esse acesso. A universidade constitui a realização dum sonho, ter uma profissão, uma atividade reconhecida na sociedade e que passa a dar certo status e representação social. Além, claro de que com uma profissão, se tem supostamente maiores possibilidades de garantir o seu sustento na sociedade.

A adaptação à universidade é um entrelaçamento entre fatores sociais, pessoais e institucionais que levam ao aluno a integrar-se satisfatoriamente ou não com o curso e a instituição. Para muitos acadêmicos, a entrada no ensino superior acarreta um afastamento da unidade familiar e das relações interpessoais estabelecidas na infância e adolescência. Nas primeiras semanas do primeiro semestre da graduação, os estudantes estão se separando de suas comunidades de origem e realizando a transição para o convívio com a comunidade acadêmica (Santos *et al.*, 2007).

Dessa forma, no dia 23 de outubro contamos com as palestrantes Daíse dos Santos Vargas, enfermeira, especialista em Enfermagem do Trabalho, acadêmica do Curso Bacharelado em Estatística da UFSM, mestranda em enfermagem pelo Programa de Pós-graduação em Enfermagem da UFSM e Técnica Administrativa em Educação da UFSM, lotada no curso de medicina experiência na área de saúde mental; e com Leila Claro, psicóloga e psicopedagoga, abordando as temáticas que envolvessem o contexto dos estudantes na atividade **A (sobre)vivência na vida acadêmica dos graduandos e pós-graduandos**.

As discussões se centraram na rotina universitária com a interação dos participantes, onde as pressões da sociedade, o equilíbrio entre a dedicação aos estu-

dos, a vida social e as relações formadas neste período foram refletidas de forma descontraída, mostrando a sua total relevância no ambiente acadêmico. Vale ressaltar que a universidade não deve ser vista como a única responsável pelo processo de transição, já que existem outros agentes externos com alto grau de interferência, como fatores individuais do sujeito e a experiência que o mesmo teve na sua vida escolar durante o ensino médio. Assim, não é raro que os discentes encontrem dificuldades para se adaptar a esse novo ambiente, devido às diversas exigências presentes na vida acadêmica. Por sua vez, a tomada de decisão do estudante em enfrentar as dificuldades sociais e interpessoais que emergem no ambiente acadêmico pode resultar em comportamentos competentes socialmente, que reforçam a percepção de credibilidade sobre suas habilidades sociais (Pinho et al., 2015; Matta, 2017).

Neste constructo, o modelo de formação do aluno proposto pela Universidade deve ser considerado. As exigências e demandas da vida universitária evidenciam que o estudante universitário, desde o seu ingresso na instituição, deve apresentar recursos cognitivos e emocionais complexos para o manejo das demandas desse novo ambiente (Neufeld & Nogueira, 2014). A adaptação à vida universitária, como momento de transição, subentende mudanças associadas à família, ao confronto com um meio desconhecido e às exigências de maior autonomia, sendo essas mudanças muitas vezes ligadas a origem de exagerados níveis de ansiedade.

A produção, a disseminação e a assimilação do conhecimento mobilizam aspectos cognitivos, sociais, físicos e emocionais que percorrem todo o processo de formação acadêmica. Sendo assim, o ingresso na faculdade constitui-se uma fase de transição significativa em relação ao estilo de vida, que exige um período de adaptação a diversas mudanças, em que os alunos se deparam com uma fase usual de frustração, permeada por momentos de novas responsabilidades. Assim, é imprescindível destacar que a inserção de todo e qualquer estudante na rotina universitária pode gerar sentimentos de angústia, insegurança, medo e ansiedade (Moura, 2005).

Dessa forma, o mesmo ambiente que contribui para a edificação do conhecimento, que ao mesmo tempo serve de base para experiência de formação profissional, pode contribuir no desencadeamento de manifestações patológicas, como, por exemplo, quando ocorre uma exacerbação do estresse acadêmico nos estudantes, bem como as exigências que consistem o ensino superior, requerendo competências como concentração, motivação, percepção e raciocínio, além do gerenciamento de suas emoções e relacionamentos interpessoais (Lima, 2007).

Nesse sentido, não é tão inusitado que o mesmo indivíduo associe adjetivos ruins e bons para uma mesma fonte de estímulos, já que busca a construção de sua identidade de estudante universitário e futuro profissional. Afinal, o conceito de prazer e sofrimento pode ser formulado mediante as percepções do indivíduo diante das situações em que ocorrem essas vivências. Sendo assim, o prazer e o sofrimento são representados por meio de fatores causais e estão atrelados a consequências tanto sociais quanto individuais, podendo ser considerados fato-

res desencadeantes de desequilíbrio emocional e patologias, dificultando a formação integral do sujeito (Moura, 2005).

Quando se pensa na saúde do estudante não se cogita somente uma possível ameaça à sua sobrevivência ou o efeito incapacitante duma enfermidade ou ferimento. Sua saúde implica e também está intimamente ligada ao relacionamento humano, ou seja, a forma como vivencia o contato com outros sujeitos do ambiente acadêmico (Carlotto et al., 2006). Assim, todo ambiente acadêmico deve ser considerado, já que os estudantes necessitam de suporte para o enfrentamento das diversas situações que interferem em sua qualidade de vida, em especial as que estão vinculadas ao processo de formação e que envolvem a proximidade com a dor, o sofrimento e a morte.

Segundo Borine, Wanderley e Bassitt (2015), estudantes universitários apresentam com frequência problemas psicossociais, tais como ansiedade, baixa autoestima, depressão, dificuldades de relacionamento, estresse e preocupações excessivas com os estudos, podendo influenciar no elevado índice de evasões. Isto reflete negativamente para o ensino superior, para evolução do país e para o próprio estudante, já que este se torna incapaz de dar continuidade ao seu desenvolvimento acadêmico.

Já no dia 24 de outubro, no turno da manhã, tivemos dois momentos: o primeiro foi a palestra Formação acadêmica na perspectiva étnico-racial, onde estavam presentes Prof^a Marta Nunes, Louise da Silveira, mestranda do curso de geografia, e Eliana Larruscain, graduanda do curso de Processos Químicos; seguida da palestra sobre a Formação acadêmica na perspectiva de gênero com a Prof^a Dr^a Márcia Paixão, Prof^o Dr. Benhur Pinós da Costa e a mestranda do curso de geografia Ana Justina Ziegler.

As práticas sociais avançam para um caminho em que opressões, antes naturalizadas na sociedade, passam a ser inconcebíveis. E a universidade, parte importante desse todo social, infelizmente, acaba reproduzindo práticas opressoras em todos os âmbitos: do corporativo às salas de aula. É importante, nessa perspectiva, compreender o “por que” a diversidade/diferença, precisa ser discutida e entendida em suas conexões, sejam essas sociais, religiosas, de raça, etnia, de nacionalidade e geração, dentre outros atravessamentos possíveis (Lima, 2007, p. 78).

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias; direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11). Mesmo que a legislação vigente nos dê a garantia que estes temas devem ser discutidos no ambiente universitário, a realidade se torna diferenciada em cada instituição, revelando a importância de espaços de reflexões.

“Intelectuais Negras e Negros nas Ciências Naturais e Exatas: abordando uma ciência contra hegemônica”

O evento fez parte da programação institucional do Novembro Negro, organizada pelo NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) desta universidade, nos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2018. Essa ação foi organizada em conjunto com os integrantes do Grupo de Trabalho CHEGA do CCNE.

Teve como objetivo difundir os estudos étnico-raciais da UFSM e demais instituições de ensino, bem como fazer com que exista uma unidade nas representações negras aqui existentes (estudantes, professores, TAES e comunidade). Além disso, promoveu um espaço de compartilhamento teórico, cultural e de ações representativas do cotidiano desses diferentes sujeitos e espaços. Essa ação vai ao encontro do Desafio da Inclusão Social, definido no PDI da UFSM, visto que se trata de uma oportunidade para construção de uma formação acadêmica que abarque os aspectos de inclusão e diversidade, tanto para os estudantes quanto para os demais membros da comunidade acadêmica e também comunidade externa. Durante as palestras do evento tivemos a intervenção cultural “Viligo Reverso”, que discutiu a visibilidade da produção do negro nas ciências. Observamos que os estudantes estão mais participativos nesses momentos e que é necessário acessarmos esse público de outras formas, como pelas mídias digitais. O evento contou com a participação de estudantes, professores, técnico-administrativos em educação da UFSM e estudantes das escolas públicas Pinheiro Machado e Sérgio Lopes de Santa Maria/RS.

“Cartas ao meu professor”

Em ação promovida pela Unidade de Apoio Pedagógico do CCNE e pelo GT CHEGA, o objetivo desta ação foi para que os estudantes manifestassem a gratidão pelos/as professores/as, que fazem a diferença na vida deles, enquanto estudantes. A atividade foi realizada por meio de material (caixa, papel, canetas) deixado no hall do prédio 13 no CCNE. Assim, os estudantes que passavam pelo hall foram convidados a escrever cartinhas aos seus professores e professoras. Na entrega das mensagens, algumas leituras foram registradas, sendo desenvolvido um vídeo para apresentação posterior.

Tantas são as projeções que evidenciam o quadro de descontentamento e desestímulo em que se encontra boa parte dos professores, o que pode ser comprovado socialmente pelas frequentes e necessárias reivindicações de investimentos na educação para melhores salários, ampliação e manutenção de direitos conquistados e condições adequadas de trabalho. Esse contexto de desconforto e desprestígio social da profissão docente desenha o quadro geral de “mal-estar”. Situação que historicamente acompanha o professor e, a julgar pelas políticas educacionais neoliberais, atualmente tende a se intensificar.

Dessa forma, a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua for-

mação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida num único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015).

Conclusão

No intuito de contribuir com a formação de profissionais humanos e comprometidos com o desenvolvimento social e político da sociedade contemporânea é que se propõem as ações do Grupo de Trabalho CHEGA; para compreender a universidade enquanto um espaço político, social de formação do conhecimento, que pode contribuir com uma sociedade mais atenta às diferenças sociais, multiculturais e étnicos presentes.

Logo, o CHEGA tentou, via atividades de formação como palestras, rodas de conversas e interações, contribuir com um convívio mais respeitoso para/entre estudantes, professores e técnicos, além de incluir as temáticas da diversidade humana na formação acadêmica e profissional desses sujeitos. Cabe ressaltar que o espaço da Universidade Pública não foi pensado para os estudantes que constituem os grupos historicamente excluídos, alijados de acessos fundamentais como educação. Desta maneira, pensar num estudo e na prática que fomentem a abordagem sobre essas representações sociais, que potencializem análises sobre fatores em torno do desempenho acadêmico, são também de interesse do referido projeto.

Desta forma, foi possível promover conhecimentos diversificados e correlacionados entre os cursos do CCNE, e, assim, obter uma ação educativa fundada na prática dialógica e acolhedora, além de possibilitar aos estudantes, professores e técnicos da UFSM um poder social amplo e intervencionista que seja capaz de transformar situações desumanas em humanitárias e que permita aos sujeitos à busca constante de ações sobre solidariedade, respeito e responsabilidade com eles mesmos e com a comunidade num todo.

Bibliografia

- BORINE, R. C. C., Wanderley, K. S. & Bassitt, D. P. (2015, junho). Relação entre a Qualidade de Vida e o Estresse em Acadêmicos da Área da Saúde. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 6(1), 100-118.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12,

- 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.
- CARLOTTO, M. S., Nakamura, A. P. & Câmara, S. G. (2006). Síndrome de Burnout em estudantes universitários da área da saúde. *PSICO - PUCRS*, 37(1): 57-62.
- GHEDIN, E. & GOMES, R.C.S. O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean piaget e suas implicações a educação científica. In: VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2012, Campinas. Atas do VIII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Rio de Janeiro: ABRAPEC, v.1. p. 1-14. 2012.
- LIMA, Elvira Souza. Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano. Org. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Auricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LOPES, F. Experiências desiguais ao nascer, viver, adoecer e morrer: tópicos em saúde da população negra no Brasil. *Temas em Saúde Coletiva*, v. 3, p. 53–101, 2005.
- LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MARANHÃO, Jucilene Dias; VERAS, Renata Meira. O ensino noturno na Universidade Federal da Bahia: percepções dos estudantes. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 553-584, Sept. 2017.
- MARTINS, L. L. P. Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.
- MARTINCOWSKI; T.M. “A inserção do aluno iniciante de graduação no universo autoral: A leitura interpretativa e a formação de arquivos”. *Caderno de pedagogia*. São Carlos, v.6 n.12, p 129-140. Jan/Jun 2013 Disponível em: Acessado em: 28/05/2019.
- MERCURI, E. & POLYDORO, S.A.J. (Org.). (2004). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- MOURA, M. L. S. Dentro e fora da caixa preta: a mente sob um olhar evolucionista. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 141-147, 2005.
- NEUFELD, C. NOGUEIRA, J. Caracterização de ansiedade e depressão em estudantes universitários. SIICUSP – 22º Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP. 2014.
- PAPALIA; D.E., FELDMAN, R.D. “Desenvolvimento humano e as metas da APA”. In: Daiane E.Papalia & Ruth Duskin Feldman. *Psicologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre. (pp 217-1,1). 2013 Disponíveis em: Acessado em: 20/05/2019.
- PDI (Plano de desenvolvimento institucional) UFSM, 2016-2026. Santa Maria/RS. <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2018/04/0510013d-1d91-47d4-bf67-1e3120598fa6.pdf> Acessado: 29/05/2019.

- PINHO; A.P.M. DOURADO, L.C.D.C, AURÉLIO, R.M. & BASTOS, A.V.B. A transição do ensino médio para a universidade: Um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais”. Revista de psicologia. Fortaleza, v. 6 n. 1. P.33-47 Jan/Jun.2015. Disponível em: Acessado em: 28/05/2019.
- SANTOS, M. F. S.; ALÉSSIO, R. L. S. & ALBUQUERQUE, C. M. C. Adultos e jovens: diferentes olhares sobre o desenvolvimento. Revista de Educação Pública. Cuiabá v. 16, n. 30, p. 105-120, 2007.
- SOARES, A. B. & Del Prette, Z. A. P. (2017). Habilidades sociais e adaptação à universidade: convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2),139-151.
- TEIXEIRA; M.A. P, DIAS, A.C.G, WOTTRICH, S.H. & OLIVEIRA, A.M. “Adaptação a universidade em jovens calouros”. *Psicol. Esc. Educ. Campinas-SP*. v. 12 n. 1 p. 185-202 Jun. 2008. Disponível em: Acessado em: 24/05/2019.
- Texto: J. Antônio de S. Buere Filho, acadêmico de Produção Editorial e bolsista do Núcleo de Divulgação do CCNE Edição: Wellington Gonçalves, relações públicas do Núcleo de Divulgação do CCNE.

Inclusión, discapacidad y Educación Superior. Descripción de los planes de apoyo a personas en situación de discapacidad por senadis en Santiago.

Fernando Muñoz, Marcelo Enriquez, Nicolas Vargas, Matías Lopez, Luis Felipe Castelli, Matías Henríquez, César Osorio, Alan Martínez.

fernando.munoz_h@umce.cl

Resumen

El objetivo de esta investigación es describir las características y la situación académica de los beneficiarios de los planes de apoyo para la inclusión en estudiantes en situación de discapacidad en educación superior de la Región Metropolitana de Chile entre los años 2014 y 2018. **Metodología:** Se analizaron los datos de 214 beneficiarios de los programas de SENAIDS donde un 54 % de los participantes fueron mujeres y un 46% fueron hombres. La edad en promedio de los beneficiarios es de $27,58 \pm 6,97$ años. **Resultados:** Un 54 % de los participantes fueron mujeres ($n=116$) y un 46% fueron hombres ($n=98$). La edad en promedio de los beneficiarios es de $27,58 \pm 6,97$ años. Se observa que el mayor porcentaje de beneficiarios corresponde a las personas con discapacidad auditiva (55,14%) y al revisarlos por sexo se presenta la misma tendencia tanto en mujeres (57,75%) y en hombres (52,04%). Respecto al grado de discapacidad es la variable “Severo” la que se muestra con un mayor porcentaje en el total (41,58%), en mujeres (37,93%) y en hombres (45,91%). **Conclusiones:** El mayor porcentaje de beneficiarios asiste a universidades (47,20%), donde las mujeres alcanzan un mayor porcentaje de participación (59,41%), en comparación con los hombres (40,59%). Existe un aumento al pasar de los años en los fondos asignados a los beneficiarios. La tasa de crecimiento promedio

corresponde a un 76% respecto al total de la muestra, pero se observa que la distribución percapita se mantiene estable y no aumenta a medida que pasa el tiempo. El 75% de la muestra contestaron que no han interrumpido sus estudios, mientras, por otro lado, el 25% contestaron que sí interrumpieron sus estudios.

Palabras claves: Educación Superior / Discapacidad / Inclusión / Universidad, Educación.

Introducción

En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas. (OMS, 2011)

En el tema de inclusión educativa, se toma como fundamento el concepto de diversidad manejado en la literatura científica (García, 1995-2005) (Jiménez y Vilá, 1999; Arnaiz, 2003; Sánchez y Torres, 2004; Sánchez y Pulido, 2007; Sánchez, 2011), partiendo del hecho de que los servicios educativos deben estar pensados para todos y todas y que cualquier estudiante puede participar de ellos en igualdad de condiciones. En ese sentido, los ministros de educación que participaron en la Cumbre Iberoamericana reunidos en mayo de 2008 en El Salvador llegan al consenso de que la educación es la herramienta fundamental para el desarrollo de Iberoamérica. Acordaron emprender acciones que posibiliten concretar la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”. El objetivo consiste en lograr que más estudiantes ingresen al sistema y permanezcan en él durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida e inclusiva. De las once metas, la segunda se refiere a la educación en la diversidad y expresa que: “La diversidad de alumnos y de alumnas es la situación habitual en las escuelas y en la sociedad. La meta que se plantea pretende que los sistemas educativos fortalezcan las políticas atentas a la diversidad y compensadoras de sus insuficiencias de partida, de manera especial en la defensa de los derechos de las alumnas y en el apoyo a la inclusión social y educativa de los alumnos más vulnerables, especialmente las minorías étnicas, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, los que se encuentran en condiciones sociales desfavorables y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad” (OEI, 2008).

Se considera que, en la educación superior latinoamericana, uno de los problemas de mayor alcance en la universidad lo constituye “la expansión de la cobertura sin reducción de las desigualdades sociales ni inclusión plena en la educación superior” (Chiroleu, 2011).

Maingon en su artículo sobre la caracterización de los estudiantes con discapacidad en la Universidad Central de Venezuela resume algunos de los aspectos más

relevantes sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior al destacar que existen restricciones de importancia que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad en el sistema de educación superior (Maingon, 2007).

En Canadá, las personas en situación de discapacidad tienen menos probabilidades de graduarse de la escuela secundaria o de la universidad en el nivel de licenciatura o superior que las personas que no presentan esta situación. La diferencia entre los porcentajes que tienen al menos un certificado universitario, diploma o título a nivel de licenciatura es de un 14 % para las personas en situación de discapacidad versus un 27% de personas fuera de esta situación (“A profile of persons with disabilities among Canadians aged 15 years or older, 2012”, 2017).

En Inglaterra las personas en situación de discapacidad tienen alrededor de 3 veces más probabilidades de no tener cualificaciones profesionales en comparación con las personas sin discapacidad, y alrededor de la mitad de las probabilidades de tener una calificación de nivel de grado. El 19,2% de las personas en situación de discapacidad en edad laboral no posee ninguna calificación formal, en comparación con el 6,5% de las personas sin situación de discapacidad en edad de trabajar. El 14,9% de las personas en situación de discapacidad en edad de trabajar tienen títulos de grado, en comparación con el 28,1% de las personas sin situación de discapacidad en edad de trabajar (“Disability facts and figures”, 2014).

En Chile se evidencia una menor proporción de personas en situación de discapacidad con educación superior (completa e incompleta) en comparación a las personas sin situación de discapacidad. Según la segunda encuesta nacional sobre discapacidad, la distribución de la población adulta según nivel educacional alcanzado, revela que para la superior incompleta corresponde que un 5,9% de la población son personas en situación de discapacidad, en comparación con un 14,4% que corresponde a personas sin situación de discapacidad y para la superior completa revela que un 9.1% de la población corresponde a personas en situación de discapacidad versus un 20% que son personas sin situación de discapacidad. (ENDISC II, 2015)

Para esto, en el ámbito educativo, el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS) ha creado el Plan de Apoyos Adicionales y el Plan de Continuidad para la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Educación Superior en el año 2015, el cual lleva como objetivo contribuir a la disminución de barreras del entorno educativo, que dificultan la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Para poder postular al Plan de Apoyos Adicionales será necesario cumplir con los siguientes requisitos:

1. Estudiantes en situación de discapacidad egresados(as) de cuarto año medio, que cursarán estudios de educación superior durante el año en que serán entregados los recursos.

2. Estudiantes en situación de discapacidad que cursen estudios en Instituciones de Educación Superior que hayan aprobado el 60% de las asignaturas de la carrera, durante el último año cursado. Desde el año 2017, este requisito fue modificado, ya que los Estudiantes en situación de discapacidad sólo necesitarán presentar nota mínima 4,0, como promedio de los ramos cursados por el estudiante, durante el último año o semestre lectivo.

Requisitos para la entrega de recursos

1. Estudiantes en situación de discapacidad egresados(as) de cuarto año medio, que cursarán estudios de educación superior durante el año en que serán entregados los recursos.
2. Estudiantes en situación de discapacidad que cursen estudios en Instituciones de Educación Superior que hayan aprobado el 60% de las asignaturas de la carrera, durante el último año cursado. Desde el año 2017, este requisito fue modificado, ya que los Estudiantes en situación de discapacidad sólo necesitarán presentar nota mínima 4,0, como promedio de los ramos cursados por el estudiante, durante el último año o semestre lectivo.
3. Estar inscrito(a) en el Registro Nacional de la Discapacidad.

Criterios de asignación:

1. Priorización por severidad: Los o las postulantes obtendrán un puntaje conforme al grado de discapacidad, acreditado por lo estampado en el registro nacional de la discapacidad, priorizando por aquellos(as) que tengan un mayor grado de discapacidad.
2. El Instrumento de Valoración de Desempeño en Comunidad (IVADEC) es la unidad que certifica y califica a las PSD utilizando protocolos establecidos por la ley. Utiliza 66 códigos de la CIF (entre códigos de la versión original y códigos de la versión de Niños y Jóvenes) para determinar tanto el Índice de Desempeño (IDES), Índice de Discapacidad (IDIS), el Grado de Discapacidad y Porcentaje de Discapacidad para cinco rangos etáreos, distribuidos desde los seis meses de edad.
3. Priorización por notas: Los o las postulantes obtendrán un puntaje conforme al nivel de estudios cursado el año anterior a la postulación (educación media o superior)
4. Priorización por Enfoque de género: Se tiene como objetivo el garantizar la efectiva participación de mujeres en Situación de Discapacidad como beneficiarias de apoyos adicionales para sus estudios. Para el año 2015 el Plan asegura que la brecha entre beneficiarios de ambos sexos no varíe más allá de un 45% a un 55%. Ya desde el año 2016, sólo se asignará un puntaje según el sexo

5. Priorización por vulnerabilidad: Sólo para el Plan del año 2015, los o las postulantes obtuvieron un puntaje conforme a su ficha de protección social. El puntaje no se especifica.
6. Priorización por comunas prioritarias: Desde el año 2017, los o las postulantes obtendrán un puntaje adicional conforme a su comuna de residencia, priorizándose por aquellas postulaciones de estudiantes que tengan su lugar de residencia en una de las comunas definidas prioritarias según la Encuesta CASEN 2013

Sin embargo, desde el organismo, no se ha realizado un seguimiento de distintos factores que componen la educación superior, tales como la situación actual académica y las relaciones a partir de las variables que pueden surgir. Además, no existe en nuestro país estudios actualizados y publicados que den cuenta del número de instituciones que tienen algún programa de apoyo, la cantidad de estudiantes en situación de discapacidad que están estudiando en la educación superior, o los resultados en términos de acceso. De acuerdo con los planes entregados por SENADIS para la inclusión a estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior, no existe una caracterización de las personas beneficiarias y se desconoce completamente la situación actual de las personas que recibieron este beneficio.

El objetivo de esta investigación es describir las características y la situación académica de los beneficiarios de los planes de apoyo para la inclusión en estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior en la Región Metropolitana de Chile entre los años 2014 y 2018.

Materiales y Métodos

Muestra

Los participantes del estudio fueron las personas en situación de discapacidad de la Región Metropolitana que hayan sido beneficiados con algún plan de Educación Superior otorgado por SENADIS, desde el año 2014 hasta el año 2018. Se realizó un catastro general en todos los datos entregados por los registros del SENADIS en una base de datos, donde se realizó una caracterización de los beneficiarios antes comentados, donde se extrajo la información de las variables edad, sexo, tipo de discapacidad, grado de discapacidad, tipo de institución, áreas de desempeño y dinero adjunto para cada año en cada beneficiario. Junto a lo anterior se aplicó una encuesta con el fin de obtener datos relacionados a las barreras que tuvieron los participantes en sus procesos de inclusión en Educación Superior. Para el cálculo del tamaño de la muestra para la encuesta y para que los resultados esperados de la investigación tengan un nivel de significación de $p < 0.05$; utilizamos el tamaño total de la población (214 beneficiarios), la seguridad del estudio (99%) y la precisión del estudio (3%). Los valores se ingresaron a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z_a^2 \cdot p \cdot q}{d^2 \cdot (N-1) + Z_a^2 \cdot p \cdot q}$$

Aguilar-Barojas, S. (2005)

Dónde:

- N = Total de la población
- $Z_{\alpha/2}$ = seguridad del estudio (99%)
- p = proporción esperada (en este caso 5% = 0.05)
- q = 1 - p (en este caso 1-0.05 = 0.95)
- d = nivel de precisión (en este caso deseamos un 3%).

De la cual, el resultado para obtener un tamaño muestral significativo corresponde a 42 estudiantes.

En este estudio participaron 214 beneficiarios (27,58 ± 6,97 años), 98 hombres y 116 mujeres. La encuesta fue respondida por 43 personas, de las cuales 40 decidieron continuar y terminar.

Procedimientos

En primera instancia se realizó una reunión con el equipo de SENADIS de la Región Metropolitana con el fin de presentar el proyecto e intercambiar información atinente a este, de la cual se obtuvieron distintas observaciones y propuestas de cambio. Se acordó que para una futura reunión, SENADIS nos haría entrega de una base de datos de los beneficiarios de Planes de Educación Superior en la Región Metropolitana entre los años 2014 y 2018 que contendría las variables sexo, edad, tipo de discapacidad, grado de discapacidad, institución de Educación Superior, y monto entregado por plan.

Para la segunda reunión, se nos pide diseñar una breve encuesta con distintas preguntas y variables que le servirían al organismo para recabar información acerca de los Planes de Educación Superior entregados, y que al mismo tiempo nos ayudaría a recopilar para nuestra investigación la variable: Permanencia en la Educación Superior. Además, se decide que dicha encuesta sería enviada por los mismos miembros de SENADIS, vía correo electrónico a cada beneficiario de la Región Metropolitana entre los años 2014 y 2018. Esta encuesta se validó por expertos según protocolos.

En la tercera y última reunión se analiza y realizan cambios finales a la encuesta. Además, se nos entrega la base de datos de los beneficiarios de los planes de Educación Superior.

En cuanto a la sistematización de los datos, se obtuvieron desde la base de datos otorgada, donde se extrajo la información de las variables edad, sexo, tipo de

discapacidad, grado de discapacidad, tipo de institución, áreas de desempeño y dinero adjunto para cada año en cada beneficiario.

Para la variable grado de discapacidad, los valores descritos son en función de lo reportado por los propios usuarios. Esto debido a que anterior a la promulgación del Decreto Supremo N°47 del año 2013, los instrumentos de evaluación eran diferentes y no valoraban la profundidad de la discapacidad con porcentajes como se realiza actualmente. Por lo tanto, es un dato informado por los beneficiarios, pero que no necesariamente se ajusta a los grados que presentan.

Los datos de las variables fueron tabulados y contabilizados cada uno por separado, para luego realizar las relaciones entre variables que nos brindarán información destacable.

Se realizó un análisis en dos instancias correspondiente a los resultados obtenidos, el primer análisis se realizó para los resultados obtenidos en la Base de datos entregada por SENADIS y el segundo análisis se realizó para la encuesta online suministrada a los beneficiarios con respecto a la variable permanencia en la Educación Superior.

La encuesta fue distribuida a los estudiantes de manera online a través de correo electrónico por SENADIS

Esta investigación se enmarca en el contexto del convenio de Colaboración entre SENADIS y UMCE.

Variables	Tipo	Dimensión	Instrumento
Sexo	Cualitativa/ independiente	Mujer/Hombre	Base de datos SENADIS
Edad	Cuantitativa/ independiente	Años	Base de datos SENADIS
Tipo de discapacidad	Cualitativa/ independiente	Tipo	Base de datos SENADIS
Grado de discapacidad	Cualitativa/ independiente	Porcentaje	Base de datos SENADIS
Permanencia en la educación superior	Cuantitativa/ independiente	Sí/No	Encuesta validada por expertos
Tipo de institución de Educ. superior.	Cualitativa/ independiente	Instituto/Universid ad (pública/ privada)	Base de datos SENADIS
Área de desempeño	Cualitativa/ independiente	Nombre de la carrera	Base de datos SENADIS

Monto entregado por SENADIS	Cuantitativa/independiente	Pesos totales por año	Bases de datos SENADIS
-----------------------------	----------------------------	-----------------------	------------------------

Cuadro de variables de la investigación

Estadística

El procesamiento de los resultados de la investigación se desarrolló a través del programa Graphpad Prism 7. La distribución de cada variable fue verificada por la prueba de normalidad Shapiro - Wilk. Se utilizó el Student's t-test para comparar diferencias en la variable edad. Se utilizó prueba de proporciones para las diferencias de dos variables expresadas en porcentajes tipo de discapacidad, grado de discapacidad, institución de educación superior seleccionada. Los resultados fueron descritos como porcentajes y frecuencias, y como medias y desviación estándar (DE). El nivel de significancia considerado fue de $p < 0.05$ para ambas pruebas de diferencias.

Resultados

Se observa que un 54 % (n=116) de los participantes fueron mujeres y un 46% (n=98) fueron hombres. La edad en promedio de los beneficiarios es de $27,58 \pm 6,97$ años sin diferencias significativas entre hombres con $27,52 \pm 6,18$ años y mujeres con $27,67 \pm 7,61$ años ($p=0,85$). El mayor porcentaje de beneficiarios presenta discapacidad auditiva con un 55,14%, esta tendencia se mantiene al separar la muestra por sexo, siendo en mujeres un 57,75% y en hombres un 52,04%, sin diferencias significativas ($J_i = 6,24$; $p=0.16$) para los tipos de discapacidad. Respecto al grado de discapacidad, la categoría "Severo" es la que presenta un mayor porcentaje de prevalencia con un 41,58% en el grupo total, y en la desagregación por sexo se mantiene la tendencia, siendo la prevalencia en hombres un 45,91% y en mujeres un 37,93%, sin diferencias significativas ($J_i = 3,99$; $p=0.26$) para los grados de discapacidad (Tabla 1).

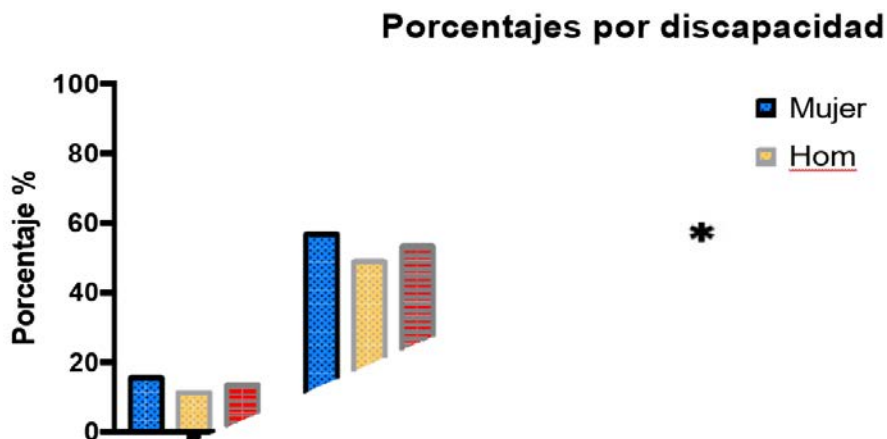
Variables	Mujeres (n=116) 54%	Hombres (n=98) 46%	Total (n=214)
Edad (años)	$27,67 \pm 7,61$	$27,52 \pm 6,18$	$27,58 \pm 6,97$
Tipo de Discapacidad			
Visual	19 (16,4)	12 (12,24)	31 (14,48)
Auditiva	67 (57,75)	51 (52,04)	118 (55,14)
Física	29 (25,0)	32 (32,65)	61 (28,50)

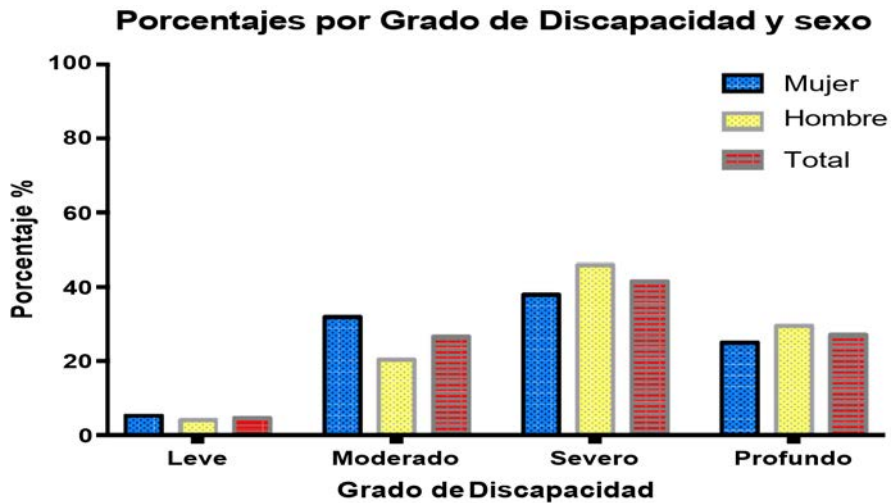
Intelectual	1 (0,9)	0 (0,00)	1 (0,46)
Psíquica	0 (0,0)	3 (3,06)	3 (1,04)
Grado de Discapacidad			
Leve	6 (5,17)	4 (4,08)	10 (4,67)
Moderado	37 (31,89)	20 (20,40)	57 (26,63)
Severo	44 (37,93)	45 (45,91)	89 (41,58)
Profundo	29 (25,00)	29 (29,59)	58 (27,10)

Tabla 1. Descripción de las variables de edad, tipo de discapacidad y grados de discapacidad.

Datos de edad presentados en promedio y desviación estándar. Datos de discapacidad y grado de discapacidad presentaciones en frecuencia y porcentajes. (*)Diferencia significativa entre hombres y mujeres ($p < 0.05$). **Edad (T Student $p = 0,85$); Tipo de Discapacidad ($Ji = 6,24$; $p = 0,16$); Grado de Discapacidad ($Ji = 3,99$; $p = 0,26$).**

Se observa que el mayor porcentaje de beneficiarios corresponde a los con discapacidad auditiva (55,14%). Al revisarlos por sexo se presenta la misma tendencia tanto en mujeres (57,75%) y en hombres (52,04%). Respecto al grado de discapacidad es la variable “Severo” la que se muestra con un mayor porcentaje en el total (41,58%), en mujeres (45,91%) en hombres (37,93%). Se encuentran diferencias significativas en los porcentajes de discapacidad intelectual a favor de los hombres $P < 0.0019$

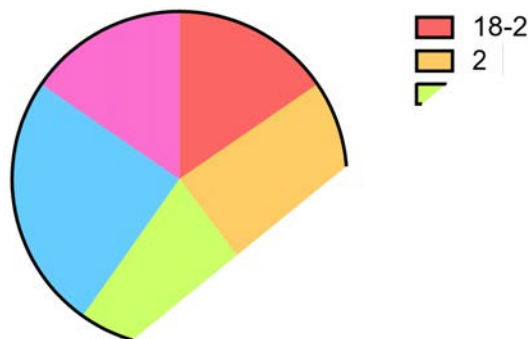




La distribución por rango de edad muestra en beneficiarios cuya edad está entre los 27 y 30 años, correspondiente a 53 personas (24,8%), le siguen los beneficiarios que están entre los 21 y 24 años, siendo 52 (24,3%), los beneficiarios entre 24 y 26 son 43 (20,1%) y 33 tanto para los beneficiarios entre 18 y 20 años y los mayores de 30 (15,4% cada uno). El promedio de edad de los beneficiarios es de 26,47 años y la mediana es de 25 años.

Rango de Edad (en años)	Total (n y %)
18-20	33 (15,4%)
21-23	52 (24,3%)
24-26	43 (20,1%)
27-30	53 (24,8%)
>30	33 (15,4%)

Tabla 2. Resultados de rangos de edad expresando en frecuencia y porcentaje del total de beneficiarios.

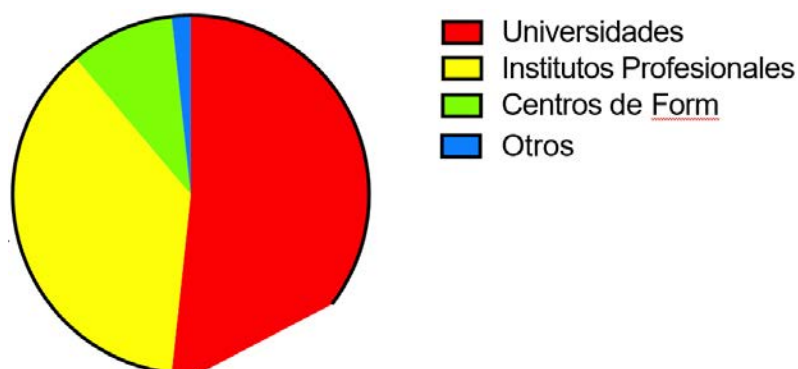


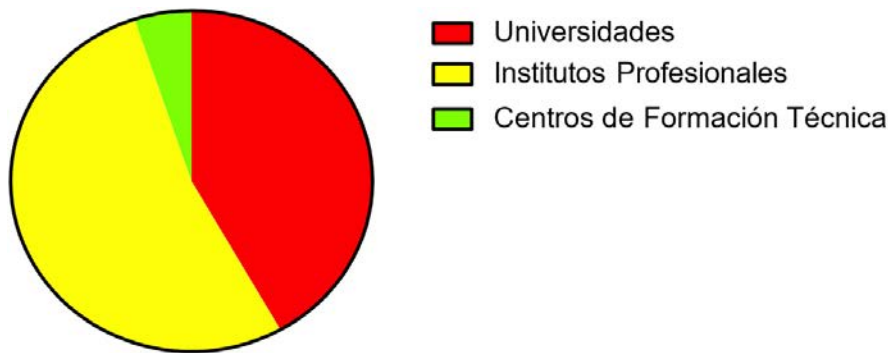
En la muestra analizada se observa que el mayor porcentaje de beneficiarios asiste a universidades con un 47,20% (n=101) del total. Al analizar la distribución por sexo se observa que el porcentaje de mujeres que asiste a universidades es de un 59,41% (n=60) y para el caso de los hombres este porcentaje fue de un 40,59% (n=41). De la misma forma se comporta esta prevalencia en los centros de formación técnica donde los hombres alcanzan 27,78% (n=5) y en el caso de las mujeres un 61,11% (n=11). Lo contrario ocurre en el caso de los institutos profesionales donde se observa una mayor proporción de hombres que corresponden al 55,32% (n=55), en comparación con las mujeres que sólo alcanza el 45,74% (n=43). Si bien se muestra que no hay una diferencia significativa ($J_i = 7,21$; $p=0.06$), esta es muy cercana al valor de significancia, lo que puede mostrar una gran diferencia entre ambos grupos. (Tabla 2).

Institución	Mujeres 116 (54)	Hombres (n=98) 46%	Total (n=214)
Universidad	60 (59,4)	41 (40,59)	101 (47,20)
Instituto Profesional	43 (45,7)	52 (55,32)	94 (43,93)
Centro de formación Técnica	11 (61,11)	5 (27,78)	18 (8,41)
Otro	2 (1,72)	0 (0,00)	1 (0,47)

Tabla 2. Tipo de Institución de educación superior de la cual participan estudiantes con discapacidad.
Datos de instituciones a la cual pertenecen presentados en frecuencia y porcentajes. (*)
Diferencia significativa entre hombres y mujeres ($p < 0.05$). **Institución a la cual pertenecen**
($J_i = 7,21$; $p = 0.06$).

Se observa que el mayor porcentaje de beneficiarios asiste a Universidades (47,20%). Al revisarlos por sexo se presenta la misma tendencia en mujeres (51,72%). En cambio, es en Institutos Profesionales donde se observan mayor proporción de hombres (41,84%).





Total=100

Se observó que las universidades tienen la mayor cantidad y proporción de beneficiarios, donde la Pontificia Universidad Católica presenta la mayor prevalencia con un total del 21,78% (n=22), en el caso de las mujeres con un 20% (n=12) y en el caso de los hombres con un 24% (n=10).

También se observa que las universidades estatales son aquellas con los mayores porcentajes a continuación en el total, donde la universidad de Santiago de Chile posee un 13,86% (n=14), y la universidad de Chile con un 11,88% (n=12). No se observa diferencia significativa entre el grupo de mujeres y hombres ($J_i=18,20,18$; $p=0,40$) (Tabla 3).

En el caso de los institutos Profesionales, es el IP DUOC UC el que tienen la mayor cantidad de beneficiarios con un 63,15% (n=60) para el total, 53,48% (n=23) en el caso de las mujeres, y 71,15% (n=37) para los hombres. No se observan diferencias significativas entre el grupo de mujeres y hombres ($J_i=9,842,9$; $p=0,36$) (Tabla 4).

Relacionado a los centros de formación técnica (CFT), el CFT Santo Tomás es el que posee la mayor cantidad de beneficiarios con un porcentaje de 62,50% (n=11) para el total, 63,63% (n=7) para mujeres y 60,00% (n=3) para hombres. No se observan diferencias significativas entre el grupo de mujeres y hombres ($J_i=3,898,5$; $p=0,56$) (Tabla 5).

	Mujeres (n=116) 116 (54)	Hombres (n=98) 46%	Total (n=214)
Universidad	60 (59,4)	n=41 ; 40,59%	n=101 ; 47,20%
Pontificia Universidad Católica	12 (20,00)	10 (24,39)	22 (21,78)
U. Autónoma de Humanismo Cristiano	0 (0,0)	1 (2,43)	1 (0,99)
U ARCIS	2 (3,33)	3 (7,31)	5 (4,95)
U Católica Silva Henríquez	7 (11,66)	5 (12;19)	12 (11,88)
U Chile	7 (11,66)	5 (12;19)	12 (11,88)
Ude La Americas	3 (5,00)	4 (9;75)	7 (6,93)
U Los Lagos	0 (0,0)	1 (2,43)	1 (0,99)
U Santiago de Chile	10 (16,66)	4 (9;75)	14 (13,86)
U Valparaíso	1 (1,66)	0 (0,00)	1 (0,99)
U del Pacífico	1 (1,66)	0 (0,00)	1 (0,99)
U Diego Portales	1 (1,66)	0 (0,00)	1 (0,99)
U Los Leones	1 (1,66)	0 (0,00)	1 (0,99)
U Mayor	0 (0,00)	1 (2,43)	1 (0,99)
U Metropolitana	10 (16,66)	1 (2,43)	11 (10,89)
U Miguel de Cervantes	1 (1,66)	0 (0,00)	1 (0,99)
U Nacional Andrés Bello	1 (1,66)	1 (2,43)	2 (1,98)
U San Sebastián	0 (0,00)	1 (2,43)	1 (0,99)
U Santo Tomás	3 (5,00)	3 (7,31)	6 (5,94)
U Tecnológica Metropolitana	0 (0,00)	1 (2,43)	1 (0,99)

Tabla 3. Institución de Educación superior a la cual pertenecen los estudiantes con discapacidad.

Datos de instituciones a la cual pertenecen presentados en frecuencia y porcentajes. (*) Diferencia significativa entre hombres y mujeres ($p < 0.05$). *Institución a la cual pertenecen* ($J=18.20, 18; p=0,40$).

	Mujeres (n=116) 54%	Hombres (n=98) 46%	Total (n=214)
Instituto Profesional	n=43 ; 45,74%	n=52 ; 55,32%	n=94 ; 43,93%
IGS	1 (2,32)	0 (0,00)	1 (1,05)
IP AIEP	8 (18,60)	3 (5,76)	11 (11,57)
IP Chile	2 (4,65)	2 (3,84)	4 (4,21)
IP DUOC UC	23 (53,48)	37 (71;15)	60 (63,15)
IP INACAP	2 (4,65)	3 (5,76)	5 (5,26)
IP IPG	1 (2,32)	0 (0,00)	1 (1,05)
IPLat de com. Ext.	0 (0,00)	1 (1,92)	1 (1,05)
IP Los Leones	3 (6,97)	2 (3,84)	5 (5,26)
IP Providencia	1 (2,32)	0 (0,00)	1 (1,05)
IP Santo Tomás	2 (4,65)	4 (7,69)	6 (6,31)

Tabla 4. Institución de educación superior a la cual pertenecen los estudiantes con discapacidad.

Datos de instituciones a la cual pertenecen presentados en frecuencia y porcentajes. (*)

Diferencia significativa entre hombres y mujeres ($p < 0,05$)

- Institución a la cual pertenecen ($Ji=9,842,9$; $p=0,36$)

	Mujeres (n=116) 54%	Hombres (n=98) 46%	Total (n=214)
Centro de Formación Técnica	n=11 ; 61,11%	n=5 ; 27,78%	n=18 ; 8,41%
INACAP	1 (9,09)	1 (20,00)	2 (12,50)
Los Leones	0 (0,00)	1 (20,00)	1 (6,25)
Santo Tomás	7 (63,63)	3 (60,00)	11 (62,50)
IDMA	1 (9,09)	0 (0,00)	1 (6,25)
ProAndes	1 (9,09)	0 (0,00)	1 (6,25)
ENAC	1 (9,09)	0 (0,00)	1 (6,25)

Tabla 5. Institución de educación superior a la cual pertenecen los estudiantes con discapacidad.

Datos de instituciones a la cual pertenecen presentados en frecuencia y porcentajes. (*)

Diferencia significativa entre hombres y mujeres ($p < 0,05$). **Institución a la cual pertenecen** ($Ji=3,898,5$; $p=0,56$).

Se observa un aumento en el monto de los fondos asignados a los beneficiarios, entre el período 2014-2018. La tasa de incremento promedio de los fondos asignados para el total de los planes de apoyo en el período 2014-2018, corresponde a un 76% existiendo un 83% para mujeres y hombres, esto con un incremento del 79% (Tabla 6). Existe un aumento en el número de beneficiarios que recibieron ayuda de planes de apoyo y planes de continuidad tanto en hombres como en mujeres a medida que avanzan los años pasando de un total de 16 beneficiarios en el 2014 a 117 durante el año 2018 (Tabla 6). En relación con esto, al hacer el análisis de entrega de dinero per cápita, se observa que no hay variaciones mayores de un año a otro, por lo que se ha mantenido la proporción de dineros asignados tanto para mujeres como para hombres (Tabla 7).

	Mujeres (n=116) 54%		Hombres (n=98) 46%		Total (n=214)	
Año de entrega del fondo	Dinero asignado (\$)	Tasa de Crecimiento (%)	Dinero asignado (\$)	Tasa de Crecimiento (%)	Dinero asignado (\$)	Tasa de Crecimiento (%)
2014	21.121.600	-	16.350.000	-	37.471.600	-
2015	49.409.271	134%	56.030.231	243%	105.439.502	181%
2016	111.416.362	125%	74.673.500	33%	186.089.862	76%
2017	81.875.374	-27%	105.589.613	41%	187.464.987	1%
2018	164.171.183	101%	105.798.799	0%	269.969.982	44%
Total	427.993.790	Promedio 83%	358.442.143	Promedio 79%	786.435.933	Promedio 76%

Tabla 6. Comportamientos de los recursos en general entregados por SENADIS.
Dinero expresados en millones de pesos chilenos.
Tasas de Crecimiento expresadas en porcentaje, calculada en el año con relación al anterior.

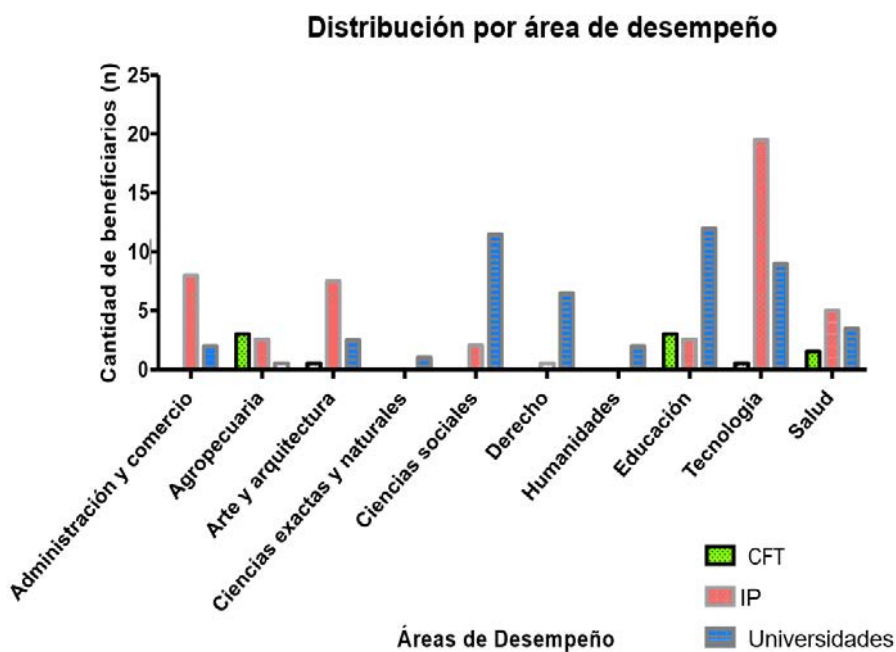
Año de entrega del fondo	Mujeres (n=116) 54%		Hombres (n=98) 46%		Total (n=214)	
	Beneficiarias	Distribución Percapita	Beneficiarios	Distribución Percapita	Beneficiarios	Distribución Percapita
2014	9 ; 4,86%	2.346.844	7 ; 4,24%	2.335.714	16 ; 4,57%	2.341.975
2015	21 ; 11,35%	2.352.822	28 ; 16,97%	2.001.080	49 ; 14,00%	2.151.827
2016	43 ; 23,24	2.591.078	32 ; 19,39%	2.333.547	75 ; 21,42%	2.481.198
2017	42 ; 22,70%	1.949.414	51 ; 30,90%	2.070.385	93 ; 26,57%	2.015.753
2018	70 ; 37,83%	2.345.303	47 ; 28,48%	2.251.038	117 ; 33,42%	2.307.436

Tabla 7. Comportamientos de los recursos percapita entregados por SENADIS.
*Beneficiarias y Beneficiarios expresados en frecuencia y porcentaje.
Distribución Percapita expresada en pesos chilenos.*

Sobre las diversas áreas de desarrollo y la cantidad de mujeres y hombres estudiantes en los distintos tipos de institución distribuidos según la carrera que escogieron, destaca que en los CFT, en el Área de Agronomía, se dividen de manera equitativa mujeres y hombres. Así también el área de salud, los cuales están equiparados en números de matriculados. Sin embargo, el área de Educación marca una tendencia en inscripción para mujeres. En los institutos Profesionales, las mujeres tienen mayor preferencia en Áreas de carrera como Arte y Arquitectura, Salud y Administración y comercios. Por otra parte, el Área de Tecnología muestra un mayor número de matriculados hombres. En las Universidades, las mujeres dominan las áreas de Derecho y Educación con una amplia ventaja sobre hombres los cuales muestran mayor tendencia hacia el área de Tecnología. En el área de Ciencias sociales se muestra una paridad en el número de inscritos.

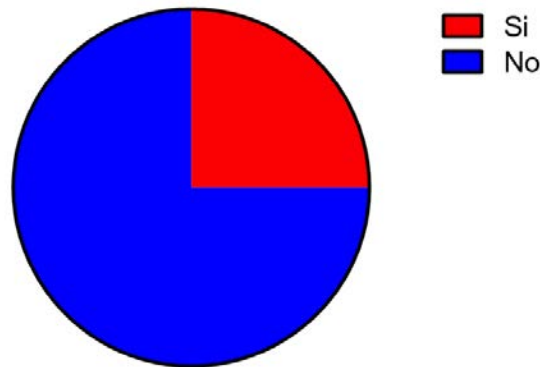
Áreas de Desempeño	CFT		IP		Universidad	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Administración y comercio	0	0	10	6	1	3
Agropecuaria	3	3	2	3	0	1
Arte y arquitectura	1	0	9	6	2	3
Ciencias exactas y naturales	0	0	0	0	1	1
Ciencias sociales	0	0	2	2	12	11
Derecho	0	0	1	0	10	3
Humanidades	0	0	0	0	4	0
Educación	6	0	4	1	18	6
Tecnología	1	0	8	31	7	11
Salud	1	2	7	3	5	2

Tabla 8. Resultados de Áreas de Desempeño por Tipo de Institución expresados en frecuencia y porcentaje.



De las encuestas participaron 40 beneficiarios. Los resultados que corresponden a la pregunta ¿Has interrumpido tus estudios?, 30 beneficiarios (75%) contestaron que no han interrumpido sus estudios, mientras que, por otro lado, 10 beneficiarios (25%) contestaron que sí interrumpieron sus estudios. A la pregunta ¿por qué interrumpiste tus estudios?, 4 beneficiarios contestaron la opción “Otro”, 2 beneficiarios contestaron “Problemas de Salud” (Propia o de algún integrante del grupo familiar), mismo número a “Problemas Vocacional” (Inconformidad con la carrera, entre otros) 1 beneficiario optó por contestar “Comunicación” (Falta de Lenguajes, sistemas auditivos, etc.) 1 beneficiario respondió “Financiamiento” (Falta de dinero para costear estudios, ayudas técnicas, servicios de apoyo, etc.).

¿Interrumpió sus estudios?



Total=40

Discusión

Al describir las características y la situación académica de estudiantes con discapacidad beneficiarios de los planes de apoyo para la inclusión en la educación superior de la región Metropolitana de Chile entre los años 2014 y 2018, podemos observar una serie de hallazgos que permiten genera el proceso de análisis.

En el caso de la educación existe una brecha respecto de quienes poseen educación superior entre las PCD en comparación con las que están fuera de esta situación según lo que plantean las investigaciones a nivel nacional. Es importante recalcar que, a nivel educacional, el 96% de PCD asiste al colegio entre los 4-17 años y que esto disminuye en la educación media al 12%, por lo que es importante abordar esta situación desde edades tempranas, lo que posteriormente incidirá en la participación en educación superior. (ENDISC II, 2015) (MORA Maribel, 2016).

Este estudio revela que existe un aumento en la cantidad de beneficiarios al transcurrir los años (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, 2018). Junto con esto también se observó un aumento en los montos totales de los recursos económicos entregados a las personas. Creemos importante generar un siguiente estudio para saber si la cantidad de beneficiarios está totalmente satisfecha con los montos entregados o si el dinero entregado fue suficiente para disminuir las barreras que enfrentan día a día. Esto ya que a pesar de que los montos han aumentado en el tiempo, podemos determinar que no hay variaciones en el dinero per cápita, por lo que la proporción se ha mantenido, sin tener certeza de que se hayan generado mayores apoyos.

Es interesante observar que el mayor número de beneficiarias en educación superior corresponde a mujeres, esto puede deberse a la mayor prevalencia de mujeres en situación de discapacidad a nivel nacional (ENDIS II, 2015) o al criterio de priorización por género para la asignación de recursos que se realiza en el plan de apoyo a educación superior. (SENADIS, 2018). Otro resultado interesante es que la edad de ingreso a la educación superior en PCD es mayor comparado con personas fuera de esta situación, lo que muestra una brecha en la educación para personas en situación de discapacidad para el ingreso a la educación superior (OCDE, 2018). Esta prevalencia de ingreso reducido de las PCD al sistema de educación superior se repite en países Europeos donde a pesar de tener estrategias que buscan sobrepasar barreras para el acceso, evidencia de un proceso complejo y multifactorial (Biewer et al., 2015).

Las estrategias de financiamiento gubernamental en relación al apoyo del estudiante con discapacidad han tenido resultados positivos respecto a la inclusión en el ámbito universitario, siendo un mecanismo que permite solventar ciertas barreras que presenta esta población (Chiwandire & Vincent, 2019).

En relación al tipo de institución de educación superior, el comportamiento fue similar al de personas sin la condición de discapacidad, donde la mayoría ingresa a universidades con un 56% y en segundo lugar a institución de formación técnica con un 29,8% (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, 2018) ya que, la mayor proporción, 24.8% de los beneficiarios tienen edades entre 27 y 30 años, esto contrasta con las personas sin discapacidad, quienes suelen ingresar a los distintos establecimientos de educación superior una vez terminada o luego de pocos años tras haber terminado la educación secundaria. (CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION, 2018).

En relación con el tipo de discapacidad en la muestra el 55,4% presenta discapacidad auditiva, le siguen la discapacidad física con un 28,64% y visual con un 14,55. Esto contrasta con los datos reportados en otros estudios en los cuales se reporta que el mayor porcentaje de estudiantes de educación superior con discapacidad es la física, seguida por la discapacidad mental, auditiva y visual (Child 1989; Edwards 1988; U.S. Department of Education, 2002).

De acuerdo a la encuesta realizada a los estudiantes, es importante destacar que un número no menor declaró haber interrumpido sus estudios superiores, los resultados del presente estudio destacan la importancia de recabar esta informa-

ción bajo el hecho de que las PCD tienen una mayor probabilidad de abandonar sus estudios en comparación a estudiantes sin discapacidad (Moriña, 2017).

Este estudio es el primero de su tipo realizado en Chile por lo que no se identificaron otros estudios similares para efectos de comparación. Por otra parte, es necesario determinar si las PCD tienen las herramientas y/o facilidades al salir del colegio para postular a la educación superior. Aún se desconoce el número total de personas en situación de discapacidad que acceden a la educación superior. Es importante notar que a nivel internacional la inclusión de estudiantes de educación básica y secundaria a la educación superior no es un proceso o transferencia automática. Esta realidad implica una serie de barreras que dificultan esta transición. Además, es necesario aumentar la participación de las instituciones de educación superior en las políticas para el financiamiento de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior. Este estudio busca ser un aporte para el diseño de políticas públicas enfocadas en el ámbito de la educación superior para PCD, y junto a lo anterior poder apoyar al SENADIS para orientar la distribución de los recursos y tener una visión de los programas desarrollados.

Conclusión

En este trabajo se muestra que el mayor porcentaje de beneficiarios del plan de apoyo para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior presenta discapacidad auditiva 55,14% (118), en la desagregación por sexo se observa la misma tendencia tanto en mujeres 57,75% (67) como en hombres 52,04% (51) El grado de discapacidad categoría “Severo” presenta el mayor porcentaje del total de la muestra, observándose un mayor porcentaje 45,91% (45) en mujeres que en hombres 37,93% (44). Del total de beneficiarios del plan de apoyo para la Inclusión de Estudiantes en con Discapacidad en la Educación Superior asiste a Universidades con un 47,20% del total. Al analizar la distribución por sexo se observa que el porcentaje de mujeres que asiste a Universidades es de un 59,41% y para el caso de los hombres este porcentaje fue de un 40,59%. De la misma forma se comportan en los Centros de Formación Técnica donde los hombres alcanzan 27,78% y en el caso de las mujeres un 61,11%. Lo contrario ocurre en el caso de los Institutos Profesionales donde se observa mayor proporción de hombres corresponden al 55,32%, en comparación con las mujeres que sólo alcanza el 45,74%.

La tasa de incremento promedio de los fondos asignados para el total de planes de apoyo en el período 2014-2018, corresponde a un 76% existiendo un 83% para mujeres y hombres con un incremento del 79%. No se observan diferencia en la entrega de dineros percapita en el transcurso del tiempo analizado.

El 75% de los beneficiarios que contestaron la encuesta refieren no haber interrumpido sus estudios, mientras, que, el 25% restante reporta haber interrumpido sus estudios.

Agradecimientos

Agradecemos al Servicio Nacional de la Discapacidad de la Región Metropolitana por el apoyo en el desarrollo del proceso, por facilitarnos los datos para la investigación y para la aplicación de las encuestas.

Bibliografía

- Organización Mundial de la Salud, Discapacidad y rehabilitación: Informe mundial sobre la discapacidad. Available from https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/ 2011.
- García, C. Educación y diversidad. Málaga: Aljibe. 2005;23-42.
- Jiménez, P. y Vilá, M. De la educación especial a la educación en la diversidad. Málaga: Aljibe. 1999;1-32.
- Arnaiz, P. Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Aljibe. 2003
- Sánchez, A. y Pulido Moyano, R. El centro educativo: una organización de y para la diversidad. Granada. Grupo Editorial Universitario. 2007;6-11.
- Sánchez, A. La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad. Ideas y actitudes del personal docente e investigador, Revista de Educación, N° 354. 2011;321-322.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento para debate, primera versión. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Madrid: OEI. Available from <http://www.oei.es/metas2021/index.html>. 2011;99-101.
- Chiroleu, a. La educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas?, vol.16, n.3. Available from <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000300008>. 2011; 631-653.
- Maingon, R. Caracterización de los estudiantes con discapacidad: Caso: Universidad Central de Venezuela. Rev. Ped. abr. vol.28, no.81. 2007;43-79.
- A profile of persons with disabilities among Canadians aged 15 years or older, 2012. Available from <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-654-x/89-654-x2015001-eng.htm>. 2017.
- Disability facts and figures. Available from <https://www.gov.uk/government/publications/disability-facts-and-figures/disability-facts-and-figures#fn:7>. 2014.
- ENDISC. Segundo estudio nacional de la discapacidad en Chile. Chile. Available from http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf. 2015.
- Aguilar-Barojas, S. Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. Salud en Tabasco, 11 (1-2).2005;333-338.
- Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad, Mora Maribel, 2016
- Índices y Tendencias en Educación Superior, Consejo Nacional de Educación, 2018
Panorama de la Educación Superior OCDE Ministerio de Educación de Chile, 2018

Learning Hublab: extensión universitaria desde la innovación educativa¹.

Luis Andrés Villalon².

andresvillalonlv@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo es compartir en el ámbito de este IV Congreso de Extensión de la AUGM las acciones que estamos llevando adelante desde el rol estudiantil apoyado por la Dirección General de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Playa Ancha (UPLA), Chile.

Este trabajo comienza en el año 2018 como una propuesta estudiantil para instaurar un espacio de prácticas educativas tecnológicas que tuvieran un impacto en la comunidad de Playa Ancha y Valparaíso; además de contribuir al desarrollo de la formación inicial docente (FID) de los estudiantes de pedagogía. Durante el año 2019 se instaura Learning Hublab financiado por el Ministerio de Educación (Mineduc) y la UPLA, como un espacio de extensión universitaria donde cada participante posee

- 1 Este proyecto se llevó a cabo a través del convenio entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación en el marco de ejecución del concurso de proyectos de carácter general del fondo de desarrollo institucional, año 2018.
- 2 A los establecimientos participantes a la fecha y las personas que en algún momento fueron clave para lograr la participación deseada durante el desarrollo de todo el proyecto. Cabe destacar a la Dirección General de Desarrollo Estudiantil (UPLA) en su área de Gestión y monitoreo de proyectos –representada en Cristian Olivares– por el acompañamiento brindado. Además de destacar a los estudiantes partícipes del programa Incuba, cuyo compromiso y responsabilidad posibilitó una experiencia con alto potencial de futuro bajo la misma perspectiva u otra similar en la universidad o de manera independiente.

un rol preponderante en la generación de experiencias educativas que incorporen herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Mencionar que la implementación de este proyecto supuso repensar el enfoque asimétrico entre la universidad y su entorno socio-educativo con el que venía operando y centrar lo relevante en el aspecto operacional que implica establecer este tipo de prácticas impulsadas desde el cuerpo estudiantil.

Esta ponencia presentará, en primera instancia, la problematización que originó la formulación y posterior implementación del proyecto Learning Hublab en la Universidad de Playa Ancha, donde se describirán los aspectos más relevantes de extensión universitaria con la comunidad educativa y social de Valparaíso. En segundo lugar, se expondrán las acciones en pro de establecer canales de comunicación y extensión entre la universidad y su entorno y se dará cuenta de los resultados y los aprendizajes construidos y las futuras líneas de acción.

Palabras clave: TIC / extensión universitaria / formación inicial docente.

Introducción

Durante el año 2007, el Ministerio de Educación, a través de su Centro de Educación y Tecnología, Enlaces, publicó dos trabajos titulados “Competencias TIC para la profesión docente” dirigido a los docentes en servicio, y “Estándares de formación TIC”, destinada a la formación inicial docente (FID). Ambos textos abordan la apropiación educativa de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en este contexto, manteniendo como base las cinco dimensiones e intensificar la relación con el marco de la buena enseñanza y con otros referenciales de interés, especialmente el de UNESCO. Las cinco dimensiones –pedagógica, técnica, de gestión, social, ética y legal, y de responsabilidad y desarrollo profesional– son trabajadas mediante competencias, criterios y descriptores en el marco para la buena enseñanza, que implica funciones de planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal y la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el quehacer incorporando las TIC (Mineduc, 2011).

En 2013, ENLACES, actualizó su propuesta desarrollada en 2007, considerando los cambios en el entorno social, en los estudiantes y en la educación, además de seguir la dinámica de las actualizaciones que otros países e instituciones han realizado o se encuentran realizando en este contexto. A partir de ello, su propuesta pasa a llamarse “Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje”, documento que señala los criterios fundamentales para la consistencia de las dimensiones y habilidades con el currículum nacional, donde se amplió la perspectiva de las dimensiones y habilidades TIC, las que se organizan en dimensiones, subdimensiones, habilidades, definición operacional, comportamientos observables y criterios de progresión (Mineduc-Enlaces, 2013).

En línea con lo anterior, la Universidad de Playa Ancha –en la constante actualización de sus planes de estudios e innovaciones curriculares de las carreras pedagógicas– profundiza en este campo cada vez más robusto donde se encuentra el día de hoy la formación inicial docente con la enseñanza y el uso de las herramientas TIC. Por ello, establece programas formativos titulados “Empleo de las TIC para la vida académica” y “Empleo de las TIC para la vida profesional” dirigido a todas las carreras pedagógicas que imparte, todo ello, enmarcado en el proyecto educativo de la universidad representada en la formación del sello del estudiante de la universidad (Upla, 2014a y b).

En estos programas formativos, se observa una necesidad, pues este detalla que el objetivo general es: “exponer a los estudiantes a un conjunto de experiencias con tecnología que les permita adquirir competencias para utilizar correctamente las TIC en el ámbito de su profesión” (Upla, 2014b).

Le Boterf (2000) ha trabajado el concepto de una persona competente como quien “sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada)”. La OCDE, por su parte, ha planteado que una persona es laboralmente competente cuando logra “responder exitosamente una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva” (2007).

A partir de esto, se observa que la concepción de una persona competente se relaciona íntimamente con el saber actual y responder en el contexto donde se lleva a cabo la actividad o tarea, en este caso de la formación inicial docente. El contexto natural del estudiante de pedagogía sería el establecimiento educacional, en específico, este programa formativo debiese ser desarrollado en paralelo con un vínculo con el entorno educativo y social en favor de lograr lo visionado por los módulos planteados que incorporan las herramientas TIC, pues como señala Mertens (1997) “los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales”.

Por lo anterior y como un esfuerzo para colaborar con una propuesta de vinculación con el medio y/o extensión universitaria con el entorno educativo y social como son los establecimientos educacionales de la ciudad de Valparaíso, en 2018, se impulsó un proyecto que abordara esta necesidad de generar un puente con la comunidad bajo la misma primicia que tienen dichos módulos TIC impartidos por la universidad, desde la consecución de “experiencias con tecnología que les permita adquirir las competencias deseadas”, pero esta vez brindando aquellas experiencias en el contexto disciplinar donde profesionalmente se desarrollara su práctica pedagógica como son los establecimientos educacionales. Por lo anterior, se diseñó y formula el proyecto llamado Learning Hublab en la Universidad de Playa Ancha donde posteriormente se postula al Concurso de Proyectos de Desarrollo Institucional Año 2018, en su línea de Emprendimiento Estudiantil del Mineduc, para el financiamiento y patrocinio y, así, comenzar su ejecución en 2019.

De esta manera, se da inicio al proyecto de extensión universitaria bajo una perspectiva educativa utilizando las TIC como puente de relación con la comunidad educativa y social de Valparaíso.

Objetivos de Learning Hublab

General

Establecer un espacio de prácticas educativas basadas en las TIC donde los estudiantes interactúen con los establecimientos educacionales de Valparaíso durante su formación inicial docente (FID).

Específicos

- Introducir a los estudiantes en un contexto de prácticas educativas en interacción con la comunidad.
- Articular actividades relacionadas con prácticas educativas basadas en las TIC, extensión e investigación como motor en la formación inicial docente (FID) en proyectos.
- Generar espacios de diálogo entre los estudiantes de pedagogía y los establecimientos educacionales y/o organizaciones comunitarias en favor de la generación de experiencias de cocreación de conocimientos.
- Construir y fortalecer canales de vínculo y relación entre la universidad y otras instituciones educativas de la comunidad que propicien la base de relaciones más simétricas y relevantes para ambas partes.

Materiales y métodos

La iniciativa Learning HUBLAB comienza su ejecución en Marzo del Año 2019, posteriormente adjudicado el financiamiento y patrocinio del Ministerio de Educación y la Universidad de Playa Ancha.



Imagen 1. logo representativo del proyecto.

En la planificación general del proyecto, se establecieron tres fases de ejecución durante nueve meses hasta diciembre de 2019 .

Fase introductoria

Iniciada en el mes de marzo contemplaba abrir un espacio físico en la universidad donde durante a lo largo del proyecto se desarrollaran las actividades de prácticas educativas basadas en las TIC, extensión e investigación. La universidad cedió un espacio ubicado en dependencias de Biblioteca Central (Subida Torpederas 967) de la misma Universidad de Playa Ancha.



Imagen 2. MiniLab 7, Biblioteca Central Uplaced.

Esta fase también contemplaba la generación de un programa que fomentara el diseño y desarrollos de proyectos y/o prácticas educativas basadas en las TIC en la universidad, por ello, se impulsa Incuba –programa dirigido a estudiantes de pedagogía de la universidad– con la finalidad de desarrollar un proceso claro, profesional y con el constante apoyo y monitoreo de los mentores docentes y miembros del equipo de gestión de Learning Hublab, en favor de impulsar proyectos que se encuentran en la etapa de ideación con foco en las áreas de educación e innovación pedagógica vinculada a las TIC y/o prácticas pedagógicas.



Imagen 3. logo del programa estudiantil.

La participación en el programa Incuba era abierta a cualquier estudiante de pedagogía de la universidad que haya cursado y aprobado los programas formativos “Empleo de las TIC para la vida académica” y “Empleo de las TIC para la vida profesional”, puesto que el foco de este programa era continuación de la línea ya trazada por estos módulos de la malla curricular de las carreras pedagógicas. Pues en detalle, para aprobar y finalizar el módulo “Empleo de las TIC para la vida profesional” es necesario diseñar, confeccionar e implementar una iniciativa educativa que incorpore TIC en el contexto de la disciplina pedagógica. Finalmente, es así que se justifica el programa Incuba, pues lo que busca es continuar aquel trabajo iniciado en los módulos curriculares de la carrera y a través de la participación del programa, visionar el sentido de su iniciativa relacionada con la comunidad educativa y social de Valparaíso; promoviendo así, un vínculo e interacción con el entorno profesional de la disciplina pedagógica y la adquisición de experiencias que contribuyan en su formación inicial docente (FID).

Al concluir esta fase, se hace necesario vincularse con las instituciones educativas de Valparaíso y Playa Ancha para pasar a las etapas posteriores del proyecto con la comunidad educativa y social. Por ello, se genera una alianza de colaboración con la Corporación Municipal de Valparaíso (Cormuval) en su Área de Educación.

El Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso administra 54 establecimientos educacionales y 11 Jardines Infantiles (VTF). El PADEM 2018, aprobado por el Concejo Municipal de la Ilustre Municipalidad de Valparaíso contiene la información cuantitativa del año 2016 y proyecta cualitativa y cuantitativamente el trabajo para el siguiente año. La matrícula para el mes de marzo del 2018 es de 19.140 estudiantes en los niveles de prebásica a 4° Medio. (Cormuval, 2018)

De acuerdo con Jara (2012), este tipo de vinculación permite establecer criterios y principios metodológicos de acercamiento a la realidad para conocerla y de actuar o intervenir para transformarla. Facilita articular lo particular con lo general, lo concreto y lo abstracto; la práctica con la teoría. Además que establecer este vínculo de diálogos entre una entidad institucional como la Cormuval, los estudiantes de pedagogía amparados por la universidad y la comunidad educativa y social representada en los establecimientos escolares de Valparaíso, es plantear una nueva perspectiva relacionada con la extensión universitaria, pues faculta a los estudiantes a relacionarse y formarse como protagonistas activos y socialmente comprometidos, tanto en la intervención de su entorno como en la construcción de sus aprendizajes disciplinares incorporando las TIC.

Fase de consolidación

En esta etapa del proyecto, se cimentó lo iniciado en la fase introductoria a través del desarrollo del programa Incuba durante el primer semestre de 2019. Además se generaron las primeras instancias de diálogo entre los estudiantes de pedagogía partícipes con los establecimientos educacionales de Valparaíso.

Mencionar que el programa Incuba se desarrolló en espacios de Biblioteca Central, Uplaced y que se inició con una convocatoria. Al finalizar el llamado y con los estudiantes inscritos, comenzó el ciclo de talleres de diseño y desarrollo de sus iniciativas educativas de base TIC impartidos tres veces a la semana (martes, miércoles y jueves) desde el mes de abril hasta mediados del mes de julio.



Imagen 4. estudiantes partícipes de Incuba.

Estos talleres fundamentados y planificados para promover la adquisición de competencias digitales, de acuerdo con Adell (2011), en tanto se han transformado en una de las aptitudes clave para el ejercicio docente. La llamada sociedad de la información ha cambiado la estructura de los sistemas educativos, requiriendo que el docente (y el Estado en su conjunto), redefinan sus roles y políticas para promover un aprendizaje a lo largo de la vida (Recio, 2015). Además de lo descrito en la “Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje y competencias docentes”.



Imagen 5. actividades en el cerro Playa Ancha.

Por otro lado, en colaboración con el área de educación de la Cormuval, se estableció la participación de tres establecimientos públicos de la comunidad territorial de Playa Ancha y Valparaíso. La vinculación con los establecimientos educacionales buscaba establecer un espacio de diálogo entre los estudiantes participes del programa Incuba y los actores relevantes de cada centro escolar, en favor de coconstruir estas iniciativas educativas de las TIC incorporando la perspectiva del cuerpo directivo, docente y estudiantil de la comunidad.

Para difundir y promover este tipo de prácticas universitarias de extensión en el ámbito educativo se diseñó un sitio web (www.learninghublab.cl) como medio virtual para establecer un puente de comunicación con el entorno educativo y social.



Imagen 6. interfaz inicial del sitio web.

Fase de cierre

En este período del proyecto, el mes de agosto se inició la etapa de implementación de las iniciativas educativas estudiantiles en los establecimientos educacionales partícipes de Valparaíso y Playa Ancha. Como se señaló, el programa Incuba busca cimentar proyectos educativos basados en las TIC para luego implementarlos en el contexto educacional cotidiano. En este proceso de desarrollo el estudiante de pedagogía y el centro educativo establecen puentes de conversación y diálogo con el objeto de que las iniciativas sean resultado de la coconstrucción de perspectivas de los actores docentes y/o sociales insertos en los establecimientos educacionales.

El proceso de implementación de cada iniciativas estudiantil dependía mucho de la disciplina pedagógica en la que se formulaba y, a su vez, del contexto educativo del año 2019, pues el paro nacional de profesores fue un factor importantísimo al momento de gestionar y programar las fechas de implementación en los establecimientos educacionales.

Una vez implementadas las iniciativas estudiantiles en los establecimientos, se reflexionará entre el/los estudiantes a cargo del proyecto, el establecimiento educacional y los actores involucrados acerca de la experiencia. Al cierre de cada iniciativa, la idea es sistematizar la evidencia del trabajo mancomunado en, por ejemplo, un portafolio de la experiencia y/o presentando la experiencia en eventos académicos o comunitarios para divulgar estas prácticas de extensión universitaria.

Resultados

En términos cuantitativos podemos explicitar lo siguiente:

Objetivos específicos	Resultados
Introducir a los estudiantes en un contexto de prácticas educativas en interacción con la comunidad.	Se desarrollaron cinco proyectos educativos en interacción con establecimientos de Valparaíso y Playa Ancha,
Articular actividades relacionadas con prácticas educativas basadas en las TIC, extensión e investigación como motor en la formación inicial docente (FID) en proyectos.	Se desarrolló íntegramente el programa Incuba desde el mes de abril a julio completando un total de 44 horas cronológicas impartidas en los talleres presenciales.

Generar espacios de diálogo entre los estudiantes de pedagogía y los establecimientos educacionales y/o organizaciones comunitarias en favor de la generación de experiencias de cocreación de conocimientos.	Se implementaron tres experiencias educativas de base TIC en tres establecimientos educacionales de Valparaíso y Playa Ancha.
Construir y fortalecer canales de vínculo y relación entre la universidad y otras instituciones educativas de la comunidad que propicien relaciones más simétricas y relevantes para ambas partes.	Se generó un vínculo participativo entre la Universidad de Playa Ancha y la Corporación Municipal de Valparaíso a través del proyecto Learning Hublab

Detalladamente, se puede describir lo siguiente:

Variables	Resultados	Detalle
Estudiantes participantes / Total estudiantes inscritos por facultad.	6 estudiantes partícipes / 11 estudiantes inscritos por facultad	6 estudiantes = 5 proyectos
Colegios inscritos / Colegios participantes.	3 colegios inscritos / 3 colegios partícipes	Escuela Naciones Unidas de Valparaíso Escuela Estado de Israel Valparaíso Scuola Italiana de Valparaíso
Aulas intervenidas antes del proyecto / Aulas intervenidas al término del proyecto.	0 aulas intervenidas antes del proyecto / Aulas intervenidas al término del proyecto	3 aulas intervenidas a la fecha

Consideraciones

Es necesario puntualizar que a la fecha, aún se encuentra en ejecución el proyecto Learning Hublab en su fase de cierre, en específico, para la sistematización de la evidencia de cada proyecto implementado en Valparaíso. Se espera obtener material bibliográfico y audiovisual de cada iniciativa que, a corto y mediano plazo, pueda ser compartido con la comunidad educativa, social y académica partícipe, además de incorporar a agentes sociales interesados en el proyecto como ONG, juntas de vecinos y grupo de apoderados, entre otros, a través de encuentros de participación y/o eventos comunitarios.

Se espera establecer la eficacia del programa Incuba entre los estudiantes partícipes de la adquisición de las competencias docentes utilizando herramientas

tecnológicas bajo el marco el “Competencias TIC en la profesión docente”, en conjunto con la “Matriz Habilidades TIC para el Aprendizaje”. Junto con lo anterior, se busca establecer el grado de impacto que tuvo cada iniciativa en los establecimientos educacionales, incorporando la perspectiva de sus directivos hasta los apoderados de los escolares.

Finalmente, para aprovechar la información que se produzca, se establecerán vínculos de participación con instituciones públicas educativas, a fin de coconstruir información relevante para cada actor de la comunidad social interesada, con diferentes perspectivas para futuras acciones de este tipo. Esta experiencia preliminar se utilizará para fundamentar prácticas educativas en el territorio de Playa Ancha y orientar trabajos de investigación-acción desde el rol del estudiante universitario.

Conclusiones

En la fase de consolidación, se observó que los puentes de diálogo e interacción entre la universidad y los establecimientos educacionales de Valparaíso y Playa Ancha, requieren considerar el contexto de cada actor relevante de la comunidad educativa partícipe, así como tomar en cuenta aspectos como la disponibilidad horaria, la coordinación permanente y continua con la comunidad y la contingencia social, como, por ejemplo, un paro nacional de profesores prolongado.

Lo anterior, supone la constante evaluación de los tiempos de planificación, ejecución y desarrollo de actividades programadas entre los estudiantes y la comunidad educativa, ya condiciona la experiencia de aprendizaje tanto para el estudiante como para los integrantes del centro educacional. También es necesario considerar que el tiempo de duración de las iniciativas estudiantiles debe contemplar el quehacer académico cotidiano propio de los estudiantes universitarios, ya que uno de los factores que condiciona la participación es acotar el tiempo y los espacios en la semana, por ello, la programación general del proyecto se desarrolló tres veces a la semana en favor de ampliar el espectro de disponibilidad.

Respecto de la participación de la Cormuval en el proyecto, es necesario avanzar en este tipo de colaboración, ya que, sin esta institución la vinculación con los establecimientos educacionales hubiera sido más difícil. La corporación articuló el diálogo entre los encargados del proyecto y los directivos de cada establecimiento en favor de implementar las iniciativas del programa Incuba.

Finalmente, se identifica el arduo trabajo futuro en extensión universitaria en el área educativa, pues aún se observan sesgos en el rol del estudiante universitario para la generación de este tipo de proyectos, que establecen un vínculo directo con el medio para promover experiencias de aprendizaje contextualizadas en el entorno educativo y social. Hoy, estos proyectos aportan directamente a generar aprendizajes significativos en sintonía con la comunidad y sus necesidades, y donde la interacción de diversas perspectivas contribuyen a la formación inicial docente y, a su vez, al compromiso social del estudiante con su entorno.

Bibliografía

- Adell, J. (2011). La competencia digital. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tjC1LOC0r1g>
- Ministerio de Educación. (2011). Competencias TIC para la profesión docente .
- Corporación Municipal de Valparaíso (2018). Recuperado de <https://cmvalparaiso.cl/>
- Jara Holliday, O. (2012). La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular. CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. San José, Costa Rica.
- Le Boterf, G. (2000) La ingeniería de las competencias. Madrid.
- Ministerio de Educación-Centro de Educación y Tecnología, Enlaces. (2013). Matriz de habilidades TIC para el aprendizaje.
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- UPLA. (2014a). Programa formativo: empleo de TIC para la vida académica, Dirección de Estudios e Innovación Curricular. Recuperado de <https://www.upla.cl/innovacioncurricular/proyecto-de-innovacion-curricular/>
- UPLA. (2014b). Programa formativo: empleo de TIC para la vida profesional, Dirección de Estudios e Innovación Curricular. Recuperado de <https://www.upla.cl/innovacioncurricular/proyecto-de-innovacion-curricular/>
- OCDE-CERI. (2008). *Ict and initial teacher training*, Research review draft.
- Recio Muñoz, F. (2019). La competencia digital: un desafío para docentes y alumnos.

Lectura y juego como herramientas de inclusión social en educación inicial¹.

Johanna Rivera, Karen Moreira, Carolina Casterá, Valentina Vercellino, Florencia Tresso.

j.rivera.ibaceta@gmail.com

Resumen

Los niños y niñas que crecen en contextos de pobreza ingresan a la escolarización formal en una situación desventajosa. Su experiencia vital tiene escasa relación con las actividades del aula, lo que los enfrenta a una doble tarea: comprender la dinámica de las actividades y dominar los contenidos que allí se presentan. Esta situación es objetivada por la evaluación psicológica, pues estos niños presentan desempeños significativamente bajos en la mayor parte de las áreas del desarrollo. La psicología del desarrollo necesita enfocar este dato en términos de desventaja social más que de déficit individual, lo que implica centrarnos en las estrategias educativas que desplegamos. Enfoques culturales, de evaluación dinámica, algunos enfoques de adquisición del lenguaje y de *school readiness* muestran que la mediación adulta es relevante para el desarrollo psicológico y la trayectoria escolar de estos ciudadanos, siendo responsabilidad del sistema educativo y de los profesionales que trabajamos en él, la generación de estrategias que contemplen las diferencias entre su experiencia previa y la experiencia escolar para lograr nuestros objetivos educativos.

Desde la perspectiva de la psicología sociocultural, el juego dramático tiene un papel fundamental en el desarrollo del niño, ya

1 El proyecto recibió financiamiento del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública en el período 2017-2018.

que promueve la capacidad de imaginar y de representar los roles sociales, a la vez que desarrolla la capacidad de abstracción. Al mismo tiempo, las funciones ejecutivas (FE), referidas al conjunto de operaciones cognitivas necesarias para supervisar y llevar a cabo diversas tareas, que no pueden ser resueltas de manera automática, son particularmente sensibles a la experiencia y pueden ser potenciadas en la educación preescolar a través del juego.

De acuerdo con esta perspectiva, en este trabajo presentamos el proceso de implementación de un programa de lectura de cuentos y juego dramático, cuyo objetivo es potenciar el desarrollo de las funciones ejecutivas, y en el discurso narrativo en un grupo de niños de 5 años que crecen en situación de vulnerabilidad social.

Este trabajo, se lleva a cabo como una experiencia de formación integral que tiene componentes de investigación, docencia y extensión, y apunta en una doble dirección: el análisis crítico de las prácticas docentes en el aula y el análisis de nuestras concepciones sobre el desarrollo psicológico.

Se espera como resultado que los niños y maestros involucrados puedan resignificar sus experiencias escolares, y que los estudiantes universitarios puedan cuestionar los modelos etnocéntricos de desarrollo psicológico, generando conciencia respecto de las implicaciones prácticas de nuestras perspectivas teóricas.

Palabras clave: juego dramático / lectura de cuentos / desarrollo cognitivo / funciones ejecutivas / *school readiness* / desigualdad / programas de estimulación.

Introducción

El proyecto de investigación “Juego y cognición: estrategias lúdicas para mejorar la disposición para la escolarización de niños en riesgo de desarrollo”, forma parte del programa Cognición del Instituto de Fundamentos y Métodos en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay.

Este proyecto articula docencia e intervención en situaciones de aula y busca generar una mejora en los niveles de disposición para la escolarización (DPE), de niños y niñas que crecen en sectores vulnerados. En esa línea, desde 2016 se llevan a cabo actividades de docencia, investigación y extensión vinculadas a la temática del juego y desarrollo cognitivo en educación inicial.

En este trabajo presentamos la implementación en aula de un programa de lectura de cuentos y juego dramático en un grupo de niños de 5 años en una escuela pública de Montevideo, categorizada como quintil 1 (proxy de nivel socioeconómico, NSE). Este programa tuvo su primera edición en 2017, como parte de las actividades de estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Udelar, en el marco de un curso optativo perteneciente al ciclo de formación integral “Juego en educación inicial”.

El equipo de trabajo

El equipo que lleva adelante estas acciones está integrado por una profesora ad-junta de la Facultad de Psicología, tres docentes ayudantes, una maestra de educación inicial y cinco colaboradoras honorarias.

La investigadora principal del proyecto lleva a cabo su tesis de doctorado “El juego dramático y la lectura de cuentos como recursos para el desarrollo de las funciones ejecutivas (FE) y el discurso narrativo en niños uruguayos en situación de vulnerabilidad social”, y del proyecto también se desprenden dos tesis de maestría de dos integrantes del equipo: “Juego sociodramático y su relación con el desarrollo de la autorregulación” y “Juego y desarrollo cognitivo en preescolares: el lenguaje como herramienta en el juego sociodramático”.

Al mismo tiempo, en el marco de este proyecto dos estudiantes de la licenciatura en psicología desarrollan sus trabajos finales de grado y otras tres han obtenido créditos por su participación en las actividades de campo, como parte de su integración a proyectos de investigación.

De 2017 a 2018, en los cursos de prácticas preprofesionales, treinta estudiantes de psicología han participado del proyecto de forma directa.

Integran también el equipo una maestra de educación inicial, una licenciada en música, una licenciada en psicomotricidad y una licenciada en educación especial.

La disposición para la escolarización (DPE) como objeto de interés

En las sociedades occidentales, el ingreso de los niños a la educación primaria es una de las transiciones clave y que produce un punto de inflexión en su trayectoria vital, pues supone una reorganización global de la actividad infantil en relación con las prácticas de educación inicial. Los niños pasan de un modelo centrado en el aprendizaje incidental, marcado por la proximidad afectiva con el adulto y tareas de bajo nivel de estructuración, a un modelo de relación basado en la resolución de tareas específicas, con una relación más distante y grandes requerimientos de autorregulación (Rivière, 1984; Moreira y Quiles, 2016).

El grado de competencias cognitivas y socioemocionales en el que los niños se encuentran cuando ingresan a la escuela se denomina en la literatura internacional como *school readiness* (Unicef, 2012) , y que en nuestro medio hemos traducido como disposición para la escolarización (DPE). La DPE refiere al conjunto de competencias cognitivas, lingüísticas, socioemocionales, físicas y actitudinales que habilitan una transición armónica del ciclo de educación inicial al de educación primaria (Kagan, Moore y Bredekamp, 1995; Vásquez y Moreira, 2016; Arri-villaga y otros, 2016). Se trata de un constructo multidimensional que requiere contemplar tanto al niño y su desempeño, como la preparación de las familias

para el tránsito de sus hijos a la educación primaria, y la preparación de las escuelas para recibir a niños que cuentan con experiencias previas muy diferentes.

En Uruguay, la DPE se evalúa a través del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI). El INDI es un instrumento desarrollado por la Facultad de Psicología de la Udelar, y desde 2018 se aplica de manera universal en las instituciones públicas del país por los maestros de educación inicial. El INDI está estructurado en cuatro dimensiones (desarrollo cognitivo, motor, socioemocional, y de disposición para el aprendizaje), y ofrece tanto un reporte automático que ubica a los niños en relación con una norma nacional de desarrollo, como un reporte descriptivo de la situación grupal (Vásquez Echeverría y otros, 2018).

El problema de la desigualdad en el ingreso a la escuela

En Uruguay, la desigualdad social tiene efectos importantes en la primera infancia. Cabe preguntarse en qué medida las experiencias sociales previas al ingreso al primer año de primaria han contribuido efectivamente a la inserción escolar de los niños. El efecto de la desigualdad social en el inicio de la educación primaria exige un análisis específico. En términos de DPE, desde el inicio del ciclo de educación primaria, se reflejan grandes disparidades entre niños provenientes de diferentes estratos socioeconómicos. Antes de iniciar el ciclo primario, aquellos niños procedentes de los sectores más vulnerados de la sociedad han tenido un contacto menos fluido y sistemático con instrumentos de uso corriente en la escuela (libros, mapas, cuadernos, lápices, puzzles, materiales de construcción). Esta falta de contacto influye negativamente en su desarrollo general y, en particular, en sus habilidades visomotoras y grafomotoras.

Estos niños presentan además un patrón de desarrollo de las funciones ejecutivas (FE) diferente al de aquellos que crecen en entornos más favorables (Lipina, 2006; Ursache y Noble, 2016). También, se observa menor desarrollo del lenguaje debido, entre otros factores, a la baja cantidad y baja calidad de estimulación lingüística que reciben en sus hogares (Hart y Risley, 1995; Hoff, 2006). Al mismo tiempo, tienen conocimientos y experiencias que difieren de manera sustancial con lo que se privilegia en la escuela, lo que les hace ingresar a la escolarización formal en una situación de desventaja respecto de sus pares (Diuk, Borzone y Rosemberg, 2000).

Estudios enfocados en las relaciones entre desempeño académico y desigualdad, muestran que las interacciones tempranas en el hogar (Hart y Risley, 1995; Dickinson y Tabors, 2001; Hoff, 2003) y en los centros de educación inicial (Dickinson y Tabors, 2001, Dickinson y Porche, 2011) tienen efectos de largo plazo en el desarrollo cognitivo y lingüístico. Debido a ello, las intervenciones que buscan atenuar los efectos de la desigualdad socioeconómica sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico han destacado especialmente la mediación adulta en diferentes actividades como un aspecto relevante a atender, sobre todo por el efecto performativo que las prácticas lingüísticas adultas tienen sobre el desarrollo infantil (Mascareño y otros, 2016, 2017; Tompkins y otros, 2013).

Nuestra sociedad experimenta niveles elevados de fragmentación social, y la cobertura universal de la educación inicial no es suficiente para superar la brecha que separa a los sectores socialmente más vulnerados del sistema escolar. En Uruguay, los índices de asistencia intermitente, repetición, rezago y abandono son más altos en sectores vulnerados que en la población general (Unicef, 2014), siendo de suma importancia para la educación pública uruguaya abordar los problemas de DPE para permitir mejores formas de relacionamiento entre los niños y el sistema educativo temprana y oportunamente.

El juego en la educación inicial desde la perspectiva socio-cultural

La definición de juego es amplia e incluye actividades muy variadas, sin embargo, el foco de nuestro trabajo está puesto en el juego sociodramático, donde el niño adquiere conciencia sobre las propiedades del entorno social, capacidad de planificar su acción, de descentrarse y de autorregular su conducta. La contribución efectiva del juego al desarrollo se produce cuando el niño alcanza formas maduras de juego, caracterizadas por situaciones imaginarias con planes diferenciados que anticipan la acción, con roles ricos y coordinados, temas complejos, escenarios múltiples, un amplio uso del lenguaje y marcos temporales extensos, así como también la capacidad de prescindir progresivamente de los objetos físicos para jugar (Bodrova y Leong, 2003). El juego maduro puede observarse cuando los niños complejizan la comprensión de una escena, por ejemplo, cuando juegan a los bomberos, y además de identificar el rol del que apaga el fuego de manera directa, identifican y representan a otros personajes como el conductor del camión, el operador de teléfono o el rescatista que ingresa al edificio, entre otros.

Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo de patrones maduros de juego dramático, al propiciar el desarrollo de las FE, contribuye a un mejor tránsito desde la educación inicial al ciclo de educación primaria (Bodrova y Leong, 1996; Weisberg y otros, 2015); a través de este tipo de juego, el niño llega a construir las habilidades de regulación que serán necesarias para el aprendizaje escolar. Basado en este enfoque, el programa de intervención se centra en promover el desarrollo de habilidades cognitivas mediante el juego guiado que le permitan al niño mejorar los niveles de DPE. Principalmente, apunta a ser una fuente de desarrollo de las FE entendidas como el conjunto de operaciones cognitivas necesarias para supervisar y llevar a cabo diversas tareas, que no pueden ser resueltas de manera automática (Berk y Meyers, 2013; Diamond, 2012, 2014).

El juego maduro, al favorecer el distanciamiento, permite construir progresivamente formas más abstractas de representación y pensamiento. Los procesos de abstracción son facilitados en la actividad de juego, pues en ella el niño se libera y, al mismo tiempo, tiene en cuenta la realidad material en la que se encuentra. En el juego está implicado el movimiento de lo particular a lo general y de lo general a lo particular, característico del pensamiento abstracto, y en ese sentido puede ser visto como un precursor del desarrollo.

El juego tiene un papel fundamental en el desarrollo del niño, ya que promueve la capacidad de imaginar y representar los roles sociales, a la vez que desarrolla la capacidad de abstracción (Fleer, 2011; Hakkarainen y Bredikyte, 2008, 2015; Zuckerman, 2007). Dentro de las situaciones lúdicas el niño actúa movido por sus ideas, más que por los estímulos externos, y ejerce un control voluntario sobre su acción. Durante el juego el niño sigue unas reglas que se autoimpone, reorganizando la relación entre su acción y sus impulsos inmediatos.

De acuerdo con Vygotski (1996), durante el juego, el niño desarrolla nuevas formas de desear, lo que le permite el pasaje de formas de conducta respondientes o automáticas a formas autorreguladas, es por esta razón que se afirma que el juego es relevante para el desarrollo de la autorregulación (Bodrova, Leong, y Akhutina, 2011; Bodrova y Leong, 2004).

Al mismo tiempo, el juego dramático tiene una estructura narrativa (Nicolopoulou y Richner, 2007), lo que facilita procesos de fertilización cruzada con otras actividades narrativas que también forman parte de la actividad regular de las aulas de educación inicial, como la lectura de cuentos (Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, Cates y De Sá, 2015; Rosemberg y Stein, 2015). En efecto, tanto en el juego como en los cuentos es posible identificar personajes que desempeñan roles en escenarios, que actúan movidos por causas, que persiguen metas y cuyas acciones tienen consecuencias (Stein y Glenn, 1979; Stein y Albro, 1997).

Objetivos

Objetivos generales

- Contribuir a la mejora de la transición de los niños desde la educación inicial hacia la educación primaria.
- Producir conocimiento social y culturalmente pertinente en materia de estrategias de trabajo con niños que se desarrollan en entornos vulnerados.
- Contribuir a la generación de perspectivas críticas sobre el desarrollo infantil en la comunidad universitaria y educativa.

Objetivos específicos

- Promover el desarrollo lingüístico y de FE en niños de nivel 5 de educación inicial que asisten a centros educativos de quintil 1 en la ciudad de Montevideo.
- Generar instancias de formación teórica y práctica para diferentes actores del sistema.
- Sistematizar la experiencia de trabajo, que presente formas efectivas y ecológicamente válidas de mediación del juego infantil.

Materiales y métodos

Participantes

En 2017, las instituciones fueron seleccionadas de acuerdo con los reportes arrojados por el INDI. Estos grupos tuvieron un desempeño más de una desviación estándar por debajo de la media de los grupos montevideanos, para la dimensión desarrollo cognitivo, por lo que se propusieron como primer foco de intervención. Participaron del programa dos grupos de nivel 5 de educación inicial (26 niños).

En 2018, participaron dos grupos de nivel 5 (39 niños) y 1 grupo de nivel 4 de educación inicial (12 niños), que se seleccionaron con las instituciones que participaron el año anterior.

Actualmente, se trabaja con dos grupos de nivel 5 de educación inicial (41 niños) en una institución que fue seleccionada con el equipo de dirección y la docente de ambos grupos.

Instrumentos

Para analizar el impacto de las intervenciones en el desarrollo de los niños, cada año se realizaron evaluaciones psicológicas antes de comenzar la intervención y luego de finalizar.

En 2017, se evaluó la inteligencia general de los niños con el test breve de inteligencia de Kaufman K-BIT y el nivel de vocabulario receptivo con el test de vocabulario en imágenes Peabody III. En el 2018 se adicionaron el test de desarrollo de la percepción visual Frostig para evaluar la madurez perceptiva de los niños, tareas de autorregulación para evaluar aspectos fríos y cálidos del funcionamiento ejecutivo (barra de equilibrio, ordenar los juguetes y retrasar la comida) y RSO (Overton y Jackson, 1973) para evaluar el distanciamiento logrado por los niños en el curso del desarrollo.

En este año, se tomaron nuevamente el K-BIT, el Peabody III y la tarea de pantomima. Además, se evaluaron las FE a través de The Dimensional Change Card Sort (Zelazo, 2006), Hearts and Flowers (Davidson y otros, 2006) y Tower of London Task (Shallice, 1982). Además se tomaron medidas para analizar las habilidades lingüísticas de los niños con los siguientes instrumentos: tarea de producción narrativa (Alam y otros) y tarea de comprensión narrativa (adaptada del instrumento utilizado en Signorini, Manrique y Rosemberg, 1989).

Procedimiento

La estrategia seguida por nuestro equipo consiste en intervenir sobre las funciones psicológicas comprometidas en el juego y en la producción narrativa, que impactan en el desempeño escolar. A su vez, busca favorecer los procesos generales de mediación simbólica. La pregunta que surge es si este tipo de intervención puede insertarse de manera satisfactoria en el sistema educativo uruguayo,

y determinar cuál será su impacto en niños que presentan distintos niveles de riesgo en el desarrollo.

Durante 2017, hicimos una experiencia piloto en la que participaron estudiantes de la licenciatura en psicología del ciclo de formación integral, en el marco del curso “Juego en educación inicial”. En esa primera versión, los estudiantes asistieron a un grupo de niños en el desarrollo del juego, en tres aulas de educación inicial de tres escuelas públicas de Montevideo.

La primera edición del programa consistió en 16 sesiones divididas en dos bloques semanales de una hora de duración. Los estudiantes de psicología desarrollaban las actividades en pequeños grupos de 5 niños. Dentro de cada bloque, la primera sesión estuvo dedicada a la lectura de un cuento infantil y la segunda a reconstruir dicho cuento oralmente sin apoyo de la lectura. Avanzado el programa, se introdujo como instrumento de expresión una caja que contenía diversos objetos (material no estructurado), para que los niños pudiesen representar distintos roles. Sobre el final, se trabajó en la elaboración y actuación de cuentos por parte de los propios niños. En cada sesión se propuso una primera fase de interacción en la que el estudiante tenía un rol más destacado, y una segunda fase que permitió que los niños desplegaran el juego, avanzando progresivamente en la complejidad de las actividades.

Durante 2018, se implementó la primera versión completa del programa con 32 sesiones, y consistió en una práctica anual para estudiantes de psicología del ciclo de graduación. La estructura del programa fue similar a la edición del 2017 y también contemplaba bloques de dos sesiones semanales de una hora de duración y se trabajó en pequeños grupos, cada uno a cargo de un estudiante de psicología.

Actualmente, nos encontramos en nuestro tercer año de intervención. El programa de este año está siendo desarrollado en dos aulas de nivel 5 de educación inicial. Las actividades son coordinadas por integrantes del equipo de investigación, quienes asisten dos veces por semana a la escuela. El programa consta de 32 sesiones, con una frecuencia de dos sesiones semanales. Todos los bloques tienen la misma estructura: la primera sesión dedicada a la introducción de un cuento y la segunda a la reconstrucción oral sin apoyo de la lectura. Este movimiento busca propiciar un distanciamiento progresivo respecto del texto, así como el desarrollo de formas complejas de oralidad. En cada sesión se propuso una primera fase de interacción en la que el adulto posee un rol más destacado, y una segunda, en la que se procura que los niños desplieguen el juego. Las actividades están pensadas para ser desarrolladas sobre cuentos con los que la maestra de clase habitualmente trabaja, y casi sin materiales didácticos. En este sentido, se busca desarrollar una propuesta para ser implementada en situaciones naturales de aula, independiente de los recursos materiales con los que la escuela disponga.

Nuestro programa de intervención está enfocado en desarrollar una actividad de juego guiado que, pese a estar enmarcado en una experiencia de educación, no se encuentra centrado en la transmisión de contenidos curriculares, sino más bien, en el desarrollo de las habilidades cognitivas que le permitirán al niño ad-

quirir nuevos conocimientos (Bodrova, Germeroth y Leong, 2013). Para tal efecto, se toma como base la lectura de cuentos en el aula (Bredikyte y otros, 2017) y la estimulación de las habilidades narrativas, cuyo valor para el desarrollo de las funciones ejecutivas también ha sido señalado (Friend y Bates, 2014).

Diversas investigaciones evidencian que los maestros despliegan estrategias de lectura muy diversas, y que algunas contribuyen más que otras al desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños (Dickinson y Tabors, 2001; Mascareño y otros, 2016; Wasik y Bond, 2001; Wasik, Bond, y Hindman, 2006; Wasik, Hindman, Snell, 2016). La lectura dialógica permite apoyar el desarrollo de la comprensión oral y el vocabulario, lo que se considera un elemento necesario para la comprensión lectora en educación primaria (Snow y Matthews, 2016). En la misma línea, se ha mostrado que el desarrollo de habilidades narrativas tiene una relación estrecha con el desarrollo de las FE (Friend y Bates, 2014). Para el diseño de las actividades de lectura se siguen las pautas propuestas por Wasik, Hindman & Snell (2016) enfocadas en el diálogo genuino entre adultos y niños, y en la generación de interacciones con alta demanda cognitiva para los niños.

Resultados y discusión

En el 2017, la experiencia fue sistematizada en el marco de un proyecto de extensión universitaria, denominado Espacio de Formación Integral (EFI) de la Facultad de Psicología de la Udelar. Los EFI son dispositivos de enseñanza que integran las tres funciones universitarias (docencia, extensión e investigación), incorporando una perspectiva interdisciplinaria como modelo de aproximación a la realidad social. Esto nos permitió reflexionar sobre los procesos formativos de los estudiantes y sobre la práctica docente, además de reconceptualizar y mejorar la experiencia para los años siguientes. Desde el punto de vista de la formación de los estudiantes de grado, la temática de la que se ocupa el proyecto resulta altamente demandada y relevante para el desarrollo profesional de los psicólogos. En la primera edición, los estudiantes plantearon dificultades de articulación entre el componente teórico y práctico, aspectos que fueron atendidos en la siguiente edición (Rivera y Moreira, 2018). Esta experiencia permitió testear las actividades y rediseñar la intervención para el año siguiente.

Tanto en 2017 como en 2018, los resultados se sistematizaron y presentaron en informes institucionales que se entregaron a las escuelas participantes. En el 2017 se comparó el cambio en el desempeño de los niños entre las evaluaciones pre y posttest. Para este grupo de niños se encontró una mejora en los componentes de lenguaje y descentramiento de la dimensión desarrollo cognitivo del INDI, sin cambios estadísticamente significativos en funcionamiento ejecutivo. En cuanto a la dimensión socioemocional, no se encontraron cambios en ninguna de las tres subescalas que componen esta dimensión (conducta prosocial, comportamiento internalizante y comportamiento externalizante).

En el 2018, en el grupo de nivel 5, se evaluó el cambio que pudo existir en los niños solo en aquellas dimensiones del INDI en las que el proyecto se proponía

incidir, a saber: los componentes lenguaje, descentramiento y funcionamiento ejecutivo de la dimensión cognitiva, así como en la dimensión socioemocional. Con este objetivo se compararon las puntuaciones en las tomas 1 y 2 en INDI,

Tampoco se encontraron diferencias en cuanto a las escalas de desarrollo socioemocional entre el grupo experimental y el de control.

En cuanto a la evaluación con medidas externas (test) para este grupo no se encontraron diferencias estadísticas significativas con el grupo de control, ni en el pretest, ni en el postest en ninguna de las pruebas. Sin embargo, se encontró que los niños del grupo en el que se desarrolló la intervención, habían mejorado significativamente ($p=0.32$) su CI total en K-BIT, respecto de sí mismos en la primera toma en 2,4 puntos (promedio). Es decir, la media obtenida por los niños en este test fue mayor en la segunda toma que en la primera, fenómeno no observado en los niños del grupo control.

De igual modo, en el caso del grupo de nivel 4 nos interesó comparar las puntuaciones de las tomas 1 y 2 en INDI para cada niño, no se encontraron diferencias significativas en los resultados obtenidos. Tampoco se encontraron al momento de comparar las tomas 1 y 2 de las evaluaciones realizadas con medidas externas (tests).

A pesar de ello, se observaron cambios positivos en algunos aspectos sobre los que buscábamos incidir con el programa. Niños que presentaban grandes dificultades para regularse en otras actividades, mostraron mayor capacidad de autorregulación durante el juego, a partir de la incorporación de estrategias de apoyo, que operaron como mediadores, como “el brazalete de la paz” y la asignación de roles específicos reguladores de la acción de los demás. Otros niños que no presentaban iniciativa verbal, se mostraron muy comunicativos interpretando su rol en la situación de juego.

Conclusiones

Nuestro enfoque enfatiza la naturaleza cultural del desarrollo humano, y la importancia de considerar de manera abierta las consecuencias que tienen los sistemas de actividad social sobre el desarrollo psicológico (Vygotski, 1995; Rogoff, 2003; Tomasello, 2003; Valsiner, 1999; Lave, 1999). Esto nos lleva a enfocarnos en las situaciones de interacción como fuentes de desarrollo psicológico, y a considerar los posibles conflictos entre las prácticas de socialización de diferentes grupos sociales y la escuela (Engeström y Cole, 2001).

Los resultados de estas intervenciones, a pesar de su carácter preliminar, muestran que si esta población fuera sistemáticamente estimulada en sus actividades de juego y lectura de cuentos, se podría atenuar la situación de desventaja respecto de sus pares provenientes de entornos más favorables. Además permitiría evitar la derivación de niños sanos al sistema de salud, ya que muchas de las dificultades que presentan los niños en su adaptación y desempeño en el aula resultan de la propia situación educativa, y pueden atenderse en ese marco.

En otro orden, el desarrollo de esta actividad permite que los estudiantes de psicología cuestionen concepciones naturalizadas sobre el desarrollo psicológico como proceso individual, pues les da la oportunidad de ver, en situaciones reales, cómo las actividades sociales se entrelazan dinámicamente con los procesos de desarrollo.

El proceso de trabajo con los docentes, tanto en las experiencias de intervención en aula, como en los cursos de formación implementados hasta el momento, nos han permitido identificar que el problema está en contribuir a la resignificación de la experiencia de trabajo con la lectura de cuentos y el juego en educación inicial. Para ello es necesario ofrecer instancias que permitan un análisis crítico de las prácticas, al tiempo que contribuyan al desarrollo del conocimiento psicológico con una fuerte base en la realidad del país.

Bibliografía

- Alam, F., Rosemberg, C. R. y Scheuer, N. (2020). Gestos y habla en la construcción infantil de narrativas entre pares. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 89, 185-210.
- Arrivillaga, C., Cuevasanta, D., Liz, M., Moreira, K., Schiappacasse, P. y Echeverría, A. V. (2016). Preparación para la escolarización: una revisión sistemática de estudios longitudinales. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8 (1).
- Berk, L. E. y Meyers, A. B. (2013). The role of make-believe play in executive function: Status of research and future directions. *American Journal of Play*, 6, 95-107.
- Bodrova, E., Germeroth, C. y Leong, D. J. (2013). Play an Self-Regulation, Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6 (1), 111-123.
- Bodrova, E. y Leong, D. J. (1996). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotski*. México: Pearson.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2003). The importance of being playful. *The first years of School*, 60 (7), 50-53.
- Bodrova, E., Leong, D. y Akhutina, T. V. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive functions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 11-28.
- Bredikyte, M., Hakkarainen, P., Brandisauskiene, A., y Skeryte-Kazlauskiene, M. (2017). *Narrative environments for play and learning (NEPL) Guidelines for kindergarten and school teachers working with 3-8 years-old-children*. Unión Europea: Erasmus+ Narrative environments for play and learning.
- Engeström, Y. y Cole, M. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon, *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*, (23-74). Buenos Aires: Amorrortu.

- Davidson, M. C., Amso, D., Cruess, L. y Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44, 2037-2078.
- Diamond, A. (2012). Activities and programs that improve children's executive functions. *Current directions in psychological science*, 21 (5), 335-341.
- Diamond A. (2014). Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes?: Simple, Just Nourish the Human Spirit. *Minnesota symposia on child psychology (Series)*, 37, 205-232.
- Dickinson, D. K. y Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Dickinson, D. K. y Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82 (3), 870-886.
- Diuk, B., Borzone, A., y Rosemberg, C. (2000). El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres una: alternativa pedagógica intercultural. *Cultura y Educación*, 12 (3), 23-33.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Hoffman, M. B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, instruments and techniques*. Glenview: Scott Foresman.
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual Play': Foregrounding Imagination and Cognition during Concept Formation in Early Years Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (3), 224-240.
- Friend, M. y Bates, R.P. (2014). The union of narrative and executive function: different but complementary. *Frontiers in psychology*, 5, 1-12.
- Hart, B. y Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pentti, H. y Milda, B. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-historical psychology*, 4, 2-11.
- Hakkarainen, P. y Bredikyte, M. (2015). How play creates the Zone of Proximal Development. *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding*. 31-42.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, 26 (1), 55-88.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child development*, 74 (5), 1368-1378.
- Kagan, S., Moore, E. y Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: toward common views and vocabulary*. Washington: National Education Goals Panel.

- Lave, J. (1999). Situating learning in communities of practice. En *Perspectives on Socially Shared Cognition*. (63-82). American Psychological Association.
- Leong, D. y Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding: Make-believe play. *YC Young Children*, 67 (1).
- Lipina, S. (2006). *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Contribuciones de la neurociencia cognitiva del desarrollo*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Llambí, M. E., Mancebo & Zaffaroni, C. (2014). *Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay*. Montevideo: UNICEF, 2014
- Mascareño, M., Snow, C. E., Deunk, M. I. Y Bosker, R. J. (2016). Language complexity during read-alouds and kindergartners vocabulary and symbolic understanding. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 39-51.
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E. y Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1807,136-152.
- Moreira, K. y Quiles, S. (2016). El viaje a la abstracción no se hace solo. El papel de los adultos en el desarrollo del juego infantil. VI Jornadas de primera infancia y educación inicial. 4º. encuentro internacional Educación y Cuidados en la Primera Infancia: Viejos debates en nuevos tiempos. Montevideo.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B. y de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147-162.
- Nicolopoulou, A. y Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development*, 78, 412-429.
- Overton, W. F. y Jackson, J. P. (1973). The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study. *Child Development*, 309-314.
- Rivera, J. y Moreira, K. (en prensa). Juego en educación inicial: Una propuesta de formación integral. Sistematización de experiencias integrales EFI. Facultad de Psicología, Udelar.
- Rivière, A. (1984). La psicología de Vygotski. Sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 7 (27-28), 7-86.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, K. (2007). Impact of Globalization on Monetary Policy. En *The New Economic Geography: Effects and Policy Implications* (265-305). Kansas City: Federal Reserve Bank of Kansas City.

- Rosemberg, C. R. y Stein, A. (2015). Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2).
- Shallice, T. (1982). Specific impairments of planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 298, 199-209.
- Signorini, A., Manrique, A. M., y Rosemberg, C. (1989). Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de narraciones. *Lenguas Modernas*, 16, 41-68.
- Snow, C. E., & Matthews, T. J. (2016). Reading and language in the early grades. *The Future of Children*, 26 (2), 57-74.
- Stein, N. L. y Albro, E. R. (1997). Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling good stories. En *Learning how to narrate: New directions in child development* (pp. 5-44). San Francisco: Jossey Bass.
- Stein, N. L., y Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En *New directions in discourse processing: Advances in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood: Ablex.
- Tomasello, M. (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Tompkins, V., Zucker, T. A., Justice, L. M. y Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher-child interactions in small-group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28 (2), 424-436.
- Tzuriel, D. (2000). Dynamic assessment of young children: Educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, 12 (4), 385-435.
- UNICEF (2012). Informe Anual. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/publications/files/UNICEF-AnnualReport2012_SP_9_July.pdf
- Ursache, A. y Noble, K. G. (2016). Neurocognitive development in socioeconomic context: Multiple mechanisms and implications for measuring socioeconomic status. *Psychophysiology*, 53 (1), 71-82.
- Valsiner, J. (1999). I Create You to Control Me: A Glimpse Into Basic Processes of Semiotic Mediation. *Human Development*, 42(1), 26-30.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. Londres: Sage.
- Vásquez Echeverría, A. y Moreira, K. (2016). Preparación para la escolarización: dimensiones y medición. En *Perspectivas actuales en Psicología del Desarrollo*.
- Vásquez Echeverría, A., Moreira K., Liz M., Mandl A. I., Tomas C., Oliveri A. y Schiappacasse P. (2018). Guía para la interpretación de los reportes automáticos del INDI. Recuperado de <https://indi.psico.edu.uy/sites/indi.psico.edu.uy/files/2018-08/Gu%C3%ADa%20Reportes%20INDI.pdf>
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas III : Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Wasik, B. A. y Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 24-250.

- Wasik, B. A., Hindman, H. y Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. y Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 63-74.
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. y Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96 (8), 8-13.
- Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1 (1), 297-301.
- Zuckerman, G. (2007). On Supporting Children's Initiative. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (3), 9-42.

Prácticas Educativas Emancipatorias: Un Estudio de Caso.

Loreto González Suazo.

loretogonzalezsuazo.20@gmail.com

Resumen

El presente artículo es producto de una investigación realizada, que reflexiona en torno a un estudio de caso que aborda las prácticas educativas emancipatorias de una escuela libre en la Región Metropolitana de Santiago de Chile, cuyo propósito es comprender y analizar las diferentes prácticas educativas que están orientadas hacia la educación liberadora, las que intentan tensionar las lógicas educativas tradicionales actuales. Dicha investigación, de carácter cualitativo, utiliza como técnicas de recolección de datos la entrevista en profundidad, la observación participante y el análisis de documentos de la escuela libre.

Dentro de los principales resultados de la investigación se indica que existe una tensión entre el discurso de los educadores y la práctica educativa que llevan a cabo, implicando que las prácticas educativas que educadores y educadoras establecen no cuestionan la propia transformación, es decir, no logran convertirse en prácticas educativas emancipatorias.

Palabras clave: Otra Educación / Escuela Libre / Sentido de la Educación / Curriculum / Educación Tradicional.

Introducción

El presente artículo tiene como desafío iniciarse en el campo educativo, especialmente en el área de la educación alternativa en nuestro país. Este desafío ha requerido esfuerzos, ya que abordar temáticas educativas que están en las fronteras de

nuestra educación, necesitan de una especial atención y cuidado. Ha sido este especial interés investigativo, el que ha tenido como propósito comprender y analizar las prácticas educativas de una escuela libre, que permitan tensionar las lógicas de la educación imperante e identificar dimensiones claves para repensar otra educación para Chile. Con este propósito y en esta dirección, es que el deseo por comprender el significado de educar, ha llevado a cuestionarse las lógicas educativas tradicionales e incluso preguntarse si la escuela es lo que nos puede emancipar como sujetos y sociedad.

Estos cuestionamientos han hecho enfrentar problemáticas relativas al currículum: a las posibilidades de que las escuelas libres construyan currículum y lo que se entiende por tal. Además, estas problemáticas ponen el foco en el cuestionamiento de las prácticas educativas con las que se lleva a cabo un proyecto educativo alternativo, provocando interrogantes: ¿Cómo las prácticas educativas alternativas pueden tensionar al sistema educativo formal? ¿De qué manera las prácticas educativas alternativas pueden contribuir a otra educación? ¿Qué diferencias tienen las prácticas educativas alternativas respecto de las prácticas educativas de la educación formal? Éstas y muchas interrogantes son las que esta investigación espera poner en la mesa para quizá cuestionarnos, tanto como sujetos y como sociedad, el compromiso que se adquiere cuando se desea enseñar y cómo otras maneras de enfrentarnos al mundo nos permitiría retomar la esperanza en que sí es posible otra educación. De aquí que el aporte que espera entregar este trabajo es mostrar las diversas tensiones, preguntas y desafíos que apuestan por la construcción de otra educación para una nueva sociedad.

El Modelo Educativo Chileno de los últimos años ha sido uno de los más desiguales y segregados, por lo que el diagnóstico que vemos es lapidario: ha fracasado. Incluso, ante la exhibición “orgullosa” de las cifras de cobertura: casi un millón de estudiantes continuaban sus estudios superiores. El dato más potente era el que mostraba que de cada 10 estudiantes, 7 son hijos de padres que sólo terminaron el colegio” (Atria, 2012, p. 15). Pero tras estos grandes discursos de acceso y cobertura a la educación siempre se ha ocultado una sombra oscura que, según Atria (2012), corresponden a la desigualdad de acceso, el financiamiento y la estafa. Esta última que puso en cuestión a la clase política chilena, que se vio en la encrucijada, cuando salieron a la luz gracias al movimiento estudiantil de 2011, como por ejemplo:

La amplia participación del sector privado en el mundo de la educación, situación que viene heredada de tiempos de dictadura, donde a lo largo de los años 1980 finalizando con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) cuatro días antes de que se entregara el poder. Esta ley dejó al Estado en un rol regulador, delegando gran parte de la enseñanza al sector privado en palabras del mismo ex dirigente estudiantil Giorgio Jackson: “creo que nuestro movimiento tuvo ese gran mérito: despertó una sensación que no recorría nuestro país hacía décadas. Era la sen-

sación de comunidad, de que aún tenemos sueños colectivos que nos unen (p. 16).

Lo que plantea Atria en *La Mala Educación: Ideas que inspiran el Movimiento Estudiantil en Chile* es el claro ejemplo de una poderosa herramienta política, que fue guiando las reflexiones de todos quienes trabajan por construir una nueva colectividad política y social que cambie a Chile. Es así que la evidencia no sólo de 2011, sino que de la historia chilena sobre las luchas sociales muestra que nuestra sociedad ha estado dominada por la oligarquía, que ha puesto sus lógicas opresoras al servicio de sus propios intereses, llevando a la educación a “un grave empequeñecimiento de su orientación y actualmente ha quedado prácticamente reducida a preparar a los alumnos para el mundo del trabajo” (Aguilar & Bize, 2011, p. 20). Las políticas implementadas por los gobiernos están basadas en la búsqueda de un crecimiento económico sostenido en desmedro de un fortalecimiento ciudadano de carácter colectivo, lo que provoca que esas políticas sean constantemente profundizadas, ahondando las desigualdades sociales en nuestro país. Se puede señalar que las principales características de esta implantación de políticas son:

- Búsqueda de estabilidad macroeconómica haciendo imprescindible la privatización, liberalización, apertura externa de mercados y suconsecuente desregularización de la actividad económica bajo el supuesto de que serían los mercados los que se autorregularían.
- Las reformas laborales que derogaron las legislaciones protectoras que habían logrado décadas de lucha sindical con consecuencias desastrosas en los procesos de selección de personal, las condiciones laborales, fueros sindicales y maternales.
- La reducción del gasto público, la disminución de la acción política del Estado en el ámbito económico y social, la privatización de las empresas estatales, la municipalización de la educación, la transferencia de funciones sociales al sector privado, dando lugar a la privatización del sistema previsional de pensiones y salud (AFP e Isapres).

Éstas han sido las principales características del modelo de desarrollo chileno, impuesto por la dictadura militar, el que se ha fundado en entender la educación como una inversión individual, que renta para el futuro, razón por la cual se tendría que pagar individualmente, pues cada persona que se paga su educación tendría su utilidad económica en el futuro. En esta lógica economicista la educación chilena ha trasladado la responsabilidad del Estado en materia educativa, en tanto bien público, al espacio privado de las familias.

Frigolett, Mayol, Muñoz y Pizarro (2011) comentan lo siguiente:

Eso explica el escaso énfasis presupuestario. Como se señala en un reciente informe de la OCDE (13 de septiembre de 2011), “en 2009, el gasto total anual por estudiante de educación primaria y secundaria en Chile fue de USD 2,707 para la educación primaria y USD 2,564 para la educación secundaria. En términos absolutos, el país promedio de la OCDE gasta USD 7,153 y USD 8,972 por estudiante al año en educación primaria y secundaria, respectivamente. Esto significa que Chile gasta el 37% y 28%, respectivamente, de la media de la OCDE por estudiante (p. 4).

Esto expone que los errores del modelo educativo chileno son de concepto y de prioridad, porque la sociedad en la que vivimos no concibe a la educación como un bien relevante de manera social, sino como un bien de consumo que sólo es responsabilidad de quien desea educarse. Este rasgo profundamente individualista que posee la educación chilena hace que las familias deban destinar la mayor parte de su presupuesto mensual al gasto educativo de sus hijos e hijas, dejando un rol al Estado chileno sólo de subsidiario y no garante de un derecho social como es la educación. En definitiva, “quienes legitiman” este modelo educativo neoliberal no comprenden la educación como un bien público de carácter social y político, sino como un bien de consumo donde las personas que poseen dinero pueden estudiar y las que no están obligadas a someterse al endeudamiento para poder recibir algún tipo de educación de “calidad”.

Estas situaciones se ven a diario en “la creación de un sistema de universidades privadas que recurren a todo tipo de triquiñuelas para obtener lucro; la municipalización de la enseñanza media y básica; el encarecimiento de las escolaridades de las universidades estatales al mismo nivel de las privadas” (Pérez, 2014, p. 53), y lo que es peor aún el aspecto de introducir las formas de gestión típicas del sector privado a la educación, han dañado el sentido último de educar, el cual a juicio de quien escribe tiene que ver con la formación de ciudadanos que construyan una nueva sociedad, la cual propenda a una sociedad justa e igualitaria. Esta mirada que tiene actualmente el modelo educativo chileno es ideológica y política, que pone el foco en que la educación es un bien de consumo. Como dice Freire (2012), “esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza” (p. 64).

Según Frigolett, Mayol, Muñoz y Pizarro (2011), el diseño del modelo educativo chileno es privatizador, y además es el que presenta mayor carga para la familia. No sólo la educación se ha vuelto un bien de consumo, sino que otras áreas de nuestra vida, como lo es la salud, la industria alimentaria, el trabajo, la cultura, entre otras, han ido experimentando un profundo proceso de burocratización, incluso dentro de la propia dinámica capitalista.

Cada día se ven más agentes económicos que intermedian nuestras relaciones de existencia, interponiéndose entre los productores directos de bienes y servicios y los consumidores y paralelamente, entre los propietarios jurídicos de los medios de producción y los trabajadores que reciben un salario por tareas de producción

directa. Parece que se está frente a una burocratización más fuerte, más difícil de combatir, esta nueva burocratización ya no tiene las mismas formas que la burocratización fordista del siglo XX, sino que ahora hay una burocratización.

En definitiva, es en este contexto educativo, las deficiencias integrativas quedan en evidencia en diversos indicadores sociales. No es ésta la instancia de hacer sociología en este tema, pero es evidente que la delincuencia, la vulnerabilidad, los suicidios, las depresiones, la poca participación electoral, son todos síntomas de procesos de desintegración social. Una señal a nivel educativo de esto es la problemática de la segregación educativa. La educación básica y media se encuentra segregada según barrio, ingreso familiar y tipos de escuelas. El grado de segregación de la educación chilena es muy elevado, provocando que existan ciudadanos y ciudadanas de primera, segunda y tercera categoría. Esta cruel realidad del sistema educativo chileno es la que hoy cada día más hace más ruido y hace que los movimientos sociales chilenos tomen mayor protagonismo, porque se está llegando a un límite que ya se hace insostenible, donde por ejemplo la mercantilización de la vida se ha instalado como una lógica natural a todo el quehacer humano.

Es aquí necesario preguntarse y reflexionar sobre las posibilidades de construir una educación desde otras lógicas, cuestión que están haciendo una serie de colectivos de los cuales poco se sabe y que es necesario observar.

Entorno a la Concepción de Educación Popular y la vinculación con procesos extensionistas

Entenderemos la educación popular según Marco Raúl Mejías (2009), quien la define así:

La educación popular es una forma de trabajo cultural y político, que, frente a la forma de vida propuesta por el control y el poder, ella se propone construir otro tipo de vida más humana, más libre, más justa, más solidaria, más crítica, y en ese sentido es un trabajo político por medio de la educación. Por eso, podemos afirmar que manteniendo y reconociendo su especificidad en el aspecto educativo, la educación popular busca ser copartícipe en la recreación de los paradigmas que plantean que otro mundo es posible, y con su énfasis educativo, construyen esas otras maneras a través de su intervención en estos procesos (p. 6).

Según lo citado, se piensa que la educación popular es un esfuerzo de las clases populares; un esfuerzo en favor de las movilizaciones populares; un esfuerzo incluso dentro del proceso de movilización social, donde se aspira a transformar la sociedad. Esta aspiración a transformar la sociedad, por y para las clases populares, tiene sentido porque son las clases populares que, en conjunto con la construcción de su conciencia de clase, pueden transformar la adversa realidad que los ha desplazado a lo largo de la historia.

Ahora bien, si vamos entendiendo la educación popular como en la cita anterior, también debemos tener en cuenta la posible relación que puede existir entre la educación popular y los procesos extensión universitaria, si bien esta investigación no investiga sobre dicha relación, consideramos que es pertinente poder dar una aproximación a dicha relación entendiendo que la educación popular es una forma de trabajo cultural y político, al igual que los procesos de extensión universitaria.

En este sentido, se puede decir que en nuestra región (América Latina) ha habido una larga trayectoria solidaria en donde nuestros sistemas de educación superior y las organizaciones sociales han tenido encuentros y relaciones. “Es también una innovación pedagógica que ha ido tomando vigor en los últimos 20 años y un campo de conocimiento todavía en construcción” (Tapia, 2010). Esta innovación pedagógica que señala la autora e imbricándola con lo realizado durante esta investigación sobre las prácticas educativas de una escuela libre nos permite inferir que una aproximación a los procesos de extensión universitaria es que:

La mayoría de la información sobre las prácticas de aprendizaje – servicio proviene normalmente de sus propios protagonistas, y presentan registros sumamente desparejos. En algunos casos los relatos no exceden lo puramente descriptivo y vivencial, a veces se da por sabida información que sólo conocen los participantes directos, o se omite los datos que distorsionarían una imagen idílica de la actividad. En otros casos, en cambio, encontramos valiosas sistematizaciones de las actividades realizadas con sus luces y sus sombras, y de los impactos en las comunidades, los estudiantes y en la propia vida institucional (Tapia, 2010, p. 25).

Esto nos indica que esta investigación, si bien tuvo como propósito analizar prácticas educativas de una escuela libre que permitan tensionar las lógicas de la educación imperante e identificar dimensiones claves para repensar otra educación para Chile, este análisis se realizó fuera de una institución, por lo tanto, podría no considerarse que tiene un vínculo extensionista. A pesar de ello, la sistematización y la problematización de la investigación, como indica la autora, se trabajarán con las luces y sombras de una escuela libre que se instala como un lugar alternativo de educación y que no se adscribe a una institución de educación superior. Es así como, intuitivamente, el proceso que tuvo la investigación de describir las prácticas educativas de una escuela libre puede inscribirse en un proceso de extensión universitaria. Para que las instituciones de educación superior se vinculen con la comunidad es necesario que

simultáneamente, esta acción solidaria en contextos reales les permite aprender nuevos conocimientos y desarrollar saberes para la vida, el trabajo y la participación ciudadana. Este tipo de experien-

cias permiten realizar una contribución concreta y evaluable a la vida de una comunidad, y también mejorar la calidad e inclusividad de la oferta educativa formal y no formal (Tapia, 2010, p. 25).

En este sentido, se puede decir que la investigación intentó dar cuenta de las prácticas educativas de una escuela libre y poder describir sus lógicas y cotidianidad, las cuales no están y no estuvieron inscritas en procesos formativos oficiales, que pudieran dar cuenta de cómo los y las estudiantes se vinculaban con la comunidad, sino que la vinculación con la comunidad fue un trabajo voluntario en poblaciones con pobreza y marginalidad, desde esta perspectiva, lo territorial para los y las educadoras es un trabajo de intervención social, el cual se caracteriza por ser una intervención asistencial a quienes experimentan situaciones de pobreza, la cual después no se problematiza en instituciones de educación superior.

Objetivo General

Analizar las prácticas educativas de una escuela libre, que permitan tensionar las lógicas de la educación imperante e identificar dimensiones claves para repensar otra educación para Chile.

Objetivos Específicos

- Describir la cotidianidad de la escuela libre, evidenciando las relaciones pedagógicas que se establecen entre sus actores.
- Describir las percepciones que tienen los educadores(as) de la escuela libre, respecto del proyecto de escuela que llevan a cabo.
- Comprender las racionalidades que inspiran el proyecto de escuela libre, en tanto ético-político.

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de corte fenomenológico. Esta perspectiva tiene como propósito “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (Taylor & Bodgan, 1987, p. 16). Esta última es la que adoptará esta investigación, debido a que es el enfoque que releva la visión de los actores que vivencian los fenómenos sociales. Respecto del tipo de estudio, será uno que siga una metodología común a la etnografía. Para Stake (1999), los estudios de caso son:

La particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino paraver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencial pero la finalidad primera es la comprensión de este último (p. 20).

Así, el caso que convoca estudiar es a una escuela libre, donde el propósito fundamental es indagar y comprender las prácticas educativas de esta escuela para dar cuenta de la particularidad que posee el caso, intentando conocer cómo funcionan todas los ámbitos que componen a la escuela libre. La muestra de carácter intencional y no probabilística tiene como finalidad de analizar las prácticas educativas de una escuela libre, que permita tensionar las lógicas de la educación imperante e identificar dimensiones claves para repensar otra educación para Chile. Se ha seleccionado la escuela libre del estudio porque es la fundacional, y por tanto, de más larga data. Como instrumentos de recolección de datos se utiliza: la observación participante la observación se contempló durante 3 meses y cada observación tuvo 4 horas de observación (10:00-14:00). Esta observación quedó registrada en el cuaderno del investigador, que se convirtió en el primer instrumento que facilitó la recolección de datos. Allí se describieron las jornadas sabatinas de la escuela libre.

Los documentos analizados fueron: la página oficial de la escuela libre, la red social oficial de la escuela libre (facebook); entrevista semiestructuradas se consideró entrevistar al encargado y fundador de la escuela y 2 educadores de 5, que además del encargado asistían a la escuela. Para seleccionar a los educadores se consideró antigüedad, sexo, profesión y accesibilidad.

Educador	Años de Antigüedad en Escuela Libre	Sexo	Profesión Educadores(as)	Rol que realiza en la Escuela Libre
1	6 años	masculino	Abogado	Coordinador Escuela Libre
2	1 año	masculino	Arquitecto	Encargado Ayuda de Tareas
3	Menos de 1 año	femenino	Periodista	Encargada de Desayuno Comunitario

Cuadro N° 1: Caracterización de los Entrevistados Educadores(as) de Escuela Libre

El análisis de la información se realiza a través del análisis semántico del contenido de las entrevistas a los educadores, los documentos oficiales (web) de la es-

cuela libre y las observaciones que se registraron en el cuaderno del investigador. En cada una de estas etapas se fue analizando y codificando, para así levantar núcleos de significado y categorías. Así las categorías fueron las unidades básicas de todo el material recogido. Luego de haber recogido el material y levantar categorías y núcleos de significado, la información se ordenó en 2 cuadros de categorías analíticas, los cuales fueron: el cuadro de categorías de las rutinas el que emergió gracias a la notas de campo realizada a través de la técnica de la observación y registrada en el cuaderno de campo de investigador, además de analizar el contenido, se realiza un análisis longitudinal donde se toma en cuenta el aspecto temporal, relevando la recurrencia de las acciones en el tiempo, estableciendo secuencias diarias, y luego comparándolas. Luego el otro cuadro de categorías fue el de las entrevistas a los educadores de la escuela, la revisión de los sitios oficiales páginas web de la escuela libre, y por último el cuadro de rutinas de la escuela libre. Así se identificaron conceptos. Donde las propiedades fueron aquellas características de la categoría cuya delineación la define y le da significado y las dimensiones fueron las escalas en la cual varían las propiedades de una categoría. Es decir, la codificación abierta que se realizó estuvo en base a un proceso entre la organización de los datos y la elaboración de categorías con sus propiedades y dimensiones, reconociendo relaciones primarias entre dichos conceptos. Así el proceso de codificación abierta, fue reduciendo los datos. Luego se trianguló la información obtenida, es decir en la revisión de documentos sitios web de la escuela libre, las notas de observación de campo de rutinas de la escuela libre, y las entrevistas a educadores y educadoras de la escuela y luego se realiza la triangulación teórica.

Resultados

En este apartado se desarrollarán los resultados de la investigación que corresponden a la interpretación y análisis de las prácticas educativas de la escuela libre. Lo que se resumen en el siguiente cuadro.

Objetivos	Resultados de la Investigación
Describir la cotidianidad de la escuela libre, evidenciando relaciones pedagógicas que se establecen entre sus actores	La cotidianidad de la escuela libre se caracteriza principalmente por tener rutinas, las cuales van guiando la temporalidad de las jornadas sabatina en la escuela. Esto significa que las rutinas son formas de actuación que permiten ir observando, analizando las acciones que se llevan a cabo. En este sentido los y las educadores construyen sus propias prácticas educativas, las cuales se apoyan en conversaciones, momentos organizados que van dando coherencia a la acción situada que realizan.

Describir las percepciones que tienen los educadores(as) de la escuela libre respecto al proyecto de escuela que llevan a cabo

Las percepciones de los educadores respecto del proyecto de escuela, tiene relación con que tres elementos o categorías fundamentales como: **La otra educación proyecto educativo en construcción; La otra educación vínculos amorosos y fraternidad, La otra educación nuevas lógicas de relaciones sociales y educativas.**

Conclusiones

En cuanto a las **prácticas educativas** que realiza la escuela libre, se puede decir que son prácticas educativas que no se orientan a la emancipación de los niños y niñas de la escuela, sino que se han construido por oposición a las propias experiencias educativas de los educadores y educadoras. Si bien desde el discurso la escuela libre proclama y adhiere a la construcción de otra educación para Chile, esta intención no logra materializarse desde un punto de vista concreto, porque las prácticas educativas que educadores y educadoras establecen no cuestionan la propia transformación, es decir, no se convierten en prácticas educativas emancipatorias; nadie emancipa a otro, sino que a través del diálogo y de la acción los seres humanos nos transformamos mutuamente.

Respecto al **sentido pedagógico** de educar al pueblo que posee la escuela libre, se puede decir que es un sentido pedagógico visto desde una perspectiva asistencialista, donde educar al pueblo se vuelve un acto de “ayuda” al carente. Esta situación ocurre porque los y las educadores de la escuela consideran a los niños y niñas como sujetos que deben ser civilizados y apaciguados mediante la pedagogía del amor. Una pedagogía del amor de perspectiva crítica no interpreta al otro como carente, sino como un otro que es parte constitutiva de la comunidad educativa, generando relaciones de horizontalidad y justicia.

Referente a la idea de escuela, se puede decir que la escuela libre, desde su discurso, expresa que lo “libre” estaría dado por temas que no se abordan en la educación tradicional. Sin embargo, estos temas no se trabajan en la escuela libre y no se problematiza qué significa que la otra educación sea sólo un complemento a la educación tradicional, por lo que el rol de escuela libre se minimiza, provocando que lo “libre” se interprete como la ausencia de lo establecido. Una verdadera libertad, entendida desde una educación crítica, sería aquella libertad madura que se confronta con otras libertades, y no una libertad asfixiada. Sólo entregando la posibilidad de decidir es cuando se podrá realmente aprender a ser libre; es muy difícil que educar para la libertad pueda volverse real si la comunidad no tiene instancias para decidir.

En cuanto al **papel del currículum** en experiencias educativas alternativas, se puede decir que es posible, incluso necesario, que la escuela libre se proponga como desafío construir un currículum crítico que responda a qué contenidos enseñar y por qué hay que enseñar a los niños y niñas a que se atrevan a criticar

y no mitificar la realidad imperante. Por eso, la construcción de un currículum crítico es considerar al conocimiento no sólo como una relación intelectual, sino como una práctica integral que comprende a todo el educando. El tema es cómo la escuela libre, en conjunto con la comunidad, lleva a cabo una práctica de currículum crítico. Una posibilidad podría ser que los niños y niñas de la escuela libre puedan construir sus propios procesos cognitivos, afectivos y activos en una interacción pedagógico-cultural que sea propiciada por los educadores, donde se puedan establecer relaciones emancipatorias comprometidas con el cambio de sí mismos. Lo interesante es que, a pesar de que la escuela libre no construye un currículum crítico, pueda elaborar uno que rompa con la institución educativa tradicional impuesta por el academicismo y la racionalidad técnico-instrumental. En este sentido, la escuela libre tiene todo por hacer y generar ese horizonte de transformación.

En relación a lo **territorial**, los educadores entienden lo territorial como un trabajo voluntario en poblaciones con pobreza y marginalidad. Desde esta perspectiva, lo territorial para los y las educadoras es un trabajo de intervención social, que se caracteriza por ser una intervención asistencial a quienes experimentan situaciones de pobreza. Desde ahí los educadores y educadoras asumen una cierta posición salvadora sobre quiénes están desvalidos, olvidando que la territorialidad es una concepción más amplia: lo territorial no sólo es el espacio geográfico y físico, sino que se relaciona con la constitución de identidad de los habitantes, representando una forma específica de cultura territorial que, al ser intervenida por educadores, deja de concebirse como una unidad y una red colectiva.

Con referencia a la extranjería de los educadores, se puede decir que hay una dualidad entre lo que sucede cuando el educador interviene en la escuela libre y luego retoma su vida original. Al parecer, esta extranjería de los educadores es ajena al contexto social de la comunidad, donde se incorporan criterios valorativos desde la lógica de los educadores, provocando que la construcción de otra educación se realice sin mayor comunicación con la comunidad. Hace falta que la comunicación entre educadores y comunidad sea una actividad solidaria, democrática, que implique a los sujetos en su construcción y experiencia. Esto exige prestar atención a las condiciones que faciliten o impidan la competencia comunicativa de los sujetos implicados.

Respecto de la pregunta inicial y los objetivos que guiaron esta investigación, se puede decir que existe una incoherencia entre el discurso y la praxis cotidiana que la escuela libre presenta en su quehacer. Esto se traduce en que la escuela libre, si bien cuestiona una educación para conservar la sociedad existente, no propone un proyecto pedagógico que sea coherente con una educación que prepare para la transformación social. Es necesario que las iniciativas educativas alternativas, más allá de cuestionar la educación tradicional, puedan definir una misión clara de lo que entenderán por otra educación, y que aquella definición de principios se realice a través de prácticas educativas coherentes con tales principios. La educación alternativa debe jugar un papel relevante en los tiempos que vienen, porque es necesario que el ser humano exprese lo mejor de sí en pos

de un salto cualitativo que abra la posibilidad de un mundo nuevo. Esto sucederá siempre y cuando las iniciativas educativas alternativas definan su proyecto pedagógico.

Se desprende que la racionalidad, a la base de las prácticas educativas en las escuelas libres, es una propuesta que debe dar cuenta de la existencia de múltiples cosmovisiones, donde se puedan rescatar las raíces culturales e históricas de los diferentes pueblos y culturas que conforman nuestro país, prácticas educativas que se orienten a la acción y a la reflexión personal y conjunta de la comunidad. Por eso, las características de las prácticas educativas de la escuela libre serán aquéllas que se orienten a un proceso educativo para el desarrollo integral del ser humano. Esto implica superar los antiguos paradigmas heredados de la educación tradicional y crear propuestas pedagógicas que permitan reflexionar y retornar sobre la acción. Esta vuelta a la acción recién está comenzando en Chile. Esta investigación fue una oportunidad para dimensionar el amplio trabajo que queda por hacer y el enorme valor que escuelas libres realizan por avanzar hacia un horizonte educativo más consciente e integral. ¡Larga vida a las escuelas libres!

Bibliografía

- Aguilar, M. y Bize, R. (2011). *Pedagogía de la intencionalidad*. Santa Fe - Argentina: Homo Sapiens.
- Atria, F. (2012). *La Mala Educación. Ideas que inspiran el movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: Catalonia.
- Bolivar, A. (1999). *El Currículum como un ámbito de Estudio*.
- Bourdieu, P. (2010). *El Sentido Social del Gusto*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.
- Carr, W. (2002). *Una Teoría para La Educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cristián Bellei, D. C. (2010). *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y Liberación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tapia, M. N. (2010). *La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva Latinoamericana*. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), 23-44.
- Taylor, S.J., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: España Ed.

Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG – Brasil.

Maria Ferreira, Daniela Brito, Francisca Pereira, Juliana Ferreira, Rosane Santos.

ferreirademeloj@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A partir de sua experiência geradora, iniciada com a criação, em 1986, do Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, materializada e consolidada ao longo de mais de três décadas, foram delineados, apresentados e discutidos os movimentos de seus sujeitos que levaram à sua criação na Universidade e que o mantêm em funcionamento nas atividades de extensão, de ensino e de pesquisa dos três projetos de escolarização básica de pessoas jovens e adultas –o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, 1º Segmento (PROEF-1); o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, 2º Segmento (PROEF-2); e o Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA)–, e do o projeto de formação docente que o integram. As ações desse Programa configuraram-se graças às reivindicações e ao trabalho de seus sujeitos: as pessoas jovens e adultas, trabalhadores da UFMG, que demandaram seu direito à escolarização, e hoje também, outros trabalhadores e trabalhadoras que confiam a esse Programa sua experiência de Educação Básica; os pesquisadores e professores universitários que acolheram essas reivindicações e atuaram na direção de erguer e manter o Programa por meio de estudos, de seu gerenciamento, da formação de estudantes da Licenciatura que nele atuam, sob supervisão, como educadores de EJA; a administração pública e institucional que o financia, basicamente, com Bolsas de Extensão Universitária para os es-

tudantes da Graduação da UFMG que se formam como professores nos Projetos que o integram, seja no processo de ensino e aprendizagem junto aos educandos do Programa, seja no âmbito da formação docente e profissional, sob a orientação de professores da UFMG, que compõem as diferentes Coordenações do Programa. Na sua composição atual, temos 55 estudantes oriundos de diferentes cursos da Universidade, sobretudo de Licenciaturas, os quais se encontram em processo de formação docente, atuando no Programa e recebendo Bolsas de nossa Pró-Reitoria de Extensão. Na orientação desses estudantes de Graduação e na gestão administrativa do Programa são 23 Coordenadores de diversas Áreas do Conhecimento, em sua maioria, professores efetivos do Centro Pedagógico (CP/UFMG), docentes da Faculdade de Educação (FaE/UFMG) e quatro funcionários técnico-administrativos do CP/UFMG. Finalmente, os documentos de nossa Secretaria administrativa indicam 246 registros de matrícula de educandos e educandas no Programa somente em 2019.

Palavras-chave: **Educação Básica de Jovens e Adultos / história / sujeitos e perspectivas / formação docente / pesquisa em EJA.**

1. Introdução

No início da década de 1980, entre os muitos desafios que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) vinha enfrentando naquele período, e mesmo anteriormente, tendo em vista o desenrolar do processo histórico brasileiro, incluindo-se seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, uma contradição provavelmente latente até aí, tornou-se visível para muitos de seus sujeitos. Na Universidade, onde a cultura grafocêntrica organiza a produção acadêmica, trabalhadores da Instituição usaram sua própria voz para revelar a sua condição em relação à cultura escrita: eram sujeitos que atuavam, profissionalmente, num espaço de construção do conhecimento, cuja base é a leitura e a escrita, mas não dominavam as tecnologias do ler e do escrever; não haviam concluído a educação básica. Eram, assim, funcionários da UFMG que, por meio de sua Associação, a Assufemg (Associação dos Servidores da Universidade Federal de Minas Gerais), fundada em 1974, passaram a reivindicar o direito de ler, escrever e de concluir sua escolarização.

Nesse contexto de protagonismo de sujeitos que viviam, em grande medida à margem – não somente– do universo da escrita, a sensibilidade em relação às pessoas jovens e adultas que não sabiam ler, escrever ou não haviam terminado o que hoje chamamos de Ensino Fundamental, embora trabalhassem dentro de uma Universidade, levou um grupo de professores, a partir de uma escuta atenta ao que diziam os funcionários da UFMG, a criar um Projeto que atendesse aos servidores que desejavam, então, “ter o 1º Grau”. Constituía-se, dessa forma, na Universidade, em meados dos anos 1980, um movimento diverso quanto aos sujeitos que o configuravam. Ele era formado, por um lado, pelos trabalhadores da Instituição que, protagonistas na construção de suas trajetórias de vida, reivindicavam, junto à Reitoria, o curso de “1º Grau” para os funcionários da UFMG.

Por outro lado, diversas outras personagens se engajaram nessa movimentação, como os professores da Universidade, que também se deslocavam nesse contraditório cenário, onde a construção do saber, por meio do domínio e do uso social das habilidades de leitura e escrita, não era assegurada a todos os sujeitos que construía(m) as (suas) histórias na UFMG. Foi assim, em 1986, mesmo antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988¹, que esses movimentos, os quais buscavam oferecer aos trabalhadores da Universidade instrumentos para uma efetiva participação nas culturas do escrito, ganharam corpo e se transformaram no Projeto Supletivo do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (CP/EBAP). Esse Projeto completou 33 anos de existência em 2019, bem como levou à constituição do Programa de Extensão Universitária sobre o qual vamos tratar aqui.

Neste trabalho temos como objetivo tecer uma narrativa na qual se desenhe um breve histórico do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, que, fundamentado nos trabalhos de Paulo Freire,² tem sido desenvolvido na UFMG. O Programa reúne, atualmente, três projetos de escolarização básica de pessoas jovens e adultas no nível Fundamental e Médio, além dum projeto de ensino voltado para a formação de educadores de jovens e adultos. Tais projetos, realizados por docentes e discentes de diversas Unidades da UFMG, foram sendo criados, desenvolvidos e articulados nessa Universidade a partir do surgimento, em 1986, do Projeto Supletivo.

Doze anos mais tarde, ele se tornaria o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, 2º Segmento (PROEF-2), e se uniria ao Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, 1º Segmento (PROEF-1), antigo Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da Universidade), assim como ao então recém-criado Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA) para compor esse Programa. Esta mudança, de Projeto Supletivo para Projeto de Ensino Fundamental e a união a outros Projetos, compondo um Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da Universidade, ocorreu à medida que o Projeto funcionava e ganhava força com as conquistas dos sujeitos envolvidos no cotidiano da EJA na UFMG. Entre essas conquistas destacam-se a certificação de seus educandos, de suas educandas; a autonomia para avaliar seus estudantes, assegurando uma organização curricular que propiciasse a produção de conhecimentos significativa para os/as educandos/as, respeitando o/a aluno/a trabalhador/a como agente em seu processo de aprendizagem, sujeito de sua formação, que trazia para a Escola suas vivências e sua bagagem de saberes construídos ao longo da vida em diferentes espaços de sociabilidade; a ampliação do público atendido, de modo que a comunidade externa à UFMG também pudesse ser contemplada no Projeto.

1 A Constituição Federal de 1988 garante a Educação Básica como direito de todos e dever do Estado. Contudo, o direito proclamado não foi necessariamente efetivado, ainda que sua proclamação tenha significado “uma mudança nas políticas educacionais entre as diferentes esferas do governo. O direito passou a ser conquistado na prática das ações desenvolvidas principalmente por iniciativas do poder local” (Soares, 2019, p. 49). A esse respeito, consultar também o estudo de Galvão e Di Pierro (2007).

2 Para este texto, destacamos os escritos de Freire de 1982, 1999 e 2005.

Em 2017 começou a funcionar um novo Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos na UFMG: o PROEMJA. Desenvolvido pelo Centro Pedagógico (CP/EBAP/UFMG), paulatinamente, foi substituindo o PEMJA, o qual foi de responsabilidade do Colégio Técnico (COLTEC, unidade que também integra a EBAP), de 1998 a 2018, e que hoje já não mais funciona como Projeto de Extensão. O COLTEC, conforme estabelece a legislação para escolas técnicas do sistema federal brasileiro, deve oferecer turmas regulares no sistema de ensino profissionalizante de pessoas jovens e adultas (PROEJA). Desses Projetos e de sua relação com o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG trataremos nas seções a seguir.

2. Objetivos

Conforme o que apresentamos na Introdução deste trabalho, temos como objetivo geral:

- Traçar a narrativa histórica do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG.

Para tanto, na seção anterior construímos um panorama desse Programa, delimitando os movimentos de seus sujeitos que possibilitaram sua existência hoje como uma experiência de Extensão Universitária. Além disso, fizemos um desenho, em linhas gerais, de sua constituição, evidenciando seu desdobramento em projetos de escolarização de pessoas jovens e adultas e de formação docente.

A fim de continuar reconstruindo a história do Programa buscaremos como objetivos específicos do presente trabalho:

- Verticalizar esta narrativa, mostrando seu funcionamento por meio dos três projetos que o compõem nos dias atuais;
- Apresentar e descrever, quanto a seus sujeitos, ferramentas metodológicas e procedimentos executados, o PROEF-1, o PROEF-2 e o PROEMJA.

Esse detalhamento dos três projetos acima citados, perpassados pelo projeto de ensino que forma educadores de EJA em seu âmbito, assim como o aprofundamento no seu alcance na formação docente e em trabalhos de pesquisa serão explorados na próxima seção.

3. Metodologia

3.1 O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG: seus projetos, acesso, organização e modos de funcionamento

Os projetos de escolarização de jovens e adultos, vinculados ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG (PROEF-1, PROEF-2 e PROEMJA), organizam-se cada qual conforme as especificidades de seu trabalho pedagógico.

gico. Entretanto, sua metodologia incorpora alguns princípios e procedimentos comuns a todos eles, orientados pela disposição e pelo compromisso de oferecer, a pessoas acima de 18 anos de idade que não concluíram a Educação Básica, uma oportunidade de escolarização significativa para a vida adulta. Para ingressar no PROEF-1 ou no PROEF-2, o candidato não precisa apresentar comprovação de escolaridade anterior; uma avaliação de habilidades de leitura e de resolução de problemas matemáticos é usada para definir em que projeto ou turma ele será melhor atendido. Para ingresso no PROEMJA, o candidato deve comprovar a conclusão do Ensino Fundamental e, caso não o tenha concluído no PROEF-2, será feita uma avaliação de sondagem de seus conhecimentos para sua acolhida ou encaminhamento a alternativas de atendimento. Os educandos dos projetos do Programa têm vaga garantida para continuidade de estudos na etapa seguinte da Educação Básica.

As turmas têm aproximadamente 25 pessoas e nossa expectativa para 2019 era de seis turmas em cada um dos projetos. O número de educandos, no entanto, pode variar e se modifica por razões pedagógicas ou de fluxo. Vagas abertas ao longo do ano são preenchidas por re-matrícula ou remanejamento solicitado pelos educandos, recomendado pelos professores e autorizado pela coordenação. No decorrer do ano pode ocorrer ainda ingresso de novos educandos, após sondagem de seus saberes, realizada por professores dos projetos e pela coordenação responsável pela equipe de docentes em formação que possa acolher os novos estudantes.

A carga horária semestral é de 200 horas para o Ensino Fundamental e de 250 horas para o Ensino Médio. O tempo de permanência dos educandos no PROEF-1 varia de acordo com seu processo de apropriação do sistema da escrita e da cultura a ela ligada. No PROEF-2 e no PROEMJA eles permanecem, em geral, três anos, totalizando 1200 e 1500 horas de formação, respectivamente, em cada um dos projetos.

A semana letiva é organizada com aulas de segunda à quinta-feira no PROEF-1 e no PROEF-2 na Faculdade de Educação e no Centro Pedagógico, respectivamente, e de segunda à sexta-feira no PROEMJA, no CP/UFMG. Exceto para duas turmas vespertinas do PROEF-1, as aulas ocorrem no período noturno. São ministradas três aulas de uma hora de duração por noite letiva, ficando os 12 ou 15 tempos semanais distribuídos em aulas das diversas disciplinas ou áreas do conhecimento escolar, como também em momentos dedicados a projetos e atividades especiais inter ou transdisciplinares. No PROEF-1, vale ressaltar, prevalece a unidocência.

As aulas são ministradas por estudantes dos cursos de Licenciatura da UFMG, aos quais é concedida uma Bolsa de Extensão. Seu trabalho é acompanhado por docentes da Universidade, que respondem pelas coordenações de área, de equipe e pelas atividades de formação geral no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Semanalmente, os licenciandos bolsistas participam duma reunião com a coordenação de sua área, uma reunião com a coordenação de sua equipe e, quinzenalmente, duma atividade de estudos sobre EJA, em reunião que chamamos de Formação Geral. Todas estas reuniões –de área, de equipe e geral– configuram

o projeto de formação docente que atravessa os três projetos de escolarização de pessoas jovens e adultas. No interior do Programa, ele se apresenta como um projeto de ensino, denominado de Projeto Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Esse projeto de ensino volta-se para a formação inicial de educadores de jovens e adultos, valendo-se das demandas e das possibilidades experimentadas no exercício da prática pedagógica, que nos é proporcionado pelos projetos de escolarização e da reflexão sistematizada, subsidiada pelos projetos de pesquisa desenvolvidos por professores³, funcionários Técnico-Administrativos⁴, especialistas em assuntos educacionais, estudantes de Licenciatura, vinculados ao Programa⁵, e também pelos estudantes de pós-graduação que elegem as atividades do Programa como campo de pesquisa⁶.

Nos encontros de área, os bolsistas planejam, com um professor mais experiente e de seu campo do conhecimento, a prática pedagógica. Nessas reuniões, sob a orientação do coordenador de área, os bolsistas elaboram o planejamento de estudos, o cronograma de trabalho, sequências didáticas e planos de aula. Esses professores em formação, estudantes das diferentes Licenciaturas da UFMG, discutem sobre materiais e metodologias adequados aos sujeitos da EJA; pensam e (re)constróem, permanentemente, o currículo, considerando a experiência de vida dos educandos, a legislação, a Política Institucional da UFMG, os trabalhos e pesquisas da área de EJA.

Noutro tipo de formação semanal, os bolsistas de diferentes áreas, que lecionam nas mesmas turmas, reúnem-se com seu coordenador de equipe para refletir sobre a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. Nessas reuniões, as diferentes áreas do saber se unem a fim de elaborar um projeto de ensino

- 3 Destacamos, nesse sentido, a tese: *Vivência e instrução escolar: Apropriação de conceitos matemáticos na EJA*, que teve como lócus o CP/UFMG, particularmente, o PROEF-2. Esse trabalho é resultado do Doutorado em Educação de Denise Araujo (2017), professora do CP/UFMG, que atuou no PROEF-2 como coordenadora geral, coordenadora de equipe e coordenadora da área de Matemática. Atualmente, a professora é pesquisadora do campo da EJA e coordena a equipe interdisciplinar de docentes em formação, que atuam no 2º ano do Ensino Médio do PROEMJA.
- 4 Ressaltamos a dissertação: *O sujeito educando da EJA e a cidade: Um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola*, que também teve como espaço de investigação o PROEF-2/CP/UFMG. Esse trabalho resultou do Mestrado de Suellen Guimarães Alves (2017), funcionária do CP/UFMG que participou do referido projeto como bolsista de Extensão e professora em formação, quando era estudante do Curso de Licenciatura de Geografia na UFMG. Suellen Alves trabalha há cinco anos na Secretaria do PROEF-2 e do PROEMJA; é servidora concursada e especialista em assuntos educacionais da UFMG.
- 5 Desde 2015 temos estudado o perfil dos educandos da EJA/CP, explorando a documentação de nossa Secretária, em particular, fichas de matrícula, questionários de entrevistas realizadas com educandos que ingressaram no PROEF-2 e diários de frequência. A esse respeito, ver os trabalhos de Silva e Valu (2019) e Lopes *et al.* (2015), orientados por Juliana Ferreira de Melo, coordenadora geral do PROEF-2, apresentados nos Encontros de Extensão da UFMG durante a Semana do Conhecimento de 2015 e 2019.
- 6 Nessa direção, destaca-se a pesquisa de Mestrado em Educação: *Educação de Jovens e Adultos e Universidade: O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento - PROEF-2 - da UFMG, história e memória*, de Meiriele Cruz (2020), orientada por Leôncio José Gomes Soares no Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação (FaE/UFMG). A mestranda atuou no PROEF-2 como professora em formação, de 2014 a 2017, enquanto cursava Licenciatura em História na UFMG.

que tenha como eixo organizador uma única temática que seja de interesse dos educandos. Esse projeto se concretiza nas salas de aula, mas também em vivências educativas noutros lugares de construção de conhecimento e partilha de saberes, cultura e lazer, tais como museus, cinemas, parques, praças e espaços públicos da cidade.

Finalmente, nas reuniões gerais, a formação materializa-se em dois formatos. No primeiro, coordenadores, orientadores e bolsistas encontram-se em rodas de conversa, palestras, conferências, seminários para pensar e discutir os princípios e as concepções de educação que fundamentam o trabalho na EJA. No segundo, em assembleia, todos os sujeitos envolvidos nos projetos, incluindo os educandos, por meio de seus representantes de turma, reúnem-se para indicar problemas ou pontos fortes do cotidiano da EJA, debater sobre os desafios do dia a dia escolar, deliberar e fazer encaminhamentos que proporcionem o melhor funcionamento dos projetos, assim como sua gestão democrática.

Para seu funcionamento, o Programa demanda 55 Bolsas de Extensão. Desse conjunto, sete bolsas são destinadas ao PROEF-1, 24 ao PROEF-2 e 24 ao PROEMJA. Essas bolsas são indispensáveis para a continuidade do Programa, já que se constitui, essencialmente, como sua principal forma de financiamento. Elas são distribuídas entre os estudantes de graduação que se formam conosco, como educadores de EJA, nas diferentes áreas do conhecimento (Arte, Ciências Naturais, Biologia, Física e Química; Educação Física, Geografia, História, Sociologia; Língua Estrangeira, Matemática, Pedagogia, Português), como professores ou em espaços administrativos, de apoio aos projetos (Biblioteca, Informática, Secretaria). Esses monitores, bolsistas e professores em formação são orientados por um grupo de 23 professores da UFMG e quatro funcionários técnico-administrativos do Centro Pedagógico, que se distribuem nas diferentes coordenações dos projetos.

Todos os bolsistas, monitores e professores em formação, que atuam no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, são recrutados por meio de processo seletivo, apresentado em editais, elaborados, publicados e divulgados pelos projetos englobados pelo Programa. Os candidatos selecionados a cada início de ano são vinculados ao PROEF-1, PROEF-2 ou ao PROEMJA por seus respectivos coordenadores de área, equipe ou pela coordenação geral dum dos projetos, a depender de sua área de formação ou de sua atuação no Programa. Como membros do grupo de trabalho, eles devem desenvolver o seguinte plano de atividades:

- Participar do Seminário de Formação Inicial;
- Participar das atividades de acolhimento, bem como do processo de sondagem de conhecimentos e saberes dos novos educandos;
- Atuar, sob supervisão, como docentes das disciplinas para as quais estão se habilitando em seu curso de Licenciatura na UFMG, realizando todas as atividades relacionadas ao exercício dessa atuação docente, inclusive inserção em projetos interdisciplinares, procedimentos de avaliação, registro das atividades e das reflexões sobre elas;

- Participar como discente do Projeto Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, o que envolve a participação nas instâncias de formação promovidas pelos projetos, em atividades do grupo de trabalho interdisciplinar na EJA (desenvolvidas nas reuniões semanais de equipe) e do grupo reflexões críticas da prática pedagógica (desenvolvidas nas atividades quinzenais de formação geral em EJA), além das atividades da área de formação (desenvolvidas nas reuniões semanais da área);
- Participar de atividades, eventos de divulgação e discussão dos projetos, como a Semana do Conhecimento da UFMG, eventos do campo da EJA e das áreas específicas de formação dos bolsistas, sejam eles estudantes dos cursos de Licenciatura da UFMG, sejam eles oriundos de outros cursos de Graduação, atuando em nossas Secretarias, Biblioteca ou no Setor de Informática.

Como se verifica, temos aqui desenhado um plano de acompanhamento e orientação de nossos bolsistas do Programa. Cada um deles é acompanhado pelo coordenador da área e pelo coordenador da equipe interdisciplinar à qual está vinculado. As equipes de área e interdisciplinares reúnem-se, conforme salientamos, semanalmente com os seus respectivos coordenadores e quinzenalmente com o coordenador geral do projeto em que atua. Assim, os bolsistas participam uma vez por semana de, pelo menos, dois encontros de formação, além de suas atividades de docência supervisionada nas turmas de EJA.

Os bolsistas do Programa também vivenciam um processo contínuo de avaliação. Esse processo é organizado da seguinte forma:

- Avaliação pelo orientador-coordenador de área e pelos educandos do projeto em que o bolsista atua em relação ao desenvolvimento das atividades na disciplina que leciona. Instância de avaliação: reuniões de área;
- Avaliação pelo coordenador de equipe e pelos estudantes da turma em que o bolsista atua em relação ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar na EJA. Instância de avaliação: reuniões de equipe;
- Avaliação do desenvolvimento das atividades de formação docente em EJA, realizada pelo coletivo e pela coordenação do Programa. Instância de avaliação: reuniões de Formação Geral.

O plano de atividades, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas, juntamente com toda a proposta de trabalho do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, são submetidos, no ano anterior à sua execução, ao Edital de Bolsas da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, que analisa toda a documentação e tem aprovado, ao longo dos anos de existência do Programa, a proposição. Essa aprovação é o que possibilita o pagamento de Bolsas, hoje no valor de R\$400,00 por mês, aos professores em formação e demais monitores do PROEF-1, PROEF-2 e PROEMJA a cada ano, como também propicia sua operacionalização.

3.2 Forma de avaliação do Programa como uma Ação de Extensão Universitária

No tópico anterior desta seção de metodologia descrevemos os projetos que constituem o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, bem como o modo segundo o qual os educandos têm acesso a ele e de que forma nele permanecem, dando continuidade a seu processo de escolarização. Também tratamos das dinâmicas de acompanhamento dos estudantes, mas também de seus professores, educadores em formação, orientados por docentes mais experientes da Universidade, mais especificamente, do Centro Pedagógico e da Faculdade de Educação da UFMG, os quais ocupam as diferentes coordenações dos projetos do Programa. Nessa descrição, os sujeitos com os quais trabalhamos e os procedimentos que possibilitam o funcionamento cotidiano dos projetos foram abordados.

Aproximando-nos mais dos processos que tornam possível a operação do Programa, é importante também destacar as ferramentas metodológicas que utilizamos para avaliar a ação de extensão universitária que promovemos. Nessa direção podemos apontar indicadores que nos auxiliam na avaliação de nossa proposta e de seu desenvolvimento, aferidos nos relatórios apresentados às Unidades –Centro Pedagógico e Faculdade de Educação–, envolvidas na execução dos projetos que compõem o Programa, aos seus Centros de Extensão (CENEX) e à Pró-Reitoria de Extensão da UFMG (PROEX). Entre eles destacam-se:

- Educandos matriculados e certificados nos projetos de escolarização do Programa;
- Estudantes de cursos de Licenciatura, envolvidos na docência supervisionada e que participam do Projeto Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos;
- Natureza, duração e avaliação dos projetos de estágio das disciplinas de Prática de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG, desenvolvidos no Programa;
- Estudantes de graduação envolvidos no Programa, com contagem de créditos para integralização curricular;
- Eventos realizados no âmbito do Programa e participação do público⁷;
- Produção dos estudantes de graduação, pós-graduação e dos coordenadores no que se refere a materiais didáticos e trabalhos acadêmicos;

7 Como, por exemplo, as aulas inaugurais do semestre letivo, para as quais convidamos pesquisadores do campo da Educação; seminários em que discutimos, com professores convidados, fundamentos teóricos e metodológicos da nossa atuação na EJA; os encontros de Formação Geral, que temos denominado de “EJA/CP Convida”, nos quais ou exibimos filmes com temáticas ligadas à cidadania, aos Direitos Humanos, à inclusão e convidamos especialistas de áreas, como a Arte, a História, para discutir o filme; ou organizamos palestras e conferências com estudiosos, nas quais podemos refletir e debater sobre a condição histórica, social, econômica, política e cultural dos sujeitos da EJA.

- Egressos com inserção profissional ou em atividades de pesquisa em EJA.

Esses indicadores, ao mesmo tempo em que nos possibilitam construir um panorama dos impactos do Programa na comunidade interna e externa à UFMG, também nos dizem sobre o seu público-alvo, que apresentaremos no tópico a seguir.

3.3 Público-alvo do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG

Como se pode verificar ao longo da exposição que fizemos neste texto, a origem do público-alvo de nosso Programa liga-se ao espaço interno e também externo à Universidade. Esse público, bastante diverso, pode ser assim descrito:

- Pessoas jovens e adultas que não concluíram a Educação Básica (educandos e educandas);
- Estudantes de Licenciatura da UFMG (que exercem a docência, sob supervisão, no PROEF-1, PROEF-2 e no PROEMJA);
- Estudantes de diferentes cursos de graduação da Universidade (que atuam nos projetos do Programa como bolsistas, sob a orientação de docentes da Faculdade de Educação, do Centro Pedagógico e de funcionários Técnico-Administrativos do CP/UFMG, no Setor de Informática, nas Secretarias dos projetos e na Biblioteca, vivenciando uma formação profissional na EJA);
- Estudantes de pós-graduação e outros pesquisadores em EJA (que trabalham no desenvolvimento de pesquisas no âmbito dos projetos do Programa);
- Educadores/as de Jovens e Adultos das redes públicas e comunitárias (que atuem em nossas atividades de formação docente e na divulgação de pesquisas).

Na prática, temos atingido o público-alvo da EJA, constituindo, desse modo, o grupo de sujeitos com os quais trabalhamos no cotidiano dos projetos que formam o Programa. Os resultados das nossas ações, como também nossas perspectivas em relação ao PROEF-1, ao PROEF-2 e ao PROEMJA, serão apresentados e discutidos nas seções seguintes.

4. Resultados e Discussão

Atualmente, os Projetos de escolarização PROEF-1, PROEF-2 e PROEMJA, que integram o Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, além de docentes, funcionários Técnico-Administrativos e especialistas em assuntos educacionais, envolvem também professoras e estudantes dos cursos de Licenciatura, da Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências Exatas, da Escola de

Belas Artes, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, do Instituto de Ciências Biológicas, do Instituto de Geociências, da Faculdade de Letras e da Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional, na concepção, na organização e no desenvolvimento de uma proposta pedagógica que ofereça a pessoas jovens e adultas uma experiência de vivência escolar concebida para esse público específico. Nesse cenário, por um lado, temos trabalhado para conferir aos nossos bolsistas uma oportunidade privilegiada de formação profissional, teórica e prática, como educadores de jovens e adultos, acompanhada e orientada por professores da Universidade que atuam nas Licenciaturas e no Centro Pedagógico. Por outro lado, buscamos oferecer a docentes, pós-graduandos e estudantes dos cursos de graduação da UFMG um campo particularmente rico e receptivo para a realização de estágios e pesquisas que tenham como objeto a Educação de Jovens e Adultos, a formação docente, os processos de ensino e de aprendizagem, como também outras relações no espaço escolar⁸. No rico encontro com esta diversidade de sujeitos que atuam no Programa, temos procurado construir um trabalho pedagógico que proporcione a pessoas jovens e adultas uma experiência de escolarização básica significativa em si mesma, na qual educandos possam apropriar-se de práticas e conhecimentos, valorizando vivências pessoais e sociais, como também buscando desenvolver uma visão crítica de tais práticas, conhecimentos, de seus modos de produção e inserção na vida social.

Para realização de suas atividades, o Programa demanda, conforme salientamos no início deste trabalho e ao longo da exposição, 55 Bolsas de Extensão, com as quais temos mantido o atendimento do público jovem e adulto da Alfabetização à conclusão do Ensino Médio. Temos, no 1º Segmento do Ensino Fundamental, 50 vagas para turmas de alfabetização e consolidação do processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, ofertadas na Faculdade de Educação. No CP/UFMG são 300 vagas para educandos, sendo que 150 delas são destinadas para o 2º Segmento do Ensino Fundamental de pessoas jovens e adultas, divididas em seis turmas (de Iniciantes, correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental; Continuidade, correspondente ao 7º ano do Ensino Fundamental; e Concluintes, correspondente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental). As outras 150 vagas são preenchidas por estudantes do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos e são igualmente distribuídas em seis turmas; para cada um dos três anos que integram o Ensino Médio da EJA/CP/UFMG constituímos duas turmas.

Mesmo oferecendo 350 vagas, somam-se, em 2019, 246 matrículas em nossos Projetos. No PROEF-1 temos quatro turmas na Faculdade de Educação da UFMG: duas de alfabetização de pessoas jovens e adultas, e outras duas de consolidação da alfabetização. Duas funcionam à tarde e duas à noite. São 32 educandos e edu-

8 Sob a orientação de Francisca Izabel Pereira Maciel, coordenadora do PROEF-1, foi desenvolvida a pesquisa de Mestrado da ex-monitora do PROEF-1 Iara Lucio: *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados*, defendida em 2007. Os participantes (sujeitos) da pesquisa foram educandos egressos do PROEF-1. Outras ex-monitoras do PROEF-1 desenvolveram seus projetos de pesquisa de Mestrado no campo da alfabetização de jovens e adultos. Entre elas, destacamos os trabalhos de Juliane Oliveira (2011), Chrisley Felix (2009), Ana Paula Cavalcanti (2009) e Patrícia Soares (2012).

candas no PROEF-1. 14 estudantes encontram-se na alfabetização; 18 nas turmas de consolidação desse processo de aquisição das tecnologias do ler e do escrever que envolvem a codificação, a decodificação de um sistema de sons e letras, assim como o uso social da leitura e da escrita, bem como a compreensão desses usos, das práticas de letramento.

No PROEF-2 e no PROEMJA, cujas aulas são ministradas somente à noite no Centro Pedagógico da UFMG, temos 214 pessoas jovens e adultas matriculadas em nossas 12 turmas. 83 delas estão no PROEF-2. Nas duas turmas de Iniciantes temos 37 educandos matriculados. Trata-se de jovens e adultos recém-chegados ao projeto que, muitas vezes, estão longe dos bancos escolares há muito tempo. Temos registros de educandos que nos chegaram depois de 30 anos sem frequentar a escola.

Essas turmas, de Iniciantes, são compostas por educandos oriundos do PROEF-1, do ciclo de alfabetização; de escolas que os estudantes abandonaram, em diferentes momentos da vida, pelos mais diversos motivos (questões relacionadas ao trabalho, à família, a adoecimentos; relações de gênero com frequência violentas, situação econômica desfavorável ou por ser a Escola reprodutora de preconceitos, racismo, autoritarismos, exclusão e desigualdades sociais⁹). Nessas turmas, os professores em formação, em suas diferentes áreas de atuação, tendo em vista seus conhecimentos específicos relacionados aos campos das disciplinas a que se dedicam, dão continuidade ao trabalho de consolidação da alfabetização já realizado no PROEF-1, sempre que se verifica esse tipo de demanda entre os educandos iniciantes no PROEF-2. Eles também propõem situações de uso social da leitura e da escrita que propiciem aos sujeitos ampliar suas práticas de letramento¹⁰, considerando o perfil dos estudantes que recebemos a cada ano, seus saberes de vida, experiências e trajetórias de resistência¹¹.

Esse trabalho, relacionado a questões de alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento, é realizado ainda nas outras turmas do PROEF-2 e do PROEMJA, em maior ou em menor grau, de acordo com os processos de aprendi-

9 A respeito do funcionamento do mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, incorporado pelas escolas, consultar o trabalho de Bourdieu e Passeron (2012) para o caso francês, mas que nos auxilia na apreensão e no entendimento desse fenômeno, com os devidos cuidados metodológicos para se evitar uma transposição automática, a-histórica e atemporal de sua teoria para todos os contextos ou para qualquer realidade.

10 Neste texto e também no Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, seja em nossos projetos de escolarização, no trabalho realizado diretamente com os educandos nas diferentes aulas, seja nos diversos momentos de formação de seus professores, buscamos operacionalizar os processos de alfabetização e letramento das pessoas jovens e adultas, fundamentadas nos estudos de Magda Soares (1998, 2007, 2016).

11 Miguel Arroyo, em seus escritos, dedica-se à educação popular e seus sujeitos. Para este texto destacamos o trabalho do autor, publicado em 2017: *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Mais especificamente, sobre os sujeitos da EJA/CP, há vários estudos a respeito de sua condição e seus percursos de formação, entre os quais destacam-se para o presente texto: a dissertação de Suellen Alves (2017), na qual a autora realiza uma pesquisa bibliográfica com todos os trabalhos localizados sobre o PROEF-2, e o relato de experiência de Marques *et al.* (1994).

zagem dos educandos. Nas duas turmas de Continuidade, neste ano, temos 25 estudantes, enquanto 21 educandos formam outras duas turmas de Concluintes.

131 educandos, a maioria, concentram-se no PROEMJA. São 50 no 1º ano do Ensino Médio, distribuídos em duas turmas com todas as vagas preenchidas em 2019. Esse dado nos leva a refletir sobre o Ensino Médio, dito “regular”, que deveria absorver os estudantes adolescentes com 15 anos mais. Se há uma grande procura pelo Ensino Médio na modalidade de EJA, quais fenômenos estariam provocando esta provável migração de estudantes das escolares “regulares” para outras instituições, onde a oferta de escolarização acontece noutros formatos, como é o caso do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do nosso Programa da UFMG?

No 2º ano do PROEMJA verificamos também uma alta taxa de matrícula: 45 educandos matriculados nas duas turmas, onde as vagas não passam de 50 no total. Por fim, no 3º ano do Ensino Médio temos 36 pessoas jovens e adultas matriculadas. Conforme o que se pode observar, atualmente, os jovens e adultos têm procurado na UFMG, em maior quantidade, possibilidades de escolarização para completar a Educação Básica, mais frequentemente, no Ensino Médio. Esse indicador nos suscita várias perguntas que merecem estudos mais aprofundados para compreender não somente os desafios que cercam o Ensino Médio “regular” em Belo Horizonte, em Minas Gerais e no Brasil de modo mais amplo, mas também para apreender o porquê duma menor procura pelo Ensino Fundamental na modalidade de EJA.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, o país possuía mais de 11 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais, que não sabiam ler nem escrever (11,3 milhões de analfabetos e uma taxa de analfabetismo de 6,8%)¹². Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2018, 35% da população brasileira com mais de 14 anos não completaram o Ensino Fundamental. Se a faixa etária de análise da escolarização dos brasileiros é 25 anos ou mais, os dados do IBGE mostram que 33,1% têm o Ensino Fundamental incompleto e mais da metade da população (pelo menos 52%) não completou a Educação Básica. Somente 26,9% de brasileiros, nessa faixa de idade, possuem o Ensino Médio completo¹³.

12 Dado disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>, recuperado em 19 de outubro, 2019.

13 Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua podem ser acessados por meio do site: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>>, recuperado em 19 de outubro, 2019.

Conclusões

A proposta, a metodologia e a dinâmica do PROEF-1, PROEF-2 e do PROEMJA não apenas possibilitam ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG desenvolver uma ação social em resposta a uma demanda de escolarização de seus funcionários e de jovens e adultos da comunidade externa, mas também permitem criar competências e implementar um consistente projeto de formação de educadores, em profunda articulação com atividades de pesquisa, referenciadas, alimentadas e mesmo legitimadas pela prática refletida. Tal articulação supõe a construção duma linha de trabalho e duma perspectiva político-pedagógica em que o coletivo se reconheça: no planejamento e no desenvolvimento de atividades (comuns ou específicas) de formação de estudantes de diferentes Licenciaturas e de cursos de graduação da UFMG, nossos bolsistas, de estagiários e de professores da Educação Básica em formação continuada; na produção de conhecimento referenciada na interação entre os desafios e as vivências da prática, as alternativas criadas e avaliadas, a reflexão sistemática e as contribuições da literatura; na constituição e no acompanhamento de fóruns de discussão de ideias e de propostas no campo da EJA. Nessa perspectiva, este Programa busca, ainda, contribuir para uma institucionalização definitiva e produtiva da discussão sobre a Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas na agenda político-acadêmica da UFMG e da Universidade Brasileira, em particular, propondo e viabilizando uma maior inserção dessa discussão nas ações de formação docente no âmbito dos cursos de Licenciatura e de pós-graduação. Para tanto, desejamos propor, desenvolver e articular um conjunto de disciplinas voltadas à formação de educadores de Jovens e Adultos, de modo a vir a compor, inclusive, uma formação complementar para estudantes das diversas Licenciaturas.

Por fim, vislumbramos também criar fóruns nacionais e internacionais de universidades que desenvolvem projetos de extensão articulados ao ensino, pesquisa e socialização dos conhecimentos produzidos. Para viabilizar essa ação é necessário articular as universidades parceiras e criar uma agenda para reunir, produzir, analisar e divulgar materiais pedagógicos, bem como resultados de investigação na EJA e na formação de profissionais que nela atuam. Desse modo, as Universidades assumiriam, cada vez mais, a responsabilidade com a produção e a divulgação do conhecimento num campo que apresenta demandas tão dramáticas, tão urgentes num país como o Brasil, sobretudo nos dias atuais.

5. Referências

- Alves, S. G. (2017). *O sujeito educando da EJA e a cidade: Um estudo sobre as mudanças provocadas pela reinserção na escola* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Araujo, D. A. de (2017). *Vivência e instrução escolar: Apropriação de conceitos matemáticos na EJA* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

- Arroyo, M. G. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2012). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (5a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Cavalcanti, A. P. C. (2009). *Relações entre consciência fonológica, escrita e leitura em testes do Programa Brasil Alfabetizado* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Cruz, M. (2020). *Educação de Jovens e Adultos e Universidade: O Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos - 2º Segmento - PROEF-2 - da UFMG, história e memória* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Felix, C. S. (2009). *Coleção literatura para todos: Análise das obras em função do público da EJA (Educação de Jovens e adultos)* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (2a ed.). São Paulo: Editores Associados; Cortez.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (13a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (40a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galvão, A. M. de O. & Di Pierro, M. C. (2007). *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, C. A., Balbino, E., Côrtes, A. R., Matos, S. A., Melo, J. F. de & Guimarães, S. F. C. (outubro, 2015). O perfil dos/das educandos/as que concluíram o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento (PROEF-2) em 2014. In *Semana do Conhecimento da UFMG: Luminosidades. Anais do XVIII Encontro de Extensão*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 18.
- Lucio, I. S. (2007). *Os significados da alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Marques, C. de O., Santos, D. H. dos, Debortoli, J. A. O., Pereira, J. E. D., Soares, L. J. G., Adão, S. M. & Guimarães, W. W. B. (1994). A vida do aluno-trabalhador orientando a prática pedagógica em uma proposta de educação para jovens e adultos. *Educação em Revista*, 18-19, 116-119.
- Oliveira, J. G. de (2011). *Programa Nacional do Livro Didático para alfabetização de pessoas jovens adultas e idosas: Os professores e suas escolhas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
- Silva, J. S. & Valu, I. K. F. (outubro, 2019). Perfil dos sujeitos da EJA/CP: os estudantes do PROEF-2 e do PROEMJA em 2019. In *Semana do Conhecimento da UFMG: Educação de Qualidade para o Desenvolvimento Sustentável. XXII Encontro de*

Extensão, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 22.

Soares, L. (2019). *Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (2007). *Alfabetização e letramento* (5a ed). São Paulo: Contexto.

Soares, M. (2016). *Alfabetização: A questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.

Soares, P. B. (2012). *Usos sociais da leitura e da escrita em uma comunidade quilombola - alto do Jequitinhona/MG* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Protagonismo infantil organizado: reflexiones y desafíos en torno a una experiencia de extensión universitaria.

Romina Diaz, Carla Cantoro, Rayen Lanzavecchia.

rbdiaz@uncu.edu.ar

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo indagar en el proceso de organización infantil desarrollado en la biblioteca de niñas, niños y adolescentes (en adelante NNA) del barrio Álvarez Condarco de Las Heras, Mendoza, Argentina. Esta experiencia se desarrolla desde fines de 2014 en el marco del programa Protagonismo Comunitario perteneciente a la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Universidad Nacional de Cuyo, junto al jardín Tío Ignacio perteneciente a la Fundación Cuyum Epain y a la comunidad del barrio Álvarez Condarco.

La experiencia se sustenta en el paradigma de extensión crítica y desde el protagonismo infantil para reflexionar y plantear desafíos a nuestras maneras de entender y actuar junto a la infancia. En este sentido, se destaca la dimensión del intercambio dialógico de saberes entre los actores involucrados en condiciones de igualdad, recuperando y visibilizando los saberes populares. Sin embargo, en las experiencias de extensión universitaria pocas veces se habla de los saberes y deseos de la infancia. NNA son vistos como destinatarios pasivos de nuestras acciones sin posibilidades de participación protagónica. La problemática que se aborda es el adultocentrismo como sistema de relaciones de poder desigual basado en la edad. En este sentido, NNA son vistos como seres incompletos, son el futuro, nunca el presente. Tienen derecho a opinar, pero no a tomar decisiones. Es fundamental replantear estas conceptualizaciones de la infancia y cuestionar los privilegios que sustentan una relación de supe-

rrioridad de adultos/as hacia los NNA. Es necesario avanzar hacia una nueva mirada de la infancia que incorpore las particularidades del contexto y las culturas para ser reconocidos como actores sociales, políticos y económicos.

Por lo tanto, se recupera la experiencia desarrollada junto a NNA en el barrio Álvarez Condarco, entendiendo que el protagonismo infantil exige acciones colectivas. Implica reconocer y visibilizarlos como actores sociales, constructores de la sociedad. Asimismo, reconocer la posición desigual en la que están y acompañar en un proceso de defensa de sus derechos, desde el reconocimiento de su autodeterminación y autonomía. El protagonismo infantil organizado implica conciencia, decisión y acción, dimensiones que son construidas cotidianamente y en el cual no hay un punto máximo ideal. En este sentido, el objetivo del equipo extensionista de acompañar procesos de organización infantil resulta ser un horizonte, no un resultado estático. El proceso de participación protagónica implica que NNA puedan acceder a la información, puedan cuestionarla, pensarla, debatirla, y en función de eso, organizarse para tomar decisiones en sus vidas y sus entornos.

En el presente trabajo se plantean los supuestos teórico-metodológicos que sustentan nuestra práctica: protagonismo infantil y extensión crítica. Luego, se desarrollan las implicancias de las infancias organizadas en la experiencia junto a NNA del barrio Álvarez Condarco. Finalmente, se plantean desafíos en torno al acompañamiento del proceso organizativo de las infancias.

Palabras clave: protagonismo infantil organizado / adultocentrismo / extensión crítica

Introducción

La problemática que se aborda es el adultocentrismo como sistema de relaciones de poder desigual basado en la edad. Es una categoría que designa una relación asimétrica y tensional de poder entre generaciones y al interior de las mismas. El propósito de abordar esta problemática se relaciona con la visibilización de una situación de desigualdad estructural que ubica a niños, niñas y adolescentes (NNA) en un lugar inferior a los adultos/as, o de subordinación. Se espera generar lecturas críticas sobre nuestras propias acciones como actores de extensión universitaria reflexionando sobre el vínculo y diálogo que tenemos con NNA en sus contextos. Asimismo, se espera aportar al reconocimiento de NNA como actores sociopolíticos relevantes en la sociedad y repensar nuestro rol como colaboradoras de procesos de autonomía de las infancias.

La temática es relevante para crear condiciones de igualdad, visibilizando y recuperando una experiencia de extensión universitaria desde una mirada crítica y planteándonos los desafíos que implica cuestionar nuestros privilegios adultistas y habilitar espacios reales de participación protagónica de NNA. Esperamos avanzar hacia una nueva mirada de las infancias que incorpore las particu-

dades de su contexto y sus culturas, para que sean reconocidos como actores sociales, políticos y económicos.

Objetivos

Objetivo general

- Indagar en el proceso de organización infantil desarrollado en la biblioteca de niñas, niños y adolescentes del barrio Álvarez Condarco de Las Heras, Mendoza, Argentina.

Objetivos específicos

- Recuperar el marco conceptual referido a los paradigmas de protagonismo infantil y extensión crítica.
- Describir y analizar la experiencia junto a niñas, niños y adolescentes de la Biblioteca del barrio Álvarez Condarco, en relación con los principios del protagonismo infantil organizado y la participación protagónica.
- Identificar los desafíos de las colaboradoras en torno al acompañamiento del proceso organizativo de las infancias.

Materiales y métodos

El proyecto “Promovernos. Acompañando el desarrollo y protagonismo comunitario en el Barrio Álvarez Condarco, Las Heras” surgió a fines de 2014 como una propuesta de trabajo conjunto entre el Programa Protagonismo Comunitario (Secretaría de Extensión y Vinculación de la UNCUYO), el Jardín Tío Ignacio perteneciente a la Fundación Cuyum Epain y la comunidad del barrio Álvarez Condarco, perteneciente al departamento de Las Heras, Mendoza, Argentina.

La propuesta pretende promover y fortalecer el protagonismo comunitario en el proceso de transformación y mejora de la calidad de vida del barrio Álvarez Condarco. Para ello, se trabajan prioritariamente cuatro ejes: comunidad; protagonismo infantil; género y sexualidad; y redes comunitarias e institucionales. En sus inicios, surge como un proyecto que pretendía trabajar en la construcción de una comunidad saludable desde la promoción y prevención de la salud. En el período 2017-2019, el proyecto centró su mirada en los NNA del barrio –desde el paradigma del protagonismo infantil–, junto a ellos se creó el espacio de la Biblioteca del Barrio, desarrollando diversas actividades artísticas, culturales y recreativas, que promovieron la participación y visibilización de los NNA en su comunidad.

El barrio Álvarez Condarco está ubicado en el distrito El Resguardo, del departamento Las Heras, provincia de Mendoza. Allí se encuentra el Jardín Maternal

Tío Ignacio, que es una institución de referencia para la comunidad, donde se desarrollan acciones de asistencia y promoción, ya que el barrio no cuenta con centro de salud, unión vecinal, escuelas, plazas o iglesia. En este sentido, la falta de espacios comunitarios y la escasa accesibilidad a centros deportivos y culturales de otros barrios, limitan el ejercicio de derechos como el deporte, la cultura, la recreación y la salud, entre otros.

Frente a este contexto, y con el objetivo de poder construir un espacio de participación comunitaria, nació la Biblioteca del Barrio a fines de 2016, conformada por aproximadamente 35 NNA de 3 a 15 años. Las actividades se desarrollan en un espacio cedido por el Jardín Tío Ignacio, acondicionado como biblioteca y ludoteca, además de las reuniones, asambleas y talleres que forman parte de la trayectoria y presente de la organización.

Las actividades y propuestas en el espacio, las pensamos desde el juego colectivo y la expresión artística (plástica, teatro, música) para abordar diferentes temáticas: género, infancias, violencias, derechos, inquietudes y cuestiones de interés de los NNA; entre ellas:

- Acciones en el espacio público para la visibilización de NNA: ocupamos la calle para los talleres y juegos. Pintamos murales en el barrio y en la biblioteca. Organizamos festejos para el día del niño y la niña y carnaval. Realizamos campañas en el barrio con mensajes de no a la violencia de género, no a la violencia hacia los NNA.
- Actividades de integración grupal: planificamos talleres dictados por los NNA (macramé, ojos de dios, títeres), organizamos salidas recreativas al parque, cine, universidad. Realizamos asambleas para problematizar ciertos temas, poder opinar y tomar decisiones.
- Participación en encuentros y congresos: participamos en el Encuentro Provincial de Niñas y Adolescentes en 2018 y 2019. En el segundo participamos acompañando a niñas en la comisión organizadora junto a otras organizaciones de infancias. Nos presentamos como expositoras el equipo de adultas y dos niñas del barrio, en el Congreso de extensión en San Juan en 2018.
- Vinculación con otras organizaciones e instituciones: generamos intercambios con la COREME, la cooperativa de recuperadores urbanos cercana a la Biblioteca, el centro cultural URGA, en festejos del día de la niñez y taller de percusión. Conocimos otras organizaciones de infancias en el Encuentro de niñas (La Veleta y La Antena, Biblioteca Popular David Blanco, Biblioteca Popular Jesús Nazareno, entre otras). Hemos tenido experiencias con estudiantes de la carrera de antropología de Chile, estudiantes de intercambio de otros países como Colombia, México, Alemania, Italia, Brasil y Francia

Resultados y discusiones

Paradigmas teóricos-metodológicos

La experiencia de extensión universitaria aquí desarrollada se sustenta en dos grandes supuestos. En este sentido, entendemos a la extensión desde un modelo crítico, principalmente porque coincidimos con Tommasino y Cano (2016) en lo relativo a los objetivos que tiene. En primer lugar, se espera aportar al desarrollo integral de los universitarios/as rompiendo con la formación tradicional. Esto implica pensar la extensión como un proceso crítico y dialógico generando universitarios comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas. Por otra parte, el segundo objetivo propone que miremos y aportemos a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos.

La extensión crítica nos permite comprender la relación de los actores universitarios y los actores comunitarios como una comunicación dialógica en la que todos somos transformados por la experiencia. Es decir, no solo se pretende aportar a procesos de transformación como agentes externos, sino también se parte del reconocimiento de que en esos mismos procesos generan cambios y aprendizajes en cada persona que participa y se involucra.

En nuestra experiencia, pensamos comúnmente que los NNA son destinatarios pasivos de nuestros proyectos de extensión universitaria, y se desarrollan eventos o actividades recreativas, lúdicas o educativas, pero escasamente se considera la dimensión política, las implicancias de crear espacios de organización y autonomía. Creemos que debemos repensar la relación dialógica con las comunidades incorporando a los NNA como interlocutores válidos que poseen saberes y que también deben interpelar los saberes académicos.

Por otra parte, nos posicionamos desde el paradigma del protagonismo infantil y de la sociología de la infancia. Desde este marco nos referimos a la idea de infancias en plural y no a la idea de niño o niña en singular entendiendo que la infancia no es solo una etapa evolutiva de una persona, sino además es una categoría permanente de la estructura de la sociedad. Reconocemos las representaciones sociales que se tienen sobre la infancia. Alfageme, Cantos y Martínez (2003) señalan que las formas de entender la infancia han variado según el momento histórico y el contexto, pero siempre han sido imágenes sociales compartidas por una sociedad y que guían los discursos, las acciones, las formas de relacionarse, las intervenciones y las normativas. Todas estas concepciones surgen de los adultos/as e invisibilizan a los NNA como actores sociales y como actor colectivo que coconstruye la sociedad. En este sentido, algunas de esas representaciones son como propiedad de padres y madres; como potencia, como futuro; como víctimas o victimarios; como seres conflictivos o victimizados, e incluso, como seres peligrosos; y/o como algo privado. Desde estas perspectivas se considera que hay un ocultamiento social de la infancia como actor individual y colectivo, y su negación a la participación activa en la escena política.

En el abordaje de la infancia, se puede reconocer tres corrientes: la doctrina de la situación irregular, el paradigma de la protección integral y el paradigma del protagonismo infantil. Según la doctrina de la situación irregular, los menores son NNA que se encuentran en una situación de vulnerabilidad respecto de la que el Estado, a través de sus instituciones de control, debe intervenir. El patronato de menores se convierte en el tutor de todos los menores que se encuentren en una situación irregular y no respondan a los modelos de comportamiento normal: el problema es la conducta desviada del menor o la irregularidad del medio en que vive, ya que si se encuentra en situación de peligro material o moral el juez puede disponer de él, por tiempo indeterminado (Piotti, s.f.). Los NNA se convierten, de esta manera, en objeto de intervenciones punitivas y represivas que judicializan las problemáticas a las que se enfrentan.

El paradigma de la protección integral, en cambio, considera a los NNA como sujetos de derechos. Las problemáticas que los y las afectan no son abordadas a través de medidas judiciales, sino mediante políticas sociales. Para lograr la efectivización de los derechos de los NNA, tanto la familia como el Estado y las organizaciones sociales tienen cierto grado de responsabilidad. Este paradigma se apoya fuertemente en la Convención sobre los Derechos del Niño y, en Argentina, en la Ley 26.061 de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes (Piotti, s.f.). Frente a esto, compartimos la crítica de Diego Balerio (2003) al enfoque de protección integral. El autor expresa que el mismo se ha agotado por su ineficacia para transformarse en movimiento en la medida que quedó en poder de adultos/as. Los NNA quedaron marginados de las acciones en defensa de sus propios derechos y considerados como usuarios, beneficiarios o población objetivo. Se instaló una relación vertical de protección y promoción, pero no se habilitaron las vías para que los propios NNA asumieran acciones en defensa de sus derechos. Todo esto evidencia que la concepción de la protección integral ha perdido potencia de cambio y se transformó en algo que se resuelve en el nivel técnico-administrativo.

Finalmente, el paradigma del protagonismo infantil aporta una nueva mirada. En Perú, en la década del setenta, con la aparición de movimientos sociales en América Latina, se empieza a constituir esta nueva visión de la infancia. Desde el punto de vista del significado de la palabra, protagonista es el que desempeña un papel valioso, principal, significativo, pero no un papel único. Por lo tanto, según Piotti (s.f.), el concepto de protagonismo infantil habla de un proceso social por el cual los NNA desempeñan el papel principal en su propio desarrollo y en el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos atendiendo a su interés superior. Siguiendo a la autora, un NNA es protagonista cuando se reconoce a sí mismo como sujeto con derechos, participante activo en la concreción de los mismos y tiene conciencia de lo que le pasa y por qué le pasa y, además, está dispuesto a ejercer con otros NNA y adultos/as acciones para modificar esa realidad. Asimismo, implica la redefinición de relaciones de poder que se basan en el adultocentrismo, es decir, en un criterio de jerarquización y discriminación basado en la edad.

Protagonismo infantil organizado

El protagonismo infantil no solo es una propuesta conceptual, es una propuesta que exige replantear las maneras de pensar la infancia y las relaciones de la infancia y adultos/as en la sociedad, por lo que interpela no solo desde lo conceptual, sino además desde lo cultural. Cada cultura tiene su propia forma de ver el mundo y vivir cotidianamente de manera particular y única. Aproximarse al conocimiento de la cotidianidad de los NNA de La Biblioteca del Barrio, implica acercarse a las prácticas cotidianas, a los significados construidos, es decir, al conocimiento de las condiciones materiales de existencia.

Cuando los NNA tienen la posibilidad de hacer lecturas críticas de sus realidades, identificar y verbalizar lo que los hace feliz y lo que no, desnaturalizan prácticas violentas, hablan de sus condiciones de vida, y además, pueden y sienten que pueden hacer algo para cambiar esa realidad de manera colectiva, organizándose, “se sienten seguros, reconocidos, visibles” y actúan. La motivación y el objetivo de la organización lo encuentran en la transformación de sus condiciones de vida. El protagonismo organizado es conocer, participar, actuar.

Por lo tanto, el protagonismo infantil organizado implica conciencia, decisión y acción, dimensiones que son construidas cotidianamente y en las que no hay un punto máximo ideal, ni una meta a alcanzar. La participación protagónica implica que los NNA puedan acceder a la información, cuestionarla, pensarla, debatirla, y en función de eso, organizarse para tomar decisiones en sus vidas y sus entornos.

Compartimos con Alfageme, Cantos y Martínez (2003) la idea de que solo si se promueve un cambio en los conceptos y representaciones sociales de la infancia, podremos posibilitar espacios para su participación activa. Con el fin de potenciar en la infancia papeles activos, creativos y reivindicativos se hacen necesarias propuestas alternativas que instalen a los NNA como eje central de su desarrollo, buscando garantizar el pleno cumplimiento de sus derechos, haciéndoles visibles, pero en un escenario donde sea protagonista, asumiendo así su condición de ser social, que se hace visible cuando son actores sociales. Para que esto ocurra, es importante que los reconozcamos como sujetos de derechos. Reconocer a los NNA como actores sociales implica fomentar su capacidad de actuar, conocer, cuestionar y transformar su entorno social, político y económico.

La participación, desde el punto de vista de los derechos humanos, se relaciona con el derecho de toda persona de tomar decisiones e intervenir en la consecución de las metas políticas, sociales, económicas y culturales de la sociedad. Esto plantea una noción de persona con valores y capacidades que puede aportar y poner al servicio de su comunidad. Por lo tanto, se concibe la participación como una actividad privilegiada para el desarrollo humano, ya que es aquello que permite que cada miembro de la sociedad despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto. De esta manera, la diversidad de atributos y las diferencias individuales son algo necesario que enriquece y complementa el todo social (Corona y Morfin, 2001). El acto

de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad. La participación tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en libertad y no solo por el hecho de contraer responsabilidades económicas o de otro tipo. La dignidad y la autodeterminación son características de la participación.

Resulta necesario entender la participación en contexto, ya que existe una realidad que atraviesa la vida de los NNA en la biblioteca. En este sentido, teniendo en cuenta algunos elementos que obstaculizan o facilitan procesos de participación, identificamos como obstáculos, la decisión de las familias cuando se deben mudar a otros barrios, incluso a otras provincias, por su situación socioeconómica, por trabajo o por conflictos en el barrio, entre otras. Aquí se visualiza el impacto que tiene el avance de las políticas neoliberales, de ajuste y debilitamiento de los derechos, que afecta directamente a los sectores más vulnerados y, en especial, a las infancias.

Reconocemos algunas situaciones que también impiden la asistencia de los NNA a la biblioteca: el trabajo (algunos/as venden lo que producen en sus casas, cuidan autos, cuidan a sus hermanos/as, etcétera), y el castigo de los padres y madres, que evidencia relaciones de poder adultocéntricas, ya que los NNA no toman esas decisiones. Por último, no hemos desarrollado una propuesta fuerte que convoque a la participación sostenida de los/as adolescentes del barrio.

Por otra parte, respecto de los facilitadores en el desarrollo del proyecto, podemos identificar el vínculo de confianza y respeto mutuo que hemos construido con los NNA, sus familias y las trabajadoras del jardín donde funciona la biblioteca. Además, hemos logrado sostener a través del tiempo la apertura de la biblioteca, contando con el apoyo del Jardín que nos brinda el espacio físico, la merienda y la asistencia de las auxiliares. Asimismo, el ser un programa institucional de la Secretaría de Extensión y Vinculación facilita la sostenibilidad de las acciones en el tiempo, garantizando el acceso a recursos y acciones de articulación con otros sectores de la universidad y el ámbito académico. Por último, mencionar que los NNA esperan todas las semanas la apertura de la biblioteca, lo que nos muestra la necesidad de encontrarse y encontrarnos con otros y otras, expresar ideas, emociones, aprender, compartir, jugar, construir un espacio de libertad en forma colectiva.

En función del trabajo desarrollado, recuperamos algunos principios ideales que comparte una organización infantil para describir y analizar la experiencia junto a NNA:

- **Autonomía orgánica:** se espera que las organizaciones infantiles no sean un apéndice de los adultos/as o que sean guiadas únicamente por ellos/ellas. Entendemos que la construcción de la autonomía es un proceso, un ejercicio donde se articula, complementa e interrelaciona la organización de adultas junto con las necesidades, intereses y decisiones de los NNA. Desde la experiencia en la biblioteca, la autonomía se ha ido construyendo cuando los NNA deciden qué actividades realizar en el año (talleres y temá-

ticas, salidas), cuando se proponen hacer un taller y han sido ellos y ellas quienes guían la actividad, cuando definen las tareas en el día (limpieza del lugar, merienda, cuidado de los juegos y materiales) y en los momentos de asamblea, entre otras instancias. Como acompañantes entendemos que hay ciertas decisiones que continuamos tomando nosotras, entre ellas en qué gastamos el dinero, la apertura y cierre del lugar (la llave de la biblioteca), algunas articulaciones y vínculos con otros espacios y ciertas actividades y propuestas.

- Alianza entre pares: la organización se plantea el para qué de sus acciones y se las plantean con los otros, en un constante aprendizaje, ya que involucra crear un vínculo con ese otro, conocerlo, compartir información, y respetar su autodeterminación y autonomía. En nuestra experiencia, esto se puede observar cuando los NNA invitan a otros y otras a formar parte de la biblioteca, con la intención de que puedan venir a compartir; también las niñas después de participar del encuentro de niñas y adolescentes, querían invitar a sus hermanas, amigas a sumarse al próximo, contar lo que vivieron y cómo se organizaron.
- Visibilización de los NNA: a partir de actividades, eventos o actos en espacios públicos, se busca invitar a otros niños/as, dar a conocer sus acciones a los adultos y a la comunidad en general. Entendemos que generar espacios de visibilización, es una acción política, es poder reconocer que los NNA están presentes, existen, se pueden organizar y tomar decisiones. En nuestra experiencia, la visibilización de los NNA en el barrio ha sido uno de los principios más fuertes, con la realización de los murales, el juego colectivo en la calle y los talleres (a veces porque el espacio se hacía pequeño), la campaña contra la violencia de género, los festejos de carnaval, entrega de revista de la biblioteca, el uso del espacio público y ocupar las calles del barrio ha significado una estrategia para decir que estamos presentes y además porque en el barrio no hay otros espacios de participación comunitaria.
- Formular y reivindicar derechos: a tener espacios para jugar, participar, contra la violencia hacia las infancias, contra la violencia de género, derecho a tener un barrio limpio, acceso a la cultura, a la organización. Derechos que implican construcciones colectivas previas donde los NNA ponen en cuestión sus condiciones de vida y, en función de lo que reconocen les afectan, formulan ciertas consignas para reivindicar sus derechos. En este sentido, es importante mencionar los talleres de género y para finalizar la experiencia decidimos hacer una campaña de afiches por todo el barrio, otra fue la actividad del mural donde expresamos algunas frases como “No a la violencia”.
- Vinculación con otras organizaciones de niños/as y adolescentes a nivel local, nacional y regional. Conocer otras organizaciones permite comprender proyectos en común y realizar lecturas de otros contextos. Los encuen-

tros con otras organizaciones significan instancias de formación y oportunidades para generar vínculos, fortalecer redes, compartir experiencias, intercambiar y sumar herramientas de acompañamiento a las infancias. En nuestro proceso hemos podido crear vínculos con organizaciones de NNA en Mendoza. Realizamos intercambios con el Centro Cultural URGA del barrio Belgrano aledaño al Álvarez Condarco, en festejos del día de los niños y niñas y nos ofrecieron un taller de percusión en su espacio, fue una experiencia interesante para analizar, por un lado, se hizo visible la tensión que hay entre barrios y, por otro, intercambiar actividades enriquece la organización. Otra de las experiencias fue la participación en el primer y segundo Encuentro de Niñas y Adolescentes en Mendoza, donde conocimos otras organizaciones y formamos parte de la comisión organizadora a través de reuniones de planificación, tareas y talleres.

Desafíos en torno al acompañamiento del proceso organizativo de las infancias

A continuación retomamos la propuesta de Piotti (2019) para comprender y reflexionar sobre el acompañamiento. La autora menciona la categoría de conciu-dadanía, que hace referencia a exigir, afirmar y ejercer derechos junto a otros/as, de manera colectiva. En este tipo de intervenciones tiene un lugar central la territorialidad y la historicidad. Como adultas, educadoras y colaboradoras estamos obligadas a inventar, crear y recrear todo tipo de caminos y estrategias para hacer viables y posibles esos derechos.

En la Biblioteca del Barrio actualmente hay tres adultas acompañantes o colaboradoras, y las tres somos mujeres. Dos de nosotras somos estudiantes de la UNCUIYO, de Trabajo Social y de Sociología, y la coordinadora del programa es Licenciada en Trabajo Social. Este equipo lleva tres años en el espacio, y en el transcurso de este tiempo hemos recibido estudiantes y docentes de distintas carreras, tanto de la UNCUIYO como de otras universidades.

Nuestro objetivo como adultas acompañantes es generar espacios de participación protagónica y organización infantil junto al grupo de NNA de la Biblioteca del Barrio. En este sentido, asumimos que ser colaboradoras de organizaciones de infancias implica necesariamente revisar los privilegios que tenemos como adultas. Esta es una tarea sumamente compleja, ya que las representaciones que tenemos sobre adultez e infancia son construcciones sociales de carácter histórico, que atraviesan prácticamente todos los vínculos en la sociedad y configuran determinadas relaciones de poder, donde el adulto/a se ubica en una posición superior con respecto a los NNA. Sin embargo, las representaciones sociales pueden modificarse y dar lugar a nuevos modos de vinculación entre adultos/as y los NNA, y a eso se dirigen las estrategias que llevamos a cabo como colaboradoras o acompañantes. Apuntamos al aprendizaje mutuo, a la transformación de las relaciones de poder y a habilitar espacios para la participación de los NNA donde tengan voz, poder de decisión y de organización.

Principales actividades de las adultas acompañantes

- Diagnóstico, planificación, evaluación y sistematización: tenemos reuniones periódicas para planificar a corto y mediano plazo las actividades de la Biblioteca. En algunas instancias planificamos con los NNA de la biblioteca y en otras no. Hacemos la redacción del proyecto con objetivos y actividades de cada año, que son flexibles y sujetas a modificaciones de acuerdo con las diversas situaciones que se nos presentan durante el año. A su vez, llevamos registro de las actividades y reuniones de balance y reflexión sobre nuestra práctica, así como análisis del contexto y situación del barrio para enmarcar y reformular nuestras acciones.
- Armado de talleres y actividades: si bien apuntamos a que los talleres los organicen y dicten los NNA de la biblioteca, y en varias ocasiones ha sido así, muchos de los talleres o propuestas de actividades todavía las organizamos entre las adultas, considerando las posibilidades y recursos con los que contamos y los intereses y deseos que los NNA nos manifiestan, reformulando y adecuando la propuesta. Del mismo modo, tratamos de incentivar que los NNA organicen talleres para compartir con sus compañeros/as y de acompañar ese proceso garantizando los materiales necesarios y ayudándolos/as a definir la propuesta.
- Organización de actividades comunitarias: organizamos eventos en el barrio apuntando a la participación de los vecinos y vecinas (como mateada con las mujeres del barrio, carnavales, festejo de fin de año) y participamos de eventos organizados por el Jardín como el festejo del día de los niños/as en el barrio. También acciones tendientes a acompañar procesos de participación de los/as vecinos/as del barrio en general, como reuniones con vecinas, reuniones con las trabajadoras del Jardín, acompañamiento a algunas situaciones de violencia de las mujeres del barrio.
- Alianzas estratégicas con instituciones: las alianzas institucionales hasta ahora las hemos hecho y decidido las adultas. En el barrio trabajamos con el Jardín, donde está ubicada la biblioteca y con quienes compartimos algunas actividades y tenemos algunos acuerdos. Además, articulamos con otros sectores o espacios de la UNCUYO, tales como, con el Departamento de Prácticas de la carrera de Trabajo Social, y con la Consejería de Género. En cuanto a organismos gubernamentales, hemos articulado con la Dirección de Género y Diversidad de la Municipalidad de Las Heras, y con organismos que trabajan específicamente con infancias como el Órgano Administrativo Local (OAL) y el Programa Provincial de Maltrato Infantil (PPMI).
- Alianzas estratégicas con organizaciones: estas alianzas las hemos iniciado y decidido en principio las adultas, y cada vez más las construyen las niñas y niños. Con el Centro Cultural Urga y la Biblioteca Antonio Tormo, ambas ubicadas en barrios de alrededor, nos hemos visitado y acompañado en algunas actividades barriales (carneval, día de los niños/as). Además, en el proceso de organización del 2º Encuentro Provincial de Niñas y Adolescen-

tes, nos hemos vinculado las adultas con otras organizaciones que trabajan con los NNA como la Veleta y la Antena, la Biblioteca Popular David Blanco, y la Biblioteca Jesús Nazareno.

- Acompañamiento en situaciones de violencia: hemos acompañado algunas situaciones de violencia de género principalmente de niñas. Recurrimos a los vínculos con organizaciones e instituciones y apuntamos a construir la estrategia de intervención con la niña que está viviendo esa situación.
- Participación en eventos, encuentros y congresos: las adultas presentamos un póster para un Congreso de Extensión en la provincia de San Juan en 2018, y fuimos con dos niñas a contar lo que hacemos en el espacio. Para el Encuentro Provincial de Niñas y Adolescentes hubo algunas tareas, principalmente operativas, que las definimos y realizamos entre adultas de las distintas organizaciones, con el objetivo de garantizar que se realice el encuentro permitiendo que las niñas y adolescentes puedan dedicarse a las definiciones políticas y de contenido.
- Participación en instancias de formación: Foro sobre Educación Sexual Integral organizado por la Municipalidad de Las Heras, y Formación para la prevención e intervención en situaciones de violencia patriarcal organizado por la Secretaría de Extensión y Vinculación y la Secretaría de Bienestar Universitario de la UNCUYO.
- Espacios de formación sobre protagonismo infantil: Seminario de Infancias organizado junto a la Municipalidad de Las Heras para funcionarios/as que trabajan con infancias y trabajadores/as de la educación, Taller en el marco del Ciclo de Formación para proyectos de Extensión en 2018, y Taller en colegio secundario de la UNCUYO.
- Visibilización de organizaciones de infancias en la escena pública: realizamos actividades en la calle junto a los NNA, como campaña de afiches, murales, e incluso talleres y juegos. A su vez, en el evento de festejo de los 80 años de la UNCUYO, participamos con un puesto armado por los NNA donde mostramos fotos y cosas que hacemos, con el objetivo de visibilizar el trabajo de los NNA en la biblioteca. Por otro lado, hemos hecho videos y publicaciones en las redes sociales de la UNCUYO contando las actividades realizadas en el barrio.

Finalmente, queremos retomar el desarrollo de Díaz y Moyano (2016) para reflexionar en relación con los desafíos de acompañar procesos de organización infantil protagónica a partir de tres momentos que se relacionan dialécticamente. Para esto es primordial pensar la propuesta junto a los NNA desde el comienzo, acompañando y colaborando en procesos de participación protagónica. Los momentos que propone son:

- **Conocer:** se trata de conocer junto a los NNA sus condiciones materiales de existencia, su vida cotidiana. Implica realizar una lectura del contexto en el que viven, de su familia y de su comunidad, recuperando la historia y

la historicidad. Avanzando en niveles de abstracción, se debe acompañar también la lectura crítica del contexto local, nacional e internacional. Para lograrlo, es necesario generar instancias de encuentro, donde se propicie el diálogo y distintas formas de conocer no solo a los NNA, sino a toda la comunidad. Para esto, las adultas acompañantes hemos realizado relevamiento en el barrio, participamos de reuniones con actores del barrio, organizamos reunión con familias, pasamos por las casas para charlar con las vecinas sobre propuestas de actividades, realizamos actividades y juegos para charlar con los NNA sobre el barrio, sus familias, sus vecinos/as.

- Reconocemos que los NNA no acceden a mucha de la información sobre sus propios derechos, por lo tanto nuestro desafío es acercar materiales y contenidos para garantizar dicho acceso.
- *Análisis crítico:* se espera acompañar en instancias reflexivas, donde los NNA puedan hacer una lectura del escenario social y de las luchas de poderes y posiciones que se dan allí. El objetivo es actuar desde la participación protagónica, entendida como un proceso de conquista por el reconocimiento de los NNA como actores sociales y políticos. Son ellos/as quienes orientan la acción, y desde el equipo de colaboradoras se acompaña y habilita espacios para que esta participación pueda producirse. Para ello, hemos hecho talleres junto a los NNA sobre temas que atraviesan su realidad, y otras hemos conversado espontáneamente. Principalmente respecto de la violencia de género, pero también sobre otros temas como violencia en las familias, problematizar la escuela, seguridad y violencia policial, educación sexual integral, derechos, entre otros temas. Es un desafío que los NNA tengan más protagonismo en este proceso, y sean ellos/as quienes estén a cargo de todos los talleres.
- *Acción política:* lo central en este momento es que los NNA puedan actuar en función de lo reflexionado. Accionar de manera colectiva, como actores sociales y políticos que reconocen sus derechos. Se debe propiciar el encuentro con otros colectivos sociales, con otras organizaciones de niños/as y adolescentes, apuntar a que logren visibilizarse en la esfera pública como niños/as organizados con un objetivo claro: la lucha por sus derechos. Y conformar redes a nivel local, nacional e internacional para fortalecer el proyecto común que tienen como colectivo.

Los NNA de la biblioteca han hecho junta de firmas para pedir un espacio deportivo en el barrio, campañas de afiches, revista con mensajes sobre violencia de género, y algunas niñas participaron del 1° y 2° Encuentro Provincial de Niñas y Adolescentes donde se encontraron con otras organizaciones de infancias de la provincia. El desafío es que ellos/as puedan decidir completamente sobre la biblioteca y las propuestas de acción. Las redes con otras organizaciones todavía son incipientes y solo a nivel provincial. Nuestra proyección es que se vayan profundizando y ampliando.

Conclusión

El protagonismo infantil habla de un proceso social por el cual los NNA desempeñan el papel principal en su propio desarrollo y en el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos atendiendo a su interés superior. Además implica la redefinición de relaciones de poder que se basan en el adultocentrismo, es decir, en un criterio de jerarquización y discriminación basado en la edad.

El protagonismo infantil organizado implica que los NNA puedan acceder a la información, cuestionarla, pensarla, debatirla y, en función de eso, organizarse para tomar decisiones en sus vidas y sus entornos. Reconocer a los NNA como actores sociales requiere de habilitar espacios de participación protagónica y autonomía a la hora de formular y defender sus derechos, fomentar la construcción de alianzas entre pares y con otras organizaciones, y reconocer y visibilizarlos como sujetos/as políticos/as capaces de organizarse.

Ante esto, asumimos el desafío de construir un espacio de mayor protagonismo, participación, autonomía, organización y autogestión de los NNA en la biblioteca, fomentando que puedan decidir respecto de todos los aspectos que atañen al espacio, ya que solo así podrá garantizarse la existencia de infancias verdaderamente libres.

Como adultas colaboradoras estamos obligadas a inventar, crear y recrear todo tipo de caminos y estrategias para hacer viables y posibles los derechos de los NNA. Esto implica exigir, afirmar y ejercer derechos junto a otros y otras, de manera colectiva. Para esto es fundamental cuestionar nuestros privilegios como adultas y habilitar espacios reales de participación a los NNA.

Reconocemos el desafío pendiente de seguir formándonos y cuestionando nuestro lugar de poder frente a los NNA y, por lo tanto, la necesidad de seguir encontrándonos con adultas colaboradoras de otras organizaciones de infancias para compartir experiencias, reflexiones y herramientas, y así construir alianzas estratégicas.

Bibliografía

- Alfageme, E., Cantos R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Edición Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Balerio, D. (2003). *El protagonismo de las infancias y adolescencias. O lo que el enfoque de protección integral no reafirmó*. Lima: IFEJANT. Alfageme, Cantos y Martínez (2003)
- Corona, Y. y Morfín, M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, A.C. (COMEXANI), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ayuda en Acción México.

Díaz, R. y Moyano M. (2016) La intervención profesional del trabajador social desde el paradigma de protagonismo infantil, en el proceso de conformación de las organizaciones infantiles en Mendoza, durante la última década. Trabajo de Tesina Licenciatura en Trabajo Social, FCPYS, UNCUYO.

Piotti, M. L. (s.f.). Paradigmas sobre la infancia adolescencia. Manuscrito no publicado.

Piotti, M. L. (2019) *Protagonismo infantil y trabajo social*. Mendoza, Argentina: Lengua viva.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24.

(Re) pensar las prácticas extensionistas desde la sistematización de las experiencias en perspectiva de los DDHH y la inclusión social.

Maria Mazzarini, MARTín Lorat, Gabriela Roitstein,
Paola Catino.

mnazarenamazzarini@gmail.com

Resumen

Se pretende a partir de este artículo analizar la relación entre la Universidad /Comunidad desde el concepto de la sistematización de las experiencias. Tomando como eje de reflexión el Proyecto Construyendo Lazos Sociales integrado por la Facultad de Bellas Artes, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, la Facultad de Psicología y la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

El trabajo transdisciplinar que surge de los diferentes saberes permite alcanzar una construcción de conocimiento, un desarrollo reflexivo, una práctica colectiva de promoción de los Derechos Humanos y de implementación de actividades concretas que implican el aprendizaje de saberes específicos, la obtención de experiencias que consienten en identificar, analizar y reconocer la réplica de iniciativas en las que la comunidad se transforma en actor de su propio desarrollo sostenible en el tiempo y replicable.

La ecología de saberes y el empoderamiento individual y colectivo genera una elaboración conjunta de un sistema de significación, de construcción de la subjetividad, de desfragmentación de los vínculos sociales, de Identidad y alfabetización jurídica participante en determinados ejes de DDHH como método de re-conceptualización mediante su mismo ejercicio reflexivo con

personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social (Barrios periféricos, Unidades Carcelarias y Hospital Neuropsiquiátrico).

Partiendo del conocimiento, que en este proyecto se enmarca en la Educación no formal, se establece una dinámica de construcción social transversal donde el saber académico interactúa en doble vía con el saber popular construyendo y fortaleciendo el conocimiento que surge de la reflexión de las propias prácticas. Es así que esta construcción de saberes se transforma en herramienta generadora de integración, reflexión, acción y democratización del saber.

En esta línea de trabajo se inscribe el objetivo de que cada desarrollo pedagógico vaya teniendo una estructura teórico-práctica donde la adquisición de saberes específicos, proyección laboral y alfabetización básica en DDHH.

La consecución de estos objetivos dependerá de la vinculación con las problemáticas sociales abordadas desde ambos extremos del binomio universidad-comunidad en este sentido las propuestas permiten desarrollar instrumentos precisos de seguimiento en el largo plazo, cumplimentándose de este modo la responsabilidad social que la Universidad debe asumir como parte integrante de la comunidad.

Este proceso de sistematización de las experiencias se transforma en una herramienta primordial para revisar y valorar las prácticas educativas y definir los alcances, de estas en los actores desde una perspectiva de análisis crítico.

En América Latina esta reflexión se ha constituido en un marco de revisión de los modelos eurocéntricos retomando y revisando desde las propias construcciones y realidades.

Estos modelos de identidades construidas desde la propia situacionalidad permiten cuestionar los marcos de interpretación.

La producción teórica y metodológica de las experiencias ha generado a partir de la educación popular un conocimiento crítico, dialógica y transformador.

Este procesamiento de los datos surge de una reconstrucción histórica y ordenada de la información producida en el transcurso de la experiencia, esta historicidad genera una perspectiva del proceso. En esta línea surge como elemento transversal de análisis la sistematización de las prácticas que nos exige ampliar el marco teórico para dar respuestas a los cuestionamientos, preguntas e interrogantes. Elementos que en definitiva permiten avanzar en las propuestas pedagógicas y en el conocimiento.

Palabras clave: Derechos Humanos / Educación no formal / Transdisciplinariedad / Ecología de saberes / Sistematización de la experiencia.

Introducción

El presente Proyecto de extensión se inició en el año 2011 en este participaba la Facultad de Bellas Artes (UNLP) como unidad Ejecutora y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (UNLP) como Co Ejecutora. En el año 2018 se incorporan la

Facultad de Psicología (UNLP) y la Facultad de Trabajo Social, este ingreso surge a partir de la necesidad de incorporar nuevos recortes conceptuales y miradas estratégicas en el abordaje de las problemáticas de los territorios específicos, de acuerdo a la necesidad del encuentro intersaberes.

(...) el territorio no es solo materialidad espacial ordenada y definida, sino que es también subjetividad, sentido, pertenencia, historia. El territorio se vive, se defiende, se padece, se disputa. El borde se desdibuja, se tensa, y por momentos despista. ¿Es posible seguir hablando de territorios o es una categoría perimida a partir de un mundo globalizado? Este interrogante nos orienta a comprender que este ejercicio de escritura colectiva tiene como finalidad aportar reflexiones sobre distintos modos de definir el concepto, recuperando ante todo la reflexión teórica sobre procesos reales en los que nuestra Universidad participa como uno de los actores que día a día construye territorialidad y aporta a los procesos en los cuales el territorio se habita. (Luis Adriani, Karina Cortina, Ana Lamarche, María Victoria Mc Coubrey, Juan Pablo Pettorutti, Mariana Trejo, Nazarena Mazzarini, 2019, p.32)

Así, el desarrollo del Proyecto Construyendo Lazos Sociales pretende mediante el diseño de talleres en Unidades Carcelarias, en barrios de Villa Alba de la Ciudad de La Plata y en un Hospital Neuropsiquiátrico Monovalente de Melchor Romero vincular los contenidos de las disciplinas artísticas en perspectiva de abordaje en Derechos Humanos.

Estas estrategias nos permiten como proyecto, fortalecernos/fortalecer en la ecología de saberes y empoderamiento individual y colectivo, en la restitución de derechos vulnerados. Al reconocer que no es una actividad de enseñanza aprendizaje (pasivo-activo), ni dar y recibir, sino que en el encuentro de diferentes actores sociales individuales y colectivos nos vamos interviniendo y modificando mutuamente.

Entendemos que la Protección y Promoción de los Derechos Humanos, brinda un andamiaje básico de respeto de la condición humana. Son los Estados a través de sus instituciones, como la Universidad y por medio de la Extensión Universitaria (entre otras posibilidades) quienes generan condiciones de posibilidad de su cumplimiento y restitución.

Comprendemos que la Vulnerabilidad deriva de herida y refiere a la persona o comunidad susceptible de ser dañada desde diferentes formas; la vulnerabilidad muestra al semejante en situación de ser herido o dañado por la exclusión, la marginación, por la sanción circunstancial informal o por la formal. (Domínguez Lostaló, Juan Carlos-1995)

La propuesta, en un intento de trabajar desde la extensión Universitaria en pos de la promoción y prevención de la vulnerabilidad y los DDHH, se basa en una Metodología sostenida en dos ejes: la interdisciplinariedad y la grupalidad

La primera de ellas se fundamenta en la necesidad de consolidar estrategias de intervención comunes con otras disciplinas, fortaleciendo la comunicación e intersaberes entre los discursos disciplinarios, a fin de reconocer las diversas y complejas dimensiones de las problemáticas.

El carácter grupal de la intervención, el segundo eje, se basa en la observación de una amplia gama de fenómenos psicosociales comunes, que, en el interjuego de lo comunitario y de lo individual se retroalimentan y conforman, poniendo en cuestión las características socio-históricas de su producción, su perspectiva y prospectiva, y su prevención.

Nuestra propuesta invita a, mediante la acción preventiva, “reducir la vulnerabilidad” a través de su metodología “participativa” (“siendo partícipes juntos”, junto a las otras disciplinas, profesionales y técnicos, y a la comunidad en general) y de carácter grupal. Todo ello entendiendo que las estrategias de contención del conflicto social (uno de los principales elementos que influyen en el aumento de la vulnerabilidad psico-social) y las de protección de sus miembros más carenciados, sólo puede realizarse a partir de la generación y reconstrucción de lazos vinculares. Así, a partir de la construcción de conocimiento, de desarrollo reflexivo, de práctica colectiva de promoción de los Derechos Humanos se propone la implementación de actividades concretas que implican el aprendizaje de saberes artísticos específicos, la obtención de experiencias que pretenden identificar, analizar, reconocer y promover la réplica creativa de iniciativas en las que la comunidad se transforme en actor de su propio desarrollo sostenible en el tiempo y replicable. Como segunda etapa de los talleres, se plantea el desarrollo de los productos, donde se produce un producto individual y otro colectivo permitiendo activar la inserción social y laboral de quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. En la producción individual, cada alumno que participa de los talleres, realiza objetos con características específicas de acuerdo a las particularidades propias y de la institución. Esto contribuye en el fortalecimiento, el empoderamiento y la construcción de Identidad individual. Las intervenciones en procesos de elaboración colectivos vinculan en la creación conjunta, la toma de decisiones, la reflexión, y la construcción de la identidad colectiva. En este desarrollo las Instituciones destinatarias se vinculan a través de la intervención en las diferentes etapas del proceso productivo y venta final del producto. Entendemos este proceso cooperativo de fundamental relevancia para la inclusión social y laboral de aquellas personas con mayor vulnerabilidad.

Además se fortalece el desarrollo de profesionales, docentes, graduados y alumnos que promuevan la pluralidad de pensamiento en particular al servicio de los sectores más vulnerables, concibiendo la Universidad como parte integrante de esa misma comunidad.

¿Por qué la necesidad de generar una herramienta de registro, reflexión y conocimiento?

Porque si tomamos en cuenta que existe actualmente en nuestro contexto latinoamericano un discurso hegemónico relativo a lo educacional, que pretende enraizarse en nuestra sociedad - con una clara significación político-económica-, el carácter democrático del proceso tiende a negarse.

Pero, sin embargo, existen nuevos lineamientos conceptuales de abordaje y colectivos que surgen en el marco de la Extensión Universitaria, que fortalecen la idea de que la educación es un dispositivo que no sólo facilita el proceso enseñanza-aprendizaje formal de contenidos, sino que también es un discurso de poder que tiene la capacidad de generar hábitos críticos de contenido social y político en las y los estudiantes o en los futuros/as talleristas.

Es allí donde consideramos que la tarea docente cobra real importancia y que la narrativa como herramienta de reflexión sobre la propia práctica y la ajena, genera conocimiento, discurso contra-hegemónico y pensamiento crítico entre los/as que se están formando, el resto de los/as docentes que nos acompañan en la labor y nosotros/as mismos/as de manera introspectiva.

Así, consideramos que la narrativa debe ser entendida como aquella herramienta de la que los/las docentes nos podemos apropiar con el fin de plasmar a través de una escritura no efímera, del discurso deslegitimante del poder hegemónico.

Existen espacios en los diferentes ámbitos educativos donde podríamos publicar, compartir, discutir y mejorar nuestras narrativas, y aquello resulta parte de nuestro ejercicio docente. Es decir, buscar esos espacios, participar en ellos y ocuparlos. Todo espacio que no se ocupa se pierde y ese es otro de nuestros desafíos en este proceso de formación docente.

Acertadamente sostiene Birgin (2012), pensamos –y concluimos, haciendo nuestras sus palabras-

“[...] la capacitación instalada ya en el discurso educativo como un significativo estelar y asociado de manera implícita a la mejora o transformación de las prácticas educativas depende del sujeto que enuncia, del movimiento y experiencia que produzca, del cambio de mirada que albergue y de la posición política que sostenga. Para los docentes que trabajan en realidades complejas, allí donde las historias de vida de los alumnos y las alumnas siguen siendo muy difícil, la formación representa una puerta que se abre, una posibilidad de bocetar otra cartografía educativa y social donde colocar los dolores que quedan (Dussel. 2003), y establecer nuevos rumbos a los sentidos de la educación donde encontrar nuevos imaginarios y sacar nuevamente punta al lápiz para que florezcan las palabras...”

Objetivos

- Generar a partir de la Educación popular (no formal) un ámbito de desarrollo cultural a través de la producción artística, de la promoción y restitución de Derechos Humanos y del empoderamiento de los sujetos, propiciando así, la construcción conjunta del conocimiento. Atendiendo a las necesidades territoriales específicas en lo que refiere a las problemáticas de inclusión, activando desde el trabajo colectivo y transdisciplinario la construcción de espacios compartidos para el acceso a la participación cultural.

Materiales y Métodos

Este proyecto se basó en la realización de talleres de producción, enseñanza-aprendizaje y otras acciones de extensión universitaria, como la gestión cultural y educativa, la consolidación de los Derechos, la inclusión social, la incorporación al sistema laboral, en las que se concreta la transferencia de saberes y conocimiento específico hacia grupos organizados en instituciones de mayor vulnerabilidad.

La tarea se ha centrado en tres instituciones diferentes: unidades carcelarias del Servicio Penitenciario de la Provincia de Buenos Aires ubicadas en la ciudad de La Plata, Hospital Neuropsiquiátrico Monovalente Alejandro Korn de Melchor Romero y barrios del Gran La Plata. La construcción de conocimientos, la interacción y el debate/puesta en común son las tres etapas de un proceso en el que el grupo extensionista (alumnos de las Facultades de Bellas Artes, Derecho, Psicología y Trabajo Social) mantiene un diálogo de pares con el destinatario de sus acciones, lo que se comprende como construcción de saberes en forma conjunta. A través de los talleres se intentó que los participantes creen un espacio como sujetos activos, y a partir de allí que puedan reconocerse como sujetos de derechos. Pero este espacio común de saberes y aprendizajes fue implicando también el lugar del extensionista/ estudiante/ docente, en paralelo con los participantes de los talleres de las instituciones mencionadas y del barrio. Asimismo hemos profundizado en otro eje, que es el de construcción de identidad. Aquí la pregunta que se nos planteó es de qué manera se puede trascender las identidades homogéneas vinculadas a construcciones que se hacen de las personas privadas de la libertad, de las personas con padecimientos mentales, y de la gente que vive en los barrios vulnerados psicosocialmente. En el momento de intervenir en estos espacios, se ponen en juego visiones del mundo, historias de vida, valores e ideologías.

La interpelación siempre es mutua y la propuesta fue hacer converger esos saberes y experiencias que se entrecruzan. No pudimos en ningún momento obviar la inclusión de la propia subjetividad, la de los participantes de los talleres, y las influencias del entorno. En los talleres, dado su carácter interdisciplinario, con-

fluyeron diversos aportes metodológicos de las distintas disciplinas intervinientes (Bellas Artes, Derecho, Psicología y Trabajo Social), por lo cual, los docentes fueron articulando, a través de una disciplina específica, por ejemplo Lenguaje Audiovisual y Derecho al acceso de la Educación, un trabajo interdisciplinario territorial.

Desde el punto de vista metodológico las acciones se desarrollaron en cinco etapas:

- a. La primera etapa, estuvo relacionada al acercamiento de los docentes y coordinadores a las Instituciones participantes. A partir de las entrevistas con referentes, autoridades y participantes de este encuentro se comenzó con la planificación del Taller, considerando la descripción, diagnóstico y relevamiento de necesidades grupales e institucionales. Por último se hizo un recorte conceptual de acuerdo a los ejes planteados para dicha planificación, buscando articular estos términos y relacionados a la disciplina artística y a la promoción de Derechos Humanos. El mencionado recorte sirvió como insumo para lograr la justificación del mismo.
- b. La segunda etapa, vinculó la planificación realizada en la primera etapa con el desarrollo del taller. Aquí surgieron diversas variables y estrategias de acuerdo a la disciplina que se abordó, buscando por un lado, la transferencia de conocimiento como enseñanza - aprendizaje dinámico, y, por otro lado, la producción de objetos de diseño artístico surgidos de la propia técnica, buscando, así, consolidar la identidad y inclusión social de los destinatarios. Por otra parte, y, dentro de esta misma etapa, se comenzó el Emprendimiento cooperativo en donde cada taller hizo circular la producción de algunos objetos* realizados en dichos talleres, para que otros espacios vayan realizando diferentes valores agregados de acuerdo a las disciplinas específicas. Con esto se buscó establecer una vinculación directa de los destinatarios con el medio productivo, incorporándose al sistema laboral.
- c. En la tercera etapa, se planteó un ámbito común de diálogo, puesta abierta entre participantes de las Instituciones y del Grupo de Extensio- nistas. El objetivo final de esta etapa fue realizar una evaluación individual de cada Taller y una evaluación colectiva de todos los integrantes que conforman el Proyecto de Extensión en relación a los objetivos, búsqueda de resultados, progresos, articulaciones alcanzadas. Revisión crítica de la metodología aplicada y estrategias de intervención, autoevaluación. También en esta etapa se propusieron Muestras de los Talleres en la Instituciones y en otros espacios culturales o académicos. Por último se hizo una recopilación del material documental para la producción escrita para publicación y audiovisual.
A nivel académico se elaboró el Informe final, requisito de la Secretaría de Extensión de la Universidad. (UNLP).
- d. Quinta Etapa, se centró en la elaboración de seminarios de capacitación destinados a alumnos, docentes e investigadores, con Talleres de forma-

ción específica. La propuesta procuró la búsqueda de formas de vinculación con la comunidad, en donde las prácticas generan vínculos grupales dinámicos en los talleres como construcción heterogénea, horizontal y transdisciplinaria del conocimiento; en los consultorios de capacitación en temas específicos (aplicación de la Nueva ley de Salud Mental N° 26657 con referentes Institucionales); y por último con la promoción de su incorporación al sistema laboral a través de la constitución de un Proyecto Productivo “El Viaje” puesto en marcha en el 2015, desde donde quienes participan de los talleres generan producción y venta de los productos en ferias.

Las Instituciones, también han obtenido un nivel de capacitación al involucrar en la acción y obtención de un producto, tomando como desarrollo del valor agregado los talleres implementados en cada una de las mismas, alcanzando así nuevas perspectivas en la construcción del conocimiento y el objeto de vinculación. Así, se buscó la formación de los estudiantes, la capacitación de los docentes e investigadores; también la de los miembros de las organizaciones y/o Instituciones específicas (Unidades Carcelarias y Operadores de Salud).

Este proceso de complementariedad técnica y conocimiento fue abordado a través de cuatro ejes conceptuales:

1. Desarrollo sustentable. Supone pensar en un nuevo conocimiento, en una “ecología de saberes” y en “comunidades de aprendizaje” (a partir del desarrollo de una práctica común). Es un cambio organizativo, que apostó a la transversalidad.
2. Uso de lenguajes artístico-comunicacionales. La educación Artística permitió no sólo otorgar herramientas de expresión, sino también colaborar con la producción de un lenguaje específico que favorezca la comprensión de la realidad y promueve la inserción laboral.
3. Construcción de la Identidad. La cultura es un concepto amplio e inclusivo que comprende todas las expresiones de la existencia humana. Hace referencia explícita al carácter de la cultura como un proceso vital, histórico, dinámico y evolutivo, que tiene un pasado, un presente y un futuro. Se trata de un proceso interactivo a través del cual los individuos y las comunidades, manteniendo sus particularidades y sus fines, dando expresión a la cultura de la humanidad.

Ese concepto tiene en cuenta la individualidad y la alteridad de la cultura como creación y producto social. Refleja y configura los valores del bienestar y la vida económica, social y política de los individuos, los grupos y las comunidades (conf. Comité DESC, O.G. n° 21). Los sujetos pudieron ejercer los derechos culturales individual y/o colectivamente dentro de un grupo o una comunidad determinada. Por medio de la construcción de la Identidad se buscó generar e instalar objetos que respondan a las necesidades comunitarias, y que atiendan a las demandas materiales y simbólicas, respetando las particularidades indivi-

duales y grupales. Alcanzando así, una reflexión situada sobre las características de la identidad propia y colectiva, como una proyección de medidas y emprendimientos para la integración social

Logrando así trabajar con la dinámica grupal lo individual y comunitario como una creación y reproducción de subjetividades y culturas

4. Empoderamiento. Partimos del concepto de “empoderamiento” de los destinatarios directos (personas que comparten un alto grado de vulnerabilidad social) no sólo por la adquisición de un “saber práctico específico”, sino porque el mismo proceso de aprendizaje se convierte en una “práctica de ejercicio democrático” con énfasis en el diálogo, respetuoso de la subjetividad, responsable y valioso en sí mismo. El propio Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que el empoderamiento cultural inclusivo resultante del derecho de toda persona a participar en la vida cultural es una herramienta para reducir las disparidades, de manera que todos puedan disfrutar, en pie de igualdad, de los valores de su propia cultura dentro de una sociedad democrática (Observación General n° 21). Las redes, entendidas como una forma de asociación entre Instituciones Universitarias, o entre ellas y los sectores públicos y privados, constituyen una herramienta potente y probada para el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la formación y la investigación así como para el pleno desarrollo institucional. Al favorecer estructuras más flexibles, las redes permiten extender y diversificar actividades, experimentar nuevos desarrollos y compartir riesgos, potenciando los propios perfiles de cada institución universitaria y generando a la par la provisión de nuevos servicios y competencias, antes fuera de su alcance individual, como consecuencia de la sinergia producida.

Actividades

Las tareas del proyecto han tenido una planificación puntual de cada encuentro, en las cuales, se entiende que las vicisitudes institucionales, grupales y comunitarias las pueden modificar. Esta modificación no ha sido entendida como un objetivo no alcanzado, sino por el contrario, como forma de adaptación activa a los cambios que la vida social/comunitaria conlleva

Actividad 1. Primer contacto con las Instituciones.

En este primer encuentro se realiza una Descripción, diagnóstico. Relevamiento de necesidades grupales e institucionales a partir de las entrevistas con referentes, autoridades y participantes. En la Unidad Ejecutora y en la propia comunidad.

- Contacto interinstitucional y acuerdo de trabajo en conjunto. Redacción de acta de compromiso.
- Visita del Grupo Extensionista a la Institución. Entrevistas a los actores participantes y relevamiento de situación y necesidades.
- Presentación e intercambio entre el Grupo Extensionista y los participantes interesados en actividades conjuntas.
- Diagnóstico y análisis del Grupo Extensionista. Informe.

Actividad 2. Generación del cuerpo Teórico- Conceptual.

En la presente se procuró realizar un análisis de categorías vinculadas a la comprensión del mundo simbólico. - Exposición del marco teórico - Debate y apropiación grupal del marco teórico. - Asimilación y vinculación del marco teórico a la lectura de la realidad social. - Capacitación.

Actividad 3. Diseño del objeto: Proyecto de talleres.

Diseño de la Planificación de actividades. Coordinación de la áreas participantes (Bellas Artes, Derecho, Psicología y Trabajo Social). - Cronograma. - Establecimiento de relación entre necesidades relevadas y propuesta. - Elección y utilización de conceptos-eje para la propuesta. - Armado de proyecto y cronograma de acciones. - Elaboración de lista de necesidades, presupuesto. - Incorporación de ajustes, correcciones, sugerencias por parte de los actores de la institución elegida. - Adquisición/alquiler de materiales.

Actividad 4. Implementación.

Realización de los talleres en la institución elegida de manera TRANSDISCIPLINAR. Documentación. - Presentación de la actividad (materiales y técnicas) - Ejecución de tareas dependiendo de las necesidades relevadas: ej. clases, producción de piezas cerámicas, murales, etc - Registro escrito (diario/memoria), sonoro, fotográfico y/o audiovisual. Actividad

Actividad 5. Puesta en común y Evaluación

La evaluación de los extensionistas, el cuerpo docente, participantes de las diferentes comunidades y los referentes institucionales genera una ecología de saberes que amplían las propuestas a futuro. Recopilación del material documental para la producción de publicación y audiovisual. - Encuentro final con cierre de actividades en la institución. Y devolución. - Visionado de material de registro de las actividades. Debate. - Evaluación de indicadores de progreso, resultados y proyección de los mismos. - Elaboración de publicaciones y material audiovisual. - Edición y postproducción.

Actividad 6. Exposición de los resultados

Se han realizado una serie de muestras en charlas, congresos, seminarios y exposiciones con la exhibición del material producido. - Difusión en distintos medios de comunicación: programas de TV, radio, medios gráficos. - Informe final Secretaría de Extensión. UNLP.

Actividad 7. Seminarios de capacitación destinado a alumnos, docentes e investigadores. Talleres de formación específica.

Esta formación se orientó a una mejor la comprensión de los contextos y de los destinatarios según el perfil de atributos y dificultades personales, sociales y / o

institucional que presenten. Formación de extensionistas. - Formación del grupo Extensionista de este proyecto en torno a las disciplinas implicadas.

Actividad 8. Extensión Investigación Acción Participativa

Se promueve el Desarrollo de Investigación Acción Participativa de manera transdisciplinar con los integrantes de las comunidades. Estableciendo el conocimiento de manera horizontal, activo y participativo. Establecer ejes de trabajo.-Conocer las experiencias de la Universidad Nacional de La Plata.- Recolectar bibliografía pertinente. Generar el corpus, a partir, de experiencias y evaluaciones producidas por otros proyectos.

Cómo articulamos interdisciplinariamente?

En cuanto al proyecto, podemos decir que se trabaja sobre la base del desarrollo de distintos talleres como la pintura, la cerámica, el diseño sustentable, la fotografía y la música –en su vínculo interdisciplinar con los Derechos Humanos-, que son desarrollados semanalmente durante 15 encuentros de dos horas. En el mismo espacio, mientras que se interviene desde lo artístico, se intenta –según los/las destinatarios/as específicos/as y el contexto donde se desarrolla cada taller- construir herramientas que refuercen la identidad de cada uno/a de los intervinientes (talleristas y asistentes), trabajándose sobre la base del empoderamiento de derechos a través de la expresión artística. Su contenido final va variando sobre la marcha, permanentemente; con la finalidad de adecuarlo al contexto y las necesidades que van surgiendo en los espacios donde se trabaja. Estamos convencidos/as de que esa debe ser nuestra utopía de trabajo, para darle un sentido a nuestra labor, para justificar nuestro esfuerzo y sobre todo porque consideramos que esa es la manera: sin distinción de disciplinas, solo sobre la base del respeto a y por los Derechos Humanos.

Resultados y Discusión

La estrategia del Proyecto se plantea a partir de la Educación no Formal, el desarrollo y la implementación de talleres transdisciplinares que permitan alcanzar la participación, el acceso y la contribución en la vida cultural. Esta estrategia debe garantizar la disponibilidad, la accesibilidad, la adaptabilidad, la idoneidad, la aceptabilidad.

Las metas apuntan a poder sistematizar desde lo conceptual y la experiencia en campo alcance un relevante impacto social, intercambiando saberes, experiencias y habilidades productivas.

Este impacto social e intercambio de saberes se ha podido construir a partir del diálogo entre la Universidad y la comunidad a partir de la aprehensión y transformación del contexto y del desarrollo de talleres y otras actividades coordinadas por estudiantes de la Facultad de Bellas Artes/UNLP, la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales/UNLP, la Facultad de Trabajo Social/UNLP y la Facultad de

Psicología/UNLP, referentes sociales, organizaciones barriales y Organismos no gubernamentales, donde todos los actores se posicionan en roles horizontales de aprendices-cientistas sociales-comunitarios.

Así se han propiciando ámbitos de trabajo interdisciplinario entre los docentes, estudiantes de las facultades, las Organizaciones no gubernamentales y las comunidades específicas donde se genere el trabajo coordinado entre la Universidad y el Territorio como por ejemplo venta u organización de espacios comunitarios

Se promueve el conocimiento horizontal y desarrollo reflexivo de las actividades y técnicas, de práctica colectiva de promoción de los Derechos Humanos y de implementación de actividades concretas que implican el desarrollo de la Identidad Individual y Colectiva. Partiendo desde problemáticas comunes (detectadas por la circulación de la palabra grupal y su resonancia) a pensar y analizar formas alternativas de resolución de conflictos

Se consolidan los espacios que habilitan a los participantes a realizar emprendimientos productivo-artísticos y, al mismo tiempo, asimilar dinámicas de trabajo propias del ámbito social y cultural, como forma de lograr un empoderamiento de técnicas y dinámicas comunitarias y grupales.

Esto se ve reflejado en la posibilidad de participación, hacer uso de su cuerpo como forma de elaboración artística y el uso de la palabra y la escucha en Pacientes crónicos del Hospital Neuropsiquiátrico Monovalente de Melchor Romero. Espacio donde el silencio, el paso del tiempo sin futuro y la falta de lazo vincular era cotidiano.

En las Unidades Penales, desde el desarrollo de las capacidades individuales y grupales en la elaboración de productos que pudieran tener un fin laboral ó solo artístico.

A nivel barrial se trabajó con comunidades altamente vulnerables promoviendo que los dirigentes y actores sociales de Barrio Alegre y Barrio Villa Aburridita del Gran La Plata encuentren en las actividades un empoderamiento para la transformación política, social y territorial: desde la organización de un merendero, comedor a la construcción de un espacio de biblioteca, donde se diseñaron talleres que generen un valor agregado en el espacio y un espacio de producción; además, de la conformación de una Asamblea barrial, como un espacio de diálogo y construcción colectiva donde se planifican otras actividades que se articulan como parte de la estrategia de trabajo y el empoderamiento propuesto en el proyecto.

Por otra parte, esta dinámica de relación entre la Universidad y la comunidad promueve la reflexión sobre la forma de enseñar, aprender e investigar que tiene la universidad, sostenido en un trabajo colectivo y transdisciplinar en el marco de aprendizaje constructivo y constitutivo de la identidad regional, en la gestión de diversos proyectos comunitarios. El Trabajo en el territorio nos brinda la oportunidad, como docentes y alumnos pasantes, de modificar lo que investigamos y la forma en la que decidimos lle-

varlo a cabo, logrando mayor pertinencia en nuestro objeto de estudio. Ya que en el territorio surgen problemáticas diferentes a los del aula o la cátedra, y si bien la realidad no se corresponde a una disciplina, es a partir de todas que podemos atravesar, entenderla y transformarla generando el conocimiento no ya de manera aislada sino con el otro. Según Boaventura de Sousa Santos, a partir de la Ecología de Saberes.

La vinculación entre territorio y construcción de conocimiento se presenta así como una dimensión insoslayable puesta en acto en cada proyecto en sentido amplio, en cada intervención que hagamos y sostengamos desde la universidad. Retomar la propuesta de De Sousa Santos, de la ecología de saberes, incorporada como marco referencial por un conjunto importante de equipos universitarios, nos plantea la necesidad de considerar la ciencia no como monocultural sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico puede dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, y reconocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad: la intervención en lo real (Luis Adriani, et.al, 2019, p. 37)

Pensar nuestro posicionamiento y el de la Universidad, en torno a la dimensión de poder que da el conocimiento, transformando el trabajo en el territorio, en una instancia de empoderamiento para quienes son alcanzados por la extensión universitaria, pero también por las personas y comunidades-instituciones en la cuales se desarrolla la tarea. Desarrollar procesos en línea de formalizar una Investigación Acción Participativa en Extensión, implica la transformación de todos los participantes por igual.

Conclusiones

Oscar Jara habla de las experiencias como procesos que surgen de manera dinámica, entendiéndose en un marco socio-histórico determinado. Estas, se dan de manera individual y colectiva, resaltando que no son solo hechos o acontecimientos puntuales. Estas acciones dinámicas permiten entender en contexto, visibilizar las problemáticas y situarnos en ellas desde la diversidad de saberes.

Jara Holliday (2012) dice que "las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico- social. Por ejemplo:

- a. Condiciones del contexto: toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico, el espacio geográfico

y el entorno socio- cultural son la condición de posibilidad de cada experiencia, (...). En este sentido, el “contexto” no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, sino es en ese contexto y por ese contexto.

- b. Situaciones particulares: ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan su dimensión propia e irrepetible.
- c. Por otro lado, la experiencia siempre está constituida por acciones; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o inintencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.
- d. Pero también en toda experiencia están presentes las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los y las protagonistas de las mismas.
- e. Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente. Esto significa, por lo tanto, que se trata de procesos en los que se generan reacciones en las personas que intervienen, las cuales se van entrelazando de forma objetiva y subjetiva con todos los otros factores presentes en la experiencia.
- f. Finalmente, este “multicolor” tejido de elementos genera y construye relaciones entre las personas que vivimos las experiencias. Estas relaciones no sólo han sido mediadas por los otros factores que intervinieron, sino que también serán factores importantes –y hasta decisivos- del proceso que se irá desencadenando posteriormente. Hablamos aquí de relaciones sociales y personales, que son siempre relaciones de poder: de subordinación, de resistencia, de opresión, de solidaridad o de crecimiento mutuo”. (p.61).

Desde el Proyecto de Extensión Construyendo Lazos Sociales buscamos establecer estos ejes definidos anteriormente en relación a la experiencia práctica y teoría desde la unidad Universidad /Red Social/Comunidad/Construcción de Derechos Humanos de manera relevante para la construcción conjunta de un sistema de significación que favorezca la compleja comprensión de la realidad, de construcción de la subjetividad, de reconstrucción de vínculos sociales, de Identidad y alfabetización jurídica participante en determinados ejes de Derechos Humanos como método de re-conceptualización mediante su mismo ejercicio reflexivo.

Esta construcción de conocimiento, de desarrollo reflexivo, de práctica colectiva de promoción de los Derechos Humanos y de implementación de actividades concretas, implican, entre otras, el aprendizaje de saberes artísticos específicos, formación de alumnos tutores en las Instituciones, fortalecimiento de los modos

de hacer, obtención de experiencias que pretenden identificar, analizar, reconocer y promover la réplica creativa de iniciativas.

En este marco, el Proyecto de Extensión busca implementar los contenidos de las disciplinas artísticas con un abordaje desde los Derechos Humanos, a partir, de las prácticas en el contexto comunitario específico.

Desarrollar el presente proyecto desde diferentes territorios (Comunitarios, Hospitalarios y Carcelarios) y en el encuentro de los intersaberes de las Artes, Derecho, Trabajo Social y Psicología, nos permite intervenir, analizar y cuestionar las prácticas, realidades y contextos

El proceso de sistematización permite escuchar y actuar con y en el territorio desde un diálogo crítico en torno a las problemáticas individuales y colectivas. Estas articulaciones a su vez potencian la planificación de las actividades y talleres donde se implementa un diálogo entre los actores y saberes, estableciéndose campos de significación de la realidad e interrelaciones.

Observar las particularidades, formular aprendizajes de la experiencia, confrontar con otras experiencias y con otros aportes teóricos, identificar hallazgos, continuidades y rupturas, permite re-pensar la experiencia y plantear cambios en la aplicación metodológica del proyecto comprendiendo más profundamente las experiencias para mejorarlas.

Bibliografía

- Birgin Alejandra–compiladora- (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Bs. As. Argentina. Ed. Paidós,
- Camnitzer, Luis. (2000) El ingreso a las corrientes hegemónicas del arte, en: Trama, n° 0, Buenos Aires, Argentina. Fundación Espigas.
- CIAJ, Galpón Sur, UNLP. (2009). El Derecho a tener derechos. Manual de DD HH para organizaciones sociales”. Buenos Aires, Argentina. Editorial El Colectivo.
- Delgado, Lelia. (1988) Los componentes estéticos de la práctica social. Notas para el estudio del arte prehispánico”, en: Boletín de Antropología Americana, N° 18.
- Domínguez Lostaló, Juan Carlos: (1997) Vulnerabilidad. Aportes a la discusión de un concepto que rompe un paradigma Ficha de Cátedra. Psicología Forense. UNLP.
- Escobar, Ticio. (1991) El mito del arte y el mito del pueblo, en: Juan Acha, Adolfo Colombres y Ticio Escobar. *Hacia una teoría americana del arte*, Buenos Aires, Argentina. Ediciones del Sol.
- Escobar, Ticio. (1998) Arte latinoamericano en jaque, en: Ravera, Rosa María (comp.). *Estética y crítica. Los signos del arte*, Buenos Aires, Argentina. EUDEBA.
- Escobar, Ticio. (2004) *El arte fuera de sí*. Asunción, Paraguay. FONDEC.
- Foucault, Michel .(2000) *Vigilar y Castigar*”. Siglo XXI. Goffman, Ervin. (1992) *Internados*. Amorrutu

- Jara Holliday A. Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Guía para la Sistematización de Experiencias. Recuperado en, Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias: www.cepalforja.org/sistematizacion.
- Jara Holliday A. (2012) "Un concepto en construcción" La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles [extractos]. San José.
- Jara Holliday A. (2012) "La sistematización de experiencias" La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles [extractos]. San José.
- Lewkowickz, Ignacio.(1996) La situación carcelaria, en *El malestar en el sistema carcelario* (comp.),
- Jiménez, José. (1986) *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*, Madrid, España. Tecnos.
- Kusch, Rodolfo. (1976) *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Argentina. Fernando García Cambeiro.
- Leandro Quiroga, Compilador. Coordinadoras: María Bonicatto, Lorena Bermúdez (2019) Autores: Luis Adriani, Karina Cortina, Ana Lamarche, María Victoria Mc Coubrey, Juan Pablo Pettorutti, Mariana Trejo, M. Nazarena Mazzarini. Territorialidad: la experiencia como constructora de sentido. (37-52). *Extensión universitaria: rupturas y continuidades*. La Plata. Argentina. Ed. Edulp
- Olmos, Héctor Ariel y Santillán Güemes, Ricardo. (2000) *Educación en Cultura. Ensayos para una acción integrada*."Bs.As,Argentina. Ediciones Ciccus.
- Tommasino, H.; Cano, A. (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias *Universidades*, núm. 67, p. 7-24 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional
- Wacquant, Loïc. (2004) *Las Cárces de la Miseria*". Manantial.
- Zaffaroni, E. Raúl. (2011) *La palabra de los muertos*. Ediar.

Versiones Web:

- Anna Mundet Bolos y Ángela María Beltrán Hernández Ascensión Moreno. Arte como herramienta social y educativa. (2015) *Revista Complutense de Educación* 315 Vol. 26 Núm. 2
- Baratta, Alessandro. Resocialización o control social. Por un concepto crítico de reintegración social del condenado. Ponencia presentada en el seminario "criminología crítica y sistema penal", organizado por Comisión Andina Juristas y la Comisión Episcopal de Acción Social, Lima, septiembre de 1990.
- Barroco, María L. (2004). *Ética y Servicio Social: fundamentos ontológicos*. Cap. I Cortez Editora.
- Galeano, Eduardo. "Los prisioneros". *Patria Grande*.

- Basaglia, Franco. La institución negada. Informe de un hospital psiquiátrico. “La institucionalización psiquiátrica de la violencia”. Barral Editores, 1972.
- Freire, Paulo. (1971). La Educación como Práctica de la Libertad”. (Prólogo de Julio Barreiro). 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay. p. 1.
- González, Esnaola y Martín (comp) (2012). Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales. Editorial: EUNLP. La Plata. Capítulo 1, 2 y 3.
- Hans Prinzhorn: Revista “Arte, individuo y sociedad”.
- Jara Holliday A. (2015) La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. Entrevista Revista Docencia N° 55 Reflexiones pedagógicas. Recuperado en: www.revistadocencia.cl/new/wp-.
- Marta Lamas. (2007) El género es cultura. V Campus Euroamericano D Cooperacao Cultural. Alamada. Portugal.
- Pavarini, Massimo. “Las nuevas demandas de orden y la sociología de la desviación”. Control y dominación. Teorías Criminológicas Burguesas y proyecto hegemónico. Primera Parte: Criminología y orden burgués. Punto 2 Las nuevas demandas de orden y la sociología de la desviación. VIII Estado asistencial y política de control social. Siglo XXI editores.
- Pegoraro, Juan S. La sociología del sistema penal, en Ñ Revista cultural (Diario Clarín) 28/02/2004
- JUNG, C.G: Arquetipos e Inconciente Colectivo.
- Zaffaroni, Eugenio R. (2002) Culpabilidad por vulnerabilidad. Discurso en la aceptación del Doctorado Honoris .Causa otorgado por la Universidad de Macerata (Italia)

Financiamiento

El Proyecto es subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata. Secretaría de Extensión Universitaria. Convocatoria Ordinaria. Monto 20.000 \$ anuales

Vinculación con el medio en el ámbito educativo universitario para promover la formación ciudadana en estudiantes del Colegio Anglo Maipú.

Nicole Abricot, Carolina García, Daniela, Burgos, Sebastián González, Marina Donoso.

nicole.abricot@usach.cl

Introducción

Durante las últimas décadas, las necesidades de paz, equidad, democracia y justicia se han instalado como demandas permanentes y transversales en toda América Latina, tensionando de forma directa el rol de la escuela en la formación de los jóvenes ciudadanos capaces de participar activamente para contribuir a resolver los conflictos sociales (UNESCO, 2014).

La formación de valores, competencias y actitudes para actuar a favor de la equidad social, el respeto a los derechos humanos, la participación cívica, la democracia y la responsabilidad en la vida en comunidad se instalaron como ejes clave de la formación escolar de los estudiantes (Berrios & García, 2018; García-Cabrero, Sandoval-Hernández, Treviño, Ferráns, & Martínez, 2017; Geboers, Geijsel, Admiraal, & Dam, 2013; UNESCO, 2014).

El último estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana [ICCS] del año 2016, advierte que los países latinoamericanos tienen los peores resultados de la muestra en conocimiento cívico, que sólo la mitad o menos de los estudiantes confían en el gobierno, el parlamento o los tribunales de justicia. En Chile en particular los jóvenes tienen menores expectativas de participación electoral futura que el promedio internacional, confían en las redes sociales como medio de información y un

57% de ellos es favorable a vivir en dictaduras (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

En ese contexto, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, se convirtió en un ámbito particularmente relevante debido a su naturaleza directamente relacionada con el análisis de los problemas sociales y la formación ciudadana (Ercikan & Seixas, 2015; Pages, Comes, & Benejam, 2002; Pipkin & Sofía, 2005; Treviño, Villalobos, Béjares, & Naranjo, 2018).

A pesar de que existe acuerdo respecto de ese desafío, las alternativas para el desarrollo de la formación ciudadana en el aula de Ciencias Sociales no han resuelto el desafío, y las propuestas que ofrece la formación inicial de profesores en las Universidades tampoco se han caracterizado por ser abundantes o innovadoras en esta materia.

Esta investigación se posiciona en dicha problemática y tuvo como objetivo el diseño e implementación de un recorrido patrimonial por la ciudad de Valparaíso para el desarrollo de la formación ciudadana, a través del trabajo colaborativo entre formadoras de profesores de Historia y Ciencias Sociales y profesores del sistema escolar. La experiencia pretendía mejorar la formación de profesores al mismo tiempo que fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes secundarios.

Marco referencial: priorización de la formación ciudadana

La formación ciudadana en Chile es uno de los temas educativos de mayor interés público, lo que ha llevado a revalorizar el rol de la escuela en el fortalecimiento del compromiso democrático (Kerr, 2015). Por ello, desde 2016, se encuentra vigente el Plan Nacional de Formación Ciudadana y DDHH, que exige a todo establecimiento educacional contar con una propuesta para desarrollar una educación para la ciudadanía democrática que permita al estudiantado participar activa y deliberativamente, ejerciendo sus derechos y asumiendo sus responsabilidades en la toma de decisiones, desde un compromiso ético con lo público y el bien común (MINEDUC, 2016).

Para ello se deben integrar las oportunidades curriculares, la cultura escolar y la vinculación con la comunidad, para democratizar la escuela, creando espacios concretos de participación y gestionando el currículo para promover acciones programáticas y extraprogramáticas que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para actuar en la construcción de una sociedad democrática. Aunque este marco legal establece que la tarea de formar ciudadanos es de toda la comunidad escolar, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene una función particular porque es la única que en su estructura curricular tiene un eje de Formación Ciudadana, incorporando explícitamente contenidos y objetivos de aprendizaje desde 1° básico a 2° medio.

Entre estos objetivos está desarrollar actitudes que permitan establecer lazos de pertenencia con su entorno social, a través del conocimiento y valoración de su historia personal, de la comunidad y del país, siendo el patrimonio uno de los

medios para promover esta reflexión (MINEDUC, 2013). En este contexto, la educación patrimonial es una oportunidad para promover en el estudiantado habilidades y predisposiciones para la ciudadanía activa (Cox & Castillo, 2015), porque contribuye al desarrollo de las responsabilidades ciudadanas de interpretar y participar de la realidad multicultural de las sociedades e identificar los distintos niveles identitarios que conviven dentro ella, a través del patrimonio cultural. Ello implica, en primer lugar, asumirlo democráticamente, integrando tanto el patrimonio institucionalizado, como los patrimonios locales, familiares y personales y el patrimonio emergente vinculado a la memoria colectiva (Burgos, 2018).

Y en segundo lugar, exige que el estudiantado lo considere como algo propio que hay conocer, valorar y disfrutar, porque contribuye en la construcción de su identidad personal y social y le permite participar a escala local y global como un ciudadano responsable, analizando los conflictos entre las lógicas ecológica, económica y social (Estepa, 2013). Sin embargo, la evidencia ha puesto de manifiesto que ni las instituciones escolares, ni el profesorado se encuentra lo suficientemente preparado para enfrentar esta tarea formativa (Agencia de la Calidad, 2016).

Las escuelas siguen siendo espacios jerarquizados y autoritarios, aislados de la comunidad y con muy pocos espacios para la participación democrática del estudiantado. Y los profesores, por su parte, constituyen uno de los eslabones más débiles en la implementación de la propuesta formativa, porque reconocen que no se encuentran lo suficientemente preparados ni conceptual ni didácticamente para formar ciudadanía (García, 2017; UNESCO, 2017).

En ese contexto, el desafío de este proyecto implicó diseñar e implementar colaborativamente una experiencia educativa que articule la educación patrimonial y la formación ciudadana, contribuyendo a que los estudiantes secundarios valoren la diversidad social y cultural del país, reflexionen sobre el impacto de los procesos globalizadores en el patrimonio histórico y cultural de la región y participen activamente en temas de interés público.

La iniciativa aborda dos desafíos: en primer lugar, amplía y fortalece el Plan de Formación Ciudadana del establecimiento escolar, a través de una actividad que permitirá a los estudiantes secundarios construir activamente su aprendizaje fuera del espacio escolar, a partir de las oportunidades que brinda la educación patrimonial de establecer contacto con la comunidad para conocer y valorar el patrimonio cultural -institucionalizado, local y emergente -, reflexionar sobre su vinculación con la diversidad social y cultural, y analizar su impacto en la construcción identitaria a nivel personal, local, nacional y global. Y en segundo lugar, fortalece la formación inicial de los profesores de Historia y Ciencias Sociales y la formación del profesorado en ejercicio, para que a través del trabajo colaborativo de diseño e implementación de una propuesta de educación patrimonial orientada a la formación ciudadana, tanto el profesorado en formación como el profesorado en ejercicio pueda experimentar los desafíos que implica generar espacios de aprendizaje que promuevan formas de participación ciudadana activa, responsable y comprometidas con la comunidad, fuera de los límites del espacio escolar.

Metodología

La metodología adoptada para la actividad de vinculación con el medio se desarrolló a partir de una estrategia de trabajo colaborativo entre el profesorado del colegio Anglo Maipú, el profesorado en formación de la Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales que se encuentra en el 7° semestre de la carrera. Se utilizaron de las cuatro cátedras que acompañan el proceso de formación práctica. El trabajo se organizó en tres etapas.

La primera etapa, de diseño de la experiencia de educación patrimonial, consideró en primer lugar, una reunión para identificar las necesidades del Plan de Formación Ciudadana del colegio y definir los objetivos curriculares a abordar y las actividades a desarrollar. Y en segundo lugar, se realizaron jornadas de trabajo para diseñar el recorrido patrimonial por Valparaíso y las actividades de indagación previa que deberá desarrollar el profesorado en formación de la Universidad y del colegio.

Cada grupo de estudiantes del colegio quedó bajo la supervisión de uno/a de los/as profesores/as en formación y tuvo a su cargo alguno de los lugares a visitar, sobre el que deberá elaborar una investigación y preparar una breve presentación para exponer durante el recorrido. Para esto, los profesores en formación diseñaron consignas evaluativas para orientar el desarrollo de la investigación y presentación de los estudiantes, a través de instancias virtuales y presenciales, en la escuela y en la salida patrimonial en sí misma. La primera actividad de la consigna se implementó en el colegio, donde los profesores en formación conocieron a los estudiantes, les presentaron las actividades y realizaron un breve diagnóstico.

En una segunda etapa, que implicó el desarrollo de la experiencia de educación patrimonial, se desarrolló a partir de la implementación de las consignas evaluativas diseñadas por el profesorado en formación para que los estudiantes realizaran la investigación grupal sobre el patrimonio asignado y pudieran preparar la presentación. El estudiantado fue monitoreado virtualmente por el profesorado en formación a través de la plataforma Schoology.

Al final del proceso, se desarrolló el recorrido patrimonial por la ciudad de Valparaíso para visitar, conocer y analizar distintas manifestaciones de patrimonio cultural institucional, local y emergente. Este recorrido fue guiado por el profesorado en formación, con el apoyo del profesorado del colegio y el equipo académico de la Universidad. La actividad consistió en que mientras los estudiantes presentaban los resultados de su investigación, el profesorado en formación evaluaba utilizando un escala de apreciación diseñada por ellos mismos.

Finalmente, la evaluación de la experiencia de educación patrimonial se realizó a través del análisis de las consignas, actividades y recursos diseñados por el profesorado en formación para dirigir las microinvestigaciones del estudiantado secundario y de los productos que estos elaboraron durante el desarrollo del proceso.

Análisis del fortalecimiento del plan de Formación Ciudadana del Colegio Anglo Maipú

El Colegio Anglo Maipú, es un establecimiento educacional particular subvencionado, ubicado en la comuna de Maipú, en la calle Lumen # 3760, Región Metropolitana de Santiago. Tiene una matrícula de 1.360 alumnos, desde PK a 4° Año de Enseñanza Media, de carácter mixto.

Los alumnos se distribuyen en 36 cursos, 5 de ellos en la jornada de la mañana, 5 en la jornada de la tarde y 26 cursos en Jornada Escolar Completa. El grupo socioeconómico (GSE) al cual adscriben los estudiantes de acuerdo a (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017) es el grupo Medio, el 54% de los estudiantes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Una escuela representativa del actual sistema educativa chileno en la desigualdad social vía municipalización y copago de las familias (subsidiariedad) (Bellei & Vanni, 2015; Cox, 1994; Picazo, 2013) pudiéndose asociar a estudiantes con falta de capital cultural (Bourdieu, 1998).

El colegio de acuerdo a los datos de (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018) en la educación media está clasificado con una categoría de Desempeño Medio, cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado, considerando siempre el contexto social de los estudiantes del establecimiento.

El proyecto estuvo dirigido a los estudiantes de IV° medio del Colegio ANGLO MAIPÚ, la población total con la cual se relacionó la vinculación es de 76 estudiantes y 4 profesores que se desempeñan en las asignaturas de Lenguaje, Arte e Historia respectivamente.

Uno de los objetivos del proyecto se enmarcó con el plan de formación ciudadana del colegio AngloMaipú que se encuadra con el desafío impuesto por la ley 20911 (Diario Oficial, 2016) y la ley general de educación (Diario Oficial, 2009) este fue “Contribuir al desarrollo del Plan de Formación Ciudadana y Derechos Humanos del establecimiento educativo, a través de la generación de oportunidades de aprendizaje virtuales y presenciales que promuevan en los estudiantes secundarios el desarrollo una ciudadanía activa, responsable y comprometida con el respeto y la valoración de la diversidad cultural.” En primer lugar, este objetivo se relacionó claramente con el objetivo general del plan de formación ciudadana de la escuela y tres objetivos específicos propuestos en la ley 20911, como se muestra en la tabla N°1:

Objetivo general

Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.

Objetivos específicos	a. Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable, respetuosa, abierta y creativa.
	b. Fomentar la valoración de la diversidad social y cultural del país.
	c. Fomentar la participación en temas de interés público.

Tabla N°1. Objetivos del Plan de Formación Ciudadana del Colegio Anglo Maipú

En segundo lugar, el proyecto potenció la planificación curricular visibilizando de forma explícita los objetivos de aprendizaje transversales, esto fortaleció y reforzó el desarrollo de la ciudadanía, la ética y cultura democrática en las distintas asignaturas del currículum escolar (Ministerio de Educación, 2012) (Arte, Lenguaje e Historia), donde los estudiantes de IV° medio desarrollaron micro proyectos de investigación patrimonial sobre distintos temas de interés público y académico (objetivo específico c).

En tercer lugar, la realización de actividades extraprogramáticas para desarrollar el capital cultural de los estudiantes (Bourdieu, 1998), entre éstas la salida pedagógica a Valparaíso, y además permitió a los estudiantes relacionarse de manera respetuosa, tolerando la diferencia, organizándose y participando activamente con otros sobre temas de su interés. (Objetivos específicos a y b).

En cuarto lugar, el desarrollo de actividades de apertura del establecimiento a la comunidad, entre éstas el proyecto de vinculación con el medio con la carrera de Pedagogía en Historia de la USACH durante el año escolar (marzo-mayo 2019). Esto les brindó a los alumnos la oportunidad organizarse, participar y trabajar unidos por un fin común, interactuando de manera respetuosa y tolerante con los profesores en formación USACH, con sello de bi-direccionalidad (Objetivo específico a).

Las nociones de los profesores en formación sobre la patrimonio, educación patrimonial y formación ciudadana

A partir de los informes elaborados por las y los profesores en formación sobre la experiencia de recorrido patrimonial desarrollado por Valparaíso, se identificaron sus nociones sobre la ciudadanía y las finalidades de la formación ciudadana, así como sus concepciones sobre el patrimonio cultural y su enseñanza. A continuación se presenta el análisis construido.

Las nociones sobre la ciudadanía y la formación ciudadana

Lo primero que se puede destacar es que el profesorado en formación ha incorporado en su propuesta formativa, la visión amplia de la ciudadanía propuesta en las cátedras universitarias. La totalidad del estudiantado plantea que es necesario superar la visión tradicional de la ciudadanía, que la limita a los espacios de

participación institucionales ligados a los procesos electorales, para promover la enseñanza de una ciudadanía activa y participativa a nivel político, social y cultural. Destacan así mismo, que esta ciudadanía implica involucrarse en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones concretas orientadas a fortalecer el bien común de las comunidades de pertenencia.

En esta misma línea, la mayoría del estudiantado universitario agrega que la ciudadanía además de activa, debe ser crítica y reflexiva, es decir, debe permitir la problematización de la realidad, considerando elementos históricos y desafíos del presente asociados a los hitos patrimoniales analizados, con el objetivo de identificar las estructuras de poder que definen qué se puede considerar patrimonial y qué no, el tipo de identidad que se busca asociar a los espacios patrimoniales –nacional o local, y las tensiones que se general entre los intereses de las comunidades y culturas locales y los intereses económicos asociados a la actividad turística propia de la ciudad puerto. Enfatizan en la importancia que tiene reflexionar desde una perspectiva crítica para elaborar propuestas de acción que permitan proteger los sitios patrimoniales, especialmente cuando estos no cuentan con reconocimiento oficial, para abordar los temas de interés público y los problemas relevantes para la comunidad, promoviendo una construcción colaborativa y democrática del bien común.

El profesorado en formación plantea que para desarrollar un proceso educativo que promueva este tipo de ciudadanía, es fundamental abordar la educación patrimonial a partir de los aportes que la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales pueden hacer. En primer lugar, destacan la relevancia del desarrollo de la conciencia histórica en el estudiantado escolar para poder analizar críticamente la realidad, identificando las problemáticas que afectan a la comunidad y deliberando respecto a las formas más adecuadas y pertinentes para enfrentarlas. Así mismo, señalan que la conciencia histórica es clave para fortalecer tanto la identidad como la memoria, requisitos fundamentales para desarrollar el sentimiento de pertenencia comunitario que se requiere para asumir las responsabilidades ciudadanas y desarrollar una participación ciudadana activa y comprometida con la búsqueda del bien común.

Y en segundo lugar, destacan el aporte que las habilidades de pensamiento social pueden hacer para abordar la educación patrimonial desde una perspectiva problematizadora, especialmente las de indagación y continuidad y cambio, que son claves para la reconstrucción histórica de los sitios patrimoniales y para el análisis de los desafíos que representa para las comunidades locales, regionales y/o nacionales en el presente.

Respecto a las finalidades para abordar la formación ciudadana en relación a educación patrimonial, el profesorado en formación destaca tres: la promoción de una ciudadanía crítica, el desarrollo del sentido de pertenencia comunitario y la valoración de la diversidad cultural y social.

La necesidad de promover en estudiantado secundario la construcción de una ciudadanía activa, responsable, crítica y reflexiva, se aborda a través de tres tipos de estrategias. En primer lugar, enfatiza en la necesidad de generar espacios para

desarrollar el pensamiento crítico promoviendo el análisis de la realidad a través de problemas socialmente relevantes. La segunda estrategia se enfoca en la promoción de la participación ciudadana a través de múltiples actividades, entre las que desatacan el análisis sobre la importancia y el impacto que han tenido una serie de organizaciones ciudadanas a nivel local en el reconocimiento y cuidado de determinados sitios patrimoniales, con el objetivo de que reconozcan los múltiples formas de participación ciudadana que existen, que valoren a los sitios patrimoniales como espacios no solo de encuentro comunitario, sino también de promoción de la organización ciudadana y tomen conciencia del impacto que dichas organizaciones pueden tener en la promoción del cambio social. Y finalmente, la tercera estrategia, busca que los propios estudiantes secundarios actúen como ciudadanos activos a través de la elaboración de propuestas concretas ya sea para enfrentar los problemas socialmente relevantes de la comunidad o para promover acciones de promoción y protección del patrimonio cultural y natural.

La finalidad de promover el sentido de pertenencia comunitario se considera como uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía activa, planteando que es dicho sentimiento el motor del compromiso ciudadano con el bien común de la comunidad. Para ello, el profesorado en formación aborda dos estrategias. En primer lugar, enfatizan en la necesidad de fortalecer el reconocimiento y valoración de las identidades locales y los sitios patrimoniales con los que se relacionan, especialmente cuando estos no cuentan con el reconocimiento oficial. El estudiantado universitario considera que dichas identidades locales promueven un sentimiento de pertenencia que motiva una organización ciudadana activa y crítica que se enfrenta a las estructuras de poder dominantes para defender su cultura y memoria local. La segunda estrategia, plantea la promoción de las responsabilidades ciudadanas, particularmente en lo que respecta a la promoción y cuidado de los sitios patrimoniales, especialmente en aquellos casos que por su condición de deterioro o contaminación se encuentran en riesgo y no cuentan con la protección necesaria de parte de las autoridades municipales o gubernamentales.

Por último, la tercera finalidad con la que el profesorado en formación asume la formación ciudadana, se relaciona con la valoración de la diversidad cultural y social, a través de una serie de acciones que buscan evidenciar el sincretismo cultural que caracteriza a las comunidades y promover el respeto hacia las culturas locales, sin discriminación ni excusión de ningún tipo, como requisito básico para el desarrollo de una convivencia democrática.

Las concepciones sobre el patrimonio cultural y su enseñanza

En relación a las nociones que poseen los y las profesoras en formación sobre el patrimonio cultural y su enseñanza, se ha podido observar, en primer término, la apropiación gradual de una *visión polisémica* del patrimonio cultural, que incorpora en su análisis tanto elementos tradicionales del patrimonio nacional identitario, como elementos categorizados como emergentes, que rompen los esquemas de lo que históricamente se ha entendido como patrimonio, dando un espacio

importante a la valoración que las comunidades han hecho sobre los espacios y expresiones culturales.

Por dicha razón, estas nociones de patrimonio cultural se pueden clasificar en términos generales como “de tránsito”, ya que si bien están ligadas algunas estrechamente la visión tradicional del patrimonio, en tanto antigüedad, monumentalidad e historia; se hacen presente en el análisis, elementos emergentes, como su función actual dentro de la comunidad, su importancia en el presente, las emociones que evoca y su categoría de patrimonio cultural, en tanto la comunidad le ha otorgado dicho sentido, independiente de la categoría oficial de patrimonio que le haya dado o no alguna institución. Las visiones completamente tradicionales están fuera de las nociones que poseen los profesores, por lo que ello podría potenciar la enseñanza del patrimonio y ampliar las potencialidades de la Educación Patrimonial, para el desarrollo de una ciudadanía crítica en estudiantes escolares.

Cabe destacar en este sentido, el rol activo que se les da a las comunidades y a las personas que las integran, en tanto son capaces de acordar ciertos elementos que elevarán a la categoría de patrimonio cultural, pero también como testigos y protagonistas de los procesos históricos que se han desarrollado en diversos espacios patrimoniales de la ciudad puerto. Dichas acciones, están en total sintonía con el desarrollo de una ciudadanía activa, crítica y reflexiva, que permitirá a dichas comunidades actuar responsablemente sobre sus propios patrimonios culturales, conservándolos, no solo por razones económicas ligadas al turismo, sino también haciéndolos propios y situándolos en dialogo con diversas escalas (locales, regionales, nacionales), identificando las tensiones estructurales que se manifiestan en dichas expresiones, actividades o espacios patrimoniales. La participación y acción de la comunidad en torno a sus patrimonios, son fundamentales para su existencia, valoración y conservación y son incorporadas en los relatos de los profesores en formación. Esto es muy significativo para el trabajo desde la educación patrimonial, ya que en palabras de Fontal, “cada generación debe sumar su propio legado en tanto que el patrimonio es un proceso vivo, en constante transformación” (Fontal, 2012). Por tanto, las comunidades de los espacios patrimoniales de Valparaíso, como los profesores en formación y estudiantes escolares, son parte de la construcción de estos patrimonios y su legado.

Esta dimensión viva del patrimonio cultural, si bien se encuentra presente en los discursos de los profesores en formación, debe reforzarse y avanzar hacia una concepción integral del patrimonio, convirtiéndose en un *discurso patrimonial*, es decir, en un relato que comunique elementos históricos, identitarios, del legado cultural de los espacios y la comunidad, incorporando criterios de singularidad y significatividad de los mismos, mencionando lugares y personas vinculados a este. Ese discurso a partir del análisis, se establece que aún está en construcción.

La enseñanza en la educación patrimonial

A partir del análisis de las planificaciones, consignas evaluativas y pautas de evaluación propuestas por el profesorado en formación, se pueden identificar

elementos constitutivos de una propuesta de Educación Patrimonial promotora de una ciudadanía crítica.

A la luz de las experiencias planificadas por los profesores en formación, es posible observar que estas tienden a desarrollar una visión de patrimonio que ha dejado el lugar estrictamente tradicional del mismo, para avanzar hacia una visión que integra elementos emergentes, tanto del presente, como de las comunidades que son parte de ellos. Respecto a la problematización construida por los profesores en formación para ser trabajada con los estudiantes escolares, esta no integra o triangula la relación integral entre patrimonio cultural, espacio patrimonial, comunidad y elementos históricos asociados a estos patrimonios. Sin embargo, están centradas en un nivel de problematización asociada al patrimonio cultural denominada *intermedia*, es decir, solo dejan fuera alguna de las visiones mencionadas, que en algunos casos, es la comunidad circundante y en otros, elementos históricos, dándole prioridad a la funcionalidad de los espacios en la actualidad. Esta conclusión, permite observar una coherencia entre las visiones de patrimonio cultural que poseen los profesores en formación, que avanzan hacia visiones polisémicas integrando elementos emergentes o poco tradicionales, pero que aún tienen un trecho que recorrer para afianzar esta visión más integral del patrimonio cultural y la Educación Patrimonial.

Para el caso de la pertinencia del Problema Socialmente Relevante en relación a las competencias ciudadanas que se proponen desarrollar en las propuestas, guardan una *estrecha relación*. Es decir que estas son pertinentes a la visión que se plasma en torno al patrimonio cultural seleccionado y la visión que existe tras él, integrando elementos de pertenencia e identidad cultural, desde la lógica de las comunidades y de cómo estas buscan dichos elementos en relación a los patrimonios culturales, concibiéndose como entes activos en la construcción de cada uno de ellos. También se incorpora la dimensión emotiva, entendiendo que la pertenencia genera vínculos afectivos con los espacios patrimoniales, ya sean materiales o inmateriales, que lleva a la preservación, valoración y defensa de los mismos. En este sentido, es muy relevante la dimensión valorativa que emerge de las propuestas, del compromiso comunitario a nivel local, nacional y global, que permite que las comunidades no solo valoren el espacio patrimonial, sino que genera conciencia colectiva de que es parte de la identidad, la memoria y la historia de dicho grupo. Se releva el papel de actor protagonista en dicho espacio, con la capacidad de tensionarlo y transformarlo.

Respecto a las actividades propuestas, estas integran metodologías de trabajo que emanan de la Educación Patrimonial, desde el diagnóstico de lo que los estudiantes escolares entienden y definen como patrimonio cultural, la alfabetización necesaria antes una actividad patrimonial, la experiencia patrimonial *in situ*, en este caso, el recorrido patrimonial por la ciudad de Valparaíso, hasta una actividad de síntesis y retroalimentación, confrontando las visiones de patrimonio cultural previas, con las desarrolladas luego de la experiencia. En general, se sigue una guía en las actividades, que permite que los estudiantes escolares tomen conciencia de la tensión entre una visión tradicional y otra emergente del

patrimonio cultural, cuestionando las dinámicas de poder y reflexionando en torno a las disputas por dicho patrimonio.

Las características de las microinvestigaciones promovidas por el profesorado en formación.

Para abordar el recorrido patrimonial por la ciudad de Valparaíso, cada profesor y profesora en formación, elaboró una consigna para guiar el proceso de microinvestigación que debería desarrollar el estudiantado secundario sobre el sitio patrimonial asignado. Dicha consigna debía identificar objetivos curriculares a los que tributaría la actividad, la competencia ciudadana que se buscaría promover, un problema socialmente relevante, las actividades e instrucciones que se les indicaría a los estudiantes, los recursos a partir de los cuales se orientaría la investigación y una escala de apreciación que los estudiantes utilizarían para evaluar las actividades de los estudiantes.

En relación a los objetivos de aprendizaje curriculares, el profesorado en formación debía seleccionar objetivos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y objetivos de aprendizaje de la propuesta de formación ciudadana. Sin embargo, pese a esta indicación, solo el 68% de los profesores y profesoras en formación incorporaron ambos tipos de objetivos. El 21 % identificó solo objetivos disciplinares, en tanto que el 10,5% solo definió objetivos de formación ciudadana.

La tabla N°2 muestra los objetivos disciplinares y de formación ciudadana propuestos por el equipo de académicos y entre los cuales el profesorado en formación debía elegir. De los objetivos de historia, geografía y ciencias sociales, el 21% seleccionó el objetivo vinculado a las responsabilidades ciudadanas, otro 21% eligió el objetivo vinculado al impacto de la globalización a nivel local, en tanto que un 47% del estudiantado universitario abordó ambos objetivos en su propuesta. Respecto a los objetivos de formación ciudadana, un 15% del profesorado en formación seleccionó el objetivo relacionado al respeto y valoración de la diversidad cultural, otro 15% eligió el objetivo vinculado a la participación en temáticas de interés y un 37% abordó ambos objetivos en su propuesta.

Objetivos Disciplinares	Propuestas (%)	Objetivos de Formación Ciudadana	Propuestas (%)
Reflexionar críticamente sobre la importancia de las responsabilidades ciudadanas en la promoción del bienestar común.	21%	Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país	15%

Reconocer oportunidades y desafíos que ejercen los procesos globalizadores sobre la configuración espacial de las regiones de Chile, considerando impactos al patrimonio histórico y cultural de la región.	21%	Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público	15%
Ambos objetivos disciplinares	47%	Ambos objetivos de formación ciudadana	37%

Tabla N°2. Objetivos de aprendizaje considerados en las microinvestigaciones

Las competencias ciudadanas por su parte, fueron seleccionadas a partir de la propuesta de Pagès (2009). La tabla N°3 muestra las siete competencias que fueron consideradas por el profesorado en formación. Entre ellas, la competencia referida a la reflexión crítica y creativa sobre las realidades actuales e históricas fue incorporada en el 42% de las propuestas. La competencia referida al sentido de pertenencia comunitario fue abordada por un 21% de las propuestas y la relacionada a la valoración de la pluralidad y elementos comunes de las comunidades fue incorporada en un 15% de ellas. Cada una de las otras cuatro competencias fueron consideradas solo en una propuesta. Al relacionar las competencias que los y las profesoras en formación abordaron en sus propuestas con las finalidades que le asignan a la educación ciudadana, se puede identificar un alto grado de coherencia, ya que las competencias más seleccionadas están vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico, al sentido de pertinencia comunitario y a la valoración de la diversidad.

Competencias ciudadanas	Propuestas (%)
Participación activa y constructiva en la toma de decisiones democráticas dentro de las comunidades de pertenencia	5,2%
Reflexionar crítica y creativamente sobre las realidades actuales e históricas	42,1%
Comprensión de la valoración de la pluralidad y de los elementos comunes entre las comunidades	15,7%
Sentido de pertenencia y compromiso comunitario con comunidades a nivel local, nacional y global	21%
<i>Interactuar eficazmente en el ámbito público desde la comprensión de la realidad social</i>	5,2%
Capacidad de empatía a través de la comprensión de las conductas humanas	5,2%
Manifiestar solidaridad e interés por resolver los problemas comunitarios.	5,2%

Tabla N°3. competencias ciudadanas incorporadas en las propuestas

En lo referente a las actividades y recursos propuestos por el estudiantado universitario en sus consignas, se debe señalar que, pese a que todas las propuestas están estructuradas en torno a un problema socialmente relevante asociado al sitio patrimonial, es decir, a partir de una problemática o desafío que afecta a la comunidad en el presente y que se puede evidenciar o analizar a partir del patrimonio, en general, no se logran alcanzar los objetivos esperados. Las actividades desarrolladas promueven microinvestigaciones vinculadas con la educación patrimonial y con la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, pero desde una perspectiva más bien descriptiva, focalizada en la reconstrucción histórica del sitio patrimonial, en la identificación de su relevancia a nivel comunitario y de los desafíos asociados, pero sin que esto permita avanzar en un proceso reflexivo de carácter crítico que se pueda traducir en la elaboración de propuestas concretas de acción ciudadana, ya sea para proteger el patrimonio o para enfrentar los problemas identificados.

Las actividades de diagnóstico desarrolladas están focalizadas en identificar las representaciones sociales de los y las estudiantes secundarias respecto al sitio patrimonial que se les ha asignado, solo un 52% de las propuestas considera diagnósticas los saberes previos en torno a la idea de patrimonio, en tanto que solo una propuesta considera el diagnóstico respecto a las representaciones del estudiantado sobre la participación ciudadana.

En lo que respecta a las fuentes y recurso utilizados, la gran mayoría de ellos corresponde a fuentes de carácter histórico o blogs y videos que describen las características del sitio patrimonial y su estado de conservación. Son muy pocos los recursos que contribuyen en la problematización de dichos espacios. Las instancias de evaluación, en tanto, sigue esa misma línea y promueven la sistematización de la información a través de cuadros y tablas que solo refuerzan la finalidad descriptiva.

Por ello, se puede afirmar que el foco de las investigaciones logra articular la educación patrimonial y la enseñanza de la disciplina, pero no logra avanzar en el logro de los objetivos de formación ciudadana.

La integración de las TIC en un proyecto de formación ciudadana

En este proyecto de promoción de una ciudadanía activa, responsable y comprometida por parte de estudiantes secundarios y que pone en situación de práctica pedagógica a los docentes en formación, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) fueron integradas al servicio del proceso educativo teniendo como supuesto que su sola incorporación no asegura aprendizajes significativos o de calidad. En concordancia con el Ministerio de Educación se considera que “no se trata que los docentes hagan lo mismo que han hecho hasta hoy día, pero usando TIC, sino que cambien sus prácticas pedagógicas valiéndose de las nuevas tecnologías, aprovechando estas herramientas como medios para mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2011, pág. 13).

Bajo esta concepción, las TICs pueden aportar significativamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje si son parte de estrategias metodológicas en las que los y las alumnas sean partícipes activos de la construcción del conocimiento en forma crítica, creativa y colaborativa. Desarrollar metodologías acordes a las características de una sociedad en constante cambio, en la que la información varía a gran velocidad, exige ampliar las formas de acercarse a la realidad.

En base a estas premisas, se integraron las TICs al proyecto como parte de una estrategia metodológica que implicó el desarrollo de una serie de competencias digitales necesarias para desarrollar una ciudadanía crítica y responsable, utilizaron como marco referencial las propuestas realizadas por el Ministerio de Educación y el programa Enlaces.

En referencia a los aplicaciones y recursos digitales seleccionados para desarrollar el proyecto, la plataforma Schoology se transformó en esencial, porque junto a ser la vía principal de comunicación fue la herramienta que permitió implementar un tipo de estrategia de enseñanza y aprendizaje virtual y a distancia. Esta plataforma educativa, de uso gratuito, permitió producir, intercambiar y retroalimentar contenidos, reflexiones y recursos. Emplear esta herramienta implicó aprender/enseñar aspectos de convivencia digital como determinar las normas de convivencia entre estudiantes y profesores guías, responsabilizarse a responder a las actividades y a los mensajes, es decir, poner en práctica conductas de autodisciplina fuera del espacio físico escolar.

Al respecto de su uso y utilidad, el profesora en formación plantea que las plataformas contribuyen a dar más espacio de interacción con nuestros estudiantes, mejorando los recursos educativos y dando más opciones en caso de no poseer recursos como una biblioteca. Asimismo, ayuda a los estudiantes a interiorizarse con la tecnología y darle un uso educativo, es decir no solo ver internet para redes sociales, sino para el propio beneficio de su proceso de aprendizaje. A si mismo, afirman que las ventajas de su uso están en que permiten acercar la tecnología a los estudiantes a un plano al que ellos no asocian mucho, es decir, apropiarse de ellas para enriquecer su formación, en ámbitos académicos, laborales o sociales, más allá de sus redes generacionales. Por otra parte, tanto los docentes en formación como las y los estudiantes secundarios valoraron los aspectos prácticos de gestión que ofrece la plataforma, al generar una rápida y personalizada comunicación entre estudiantes y docentes, así como la facilidad para encontrar la información, las tareas y las sugerencias de los y las docentes. Si bien es cierto la valoración de esta herramienta fue positiva, hubo aspectos pedagógicos, técnicos y de gestión que es necesario fortalecer. Entre ellos, hubo problemas en las formas de comunicar los mensajes, en particular, plantear las consignas de las actividades o al retroalimentar los resultados se hizo difícil construir mensajes textuales comprensibles para el o los receptores. Al respecto Millaray algunos de ellos y ellas destacan las dificultades que el trabajo virtual presenta para retroalimentar las propuesta del estudiantado secundario, ya que había elementos que se explican mejor de manera presencial.

Otro de los recursos integrados por los profesores en formación fue la cartografía digital, la que fue usada, principalmente, para elaborar actividades que pusieran en juego habilidades propias de las ciencias sociales. La fortaleza de la actividad radicó en que posibilitó desarrollar la creatividad para elaborar un recurso digital acompañado de una actividad relativa al espacio patrimonial investigado usando las herramientas que ofrece el programa Google Earth. Un ejemplo de cómo se aprovecharon las herramientas que ofrece Google Earth, es la actividad creada para identificar las zonas de mayor influencia de la barra conocida como “Los Panzers” -o comúnmente conocidos como “caturros”- perteneciente al club deportivo Santiago Wanderers, actualmente patrimonio inmaterial de Valparaíso. Lo anterior, con el fin de reconocer cuales son las condiciones espaciales desde donde provienen la mayoría de los fanáticos de la tradición deportiva del fútbol, y realizar un análisis respecto a su localización en el puerto, el acceso a los bienes y servicios que poseen, las características de la zona, la segregación espacial, y cómo esto se puede conectar con la identidad futbolera y territorial porteña que involucra a Santiago Wanderers y Valparaíso como dos elementos indisolubles. El recurso pedagógico fue desarrollado en torno a un archivo kmz que incluía una amplia zona de Valparaíso en el cual las y los estudiantes secundarios debían localizar y analizar el entorno en diferentes escalas. El trabajo realizado por los y las docentes en formación, demuestra que es la creatividad la que potencia y pone las herramientas digitales al servicio de una estrategia metodológica que reemplazó la clase presencial y tradicional por una metodología en la que las y los estudiantes construyeron su propio conocimiento. Con relación a la dificultad que presentó el desarrollo de esta actividad, se encuentra principalmente, el manejo técnico de este programa informático, tanto por parte de las y los estudiantes secundarios como por parte de las y los universitarios. Esta falencia no es difícil de resolver gracias a la existencia de tutoriales que muestran la manera de utilizar las herramientas del programa, lo que además fortalece la capacidad de generar formas de auto aprendizaje, otras de las habilidades necesarias a desarrollar en el siglo XXI.

Como una manera de desarrollar las habilidades de lectura de diferentes lenguajes, se integraron recursos en soportes que privilegian lo visual por sobre el texto escrito, para ello las y los profesores en formación confeccionaron infografías y audiovisuales. Estos recursos posibilitan ampliar la multialfabetización porque incorporan códigos diferentes en su elaboración y requieren poner en juego habilidades de estructuración de mensajes en forma sintética y representados por diversos códigos visuales y auditivos. En particular, la elaboración de infografías tuvo como objetivo presentar estrategias para realizar una investigación en Internet, orientaciones que las y los estudiantes secundarios pusieron en práctica en sus trabajos de investigación sobre los sitios patrimoniales que les tocó presentar.

La búsqueda y selección de información es una práctica habitual en la actualidad, por lo tanto, se hace necesario que la ciudadanía cuente con criterios de selección, análisis y crítica de ella. Para la especialista en lectura digital, Perelman, “es necesario incluir estas prácticas en situaciones de enseñanza de manera que ellos [los estudiantes] puedan apropiarse progresivamente de estos modos sin-

gulares de leer” (Perelman, 2011, pág. 23), además plantea la necesidad de formar lectores críticos, que duden de la veracidad de lo escrito en el papel o en lo que se cuelga en las pantallas. En lo que respecta al audiovisual, fue uno de los recursos que presentó mayores debilidades y problemas de apropiación por parte de las y los profesores en formación. Se reveló la falta de alfabetización en este tipo de recursos, los que en su mayoría adoptaron una estructura visual y conceptual de “libro en movimiento” ratificando la supremacía de la imprenta por sobre el lenguaje audiovisual.

Finalmente, no se puede establecer una respuesta definitiva respecto a la relevancia de la integración de TICs en este proyecto o a la forma en que potenciaron el aprendizaje de los estudiantes, porque los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ocurrir de diferentes maneras y con diferentes recursos. Para el caso de los profesores en formación, la integración planificada de recursos digitales les permitió implementar metodologías en las que tuvieron que innovar, que desarrollar nuevas habilidades y destrezas. Lograron en la mayoría de las oportunidades centrarse en la creación de conocimientos por sobre el manejo técnico, darle un giro educativo a aplicaciones las que no han sido creadas para el mundo de la educación. De todas formas, lo que a esta altura se hace impensable es un espacio escolar “desconectado” de las tecnologías o de lo que ocurre en el mundo exterior. Si se puede afirmar que las TICs adoptadas en un contexto escolar que propicia la investigación, la creación, la comunicación y la difusión aumentan las posibilidades de que aporten en la formación ciudadana de los y las jóvenes.

Conclusiones

La propuesta de recorrido patrimonial por la ciudad de Valparaíso generó resultados relevantes para la formación del profesorado de Historia y Ciencias Sociales y para la comunidad educativa del colegio Anglo Maipú. Para los profesores en formación la experiencia promovió habilidades para el diseño, implementación y evaluación de la formación de ciudadana crítica en los estudiantes, además de habilidades específicas para mediar el aprendizaje en contextos digitales y en espacios patrimoniales. Al mismo tiempo, la actividad promovió que los estudiantes del sistema escolar experimentaran el desarrollo de aprendizajes situados, interdisciplinarios y coherentes con el Plan de Formación Ciudadana del colegio Anglo Maipú.

La experiencia de colaboración bidireccional Universidad – Escuela permitió desarrollar aprendizajes en ambas comunidades educativas, desde la definición de propósitos comunes definidos de manera conjunta para fortalecer el sistema educativos, en un eje de relevancia nacional.

Los nuevos y amplios desafíos del sistema educativo refuerzan la necesidad de establecer modelos de colaboración bidireccionales, que permitan dotar a la Universidad de los reales desafíos y propuestas del contexto escolar y a la Escuela de nuevas perspectivas y problemáticas que nacen en la formación de profesores.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe nacional 2016: Estudio internacional Educación Cívica y Formación Ciudadana*. Santiago.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (24 de mayo de 2017). Agencia de la Educación. Obtenido de Agencia Educación Wb site: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (15 de Abril de 2018). Agencia de la Calidad de la Educación. Obtenido de Agencia Educación Web site: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/>
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales de Chile: 1980-2014. En C. Bellei, *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* (págs. 23-45). Santiago: LOM ediciones.
- Berrios, C., & García, C. (2018). *Ciudadanías en conflicto*. Retrieved from <http://www.oapen.org/download?type=document&docid=1000430>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Burgos, D. (2018). Promoviendo aprendizajes desde la exploración del patrimonio cultural local: *Una experiencia de Educación Patrimonial con estudiantes de segundo medio en un colegio de la comuna de Lo Espejo. Tesis para optar al grado de Magíster en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad Alberto Hurtado.
- Cox, C. (1994). *Las políticas de los años noventa para el sistema escolar*. Santiago: CEPAL-ONU.
- Cox, C. y Castillo, J.C. (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: CEPPE-PUC.
- Diario Oficial. (2009). LEY NÚM. 20.370 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idParte=0>
- Diario Oficial. (2016). Ley 20911. Obtenido de http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf
- Ercikan, K., & Seixas, P. (2015). *New Directions in assessing historical thinking* (Routledge). New York, United States.
- Estepa, J. (2013). La educación patrimonial en la escuela y el museo. Investigación y experiencias. Universidad de Huelva.
- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula innovación educativa*, N° 208, 10-13.
- García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales (LATINDEX)*, N° 16, 115-126.
- García-Cabrero, B., Sandoval-Hernández, A., Treviño, E., Ferráns, S. D., & Martínez, M. G. P. (2017). *Civics and citizenship: Theoretical models and experiences in Latin America*.

- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Dam, G. ten. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- KERR, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En: COX, C., y CASTILLO, J. C. (eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados* (pp. 111-141). Santiago: UC.
- MINEDUC (2011). *Competencias y estándares TIC para la profesión docente*. Santiago, Mineduc
- MINEDUC. (2013). *Bases Curriculares*. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Mineduc.
- Pagés, J., Comes, P., & Benejam, P. (2002). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. (2009) Competencia Social y Ciudadana, en *Aula de Innovación Educativa*, 187, Pp. 7 – 11.
- Perelman, F. (2011). *Enseñando a leer en Internet: pantalla y papel en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Picazo, M. I. (2013). *Las políticas escolares de la concertación durante la transición democrática*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Pipkin, D., & Sofía, P. I. (2005). La Formación del Pensamiento Social en la Escuela Media: Factores que Facilitan y Obstaculizan su Enseñanza. *Clio y Asociados*, 1(8). <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1593>
- Treviño, E., Villalobos, C., Béjares, C., & Naranjo, E. (2018). Forms of Youth Political Participation and Educational System: The Role of the School for 8th Grade Students in Chile. *YOUNG*, 110330881878769. <https://doi.org/10.1177/1103308818787691>
- UNESCO. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. IBE Working Papers on Curriculum Issues.
- UNESCO (2017). *La formación inicial docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina*. Santiago: UNESCO

VOOS: ação e revolução cultural na EJA-CP-UFMG.

Renata Amaral de Matos, Guilherme Rincon.
reamaral.teixeira@gmail.com

Resumo

O VOOS: ação e revolução cultural na EJA-CP-UFMG é um projeto de extensão interdisciplinar ligado ao Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA). Ambos fazem parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos (EJA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Todos os Projetos que compõem esse Programa são orientados pela disposição e pelo compromisso de oferecer a pessoas acima de dezoito anos de idade que não concluíram a Educação Básica uma formação significativa para a vida adulta. Especificamente, o Voos visa contribuir para que a escolarização na EJA seja um processo de formação, também, por meio do acesso à arte, à cultura e ao lazer. Isso significa mais do que oferecer entretenimento. Procuramos ampliar o que se entende por cultura, divertimento e conhecimento, conduzindo os estudantes na construção da sua identidade, do pertencimento, da valorização de si e do outro, do patrimônio cultural, artístico, social e histórico. Instigamos estes sujeitos a ocuparem os espaços que lhes são de direito e buscamos colaborar para a expansão do ser humano em seu desenvolvimento pleno, promovendo o crescimento pessoal e despertando seu potencial criativo, além de provocarmos reflexões e críticas sobre o mundo, de modo orientado e investigativo. Enquanto ação de extensão, o Voos tem especificidades pedagógicas, metodológicas e logísticas, dada a dimensão na qual é desenvolvido. Tem como base legal a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); assume concepções sociais sobre cultura e lazer, com Geertz (1978) e Gomes (2008); e fundamenta-se pedagogicamente em Freire (1996, 1980, 2011).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos / Voos / Arte / Cultura / Lazer

1. Introdução

Em 1985, um grupo de professores da Universidade Federal de Minas Gerais mobilizou-se para atender a uma demanda de funcionários da Universidade de terem o 1º grau, porque, até aquele momento, não sabiam ler, escrever ou não haviam concluído a Educação Básica, embora atuassem dentro duma Escola. Nesta ocasião, a Associação dos Servidores¹ da UFMG e professores de diversas unidades da Instituição, como o Professor Tomaz Aroldo da Mota Santos, naquele momento Pró-Reitor de Extensão, que se tornaria Reitor de nossa Universidade em 1994, e o Professor Luiz Pompeu de Campos, Diretor Geral do Centro Pedagógico (CP-UFMG²), estiveram à frente desta empreitada de reivindicar e implementar o curso de 1º grau para estes sujeitos. No mesmo ano, na Faculdade de Letras da UFMG, outro grupo de professores, entre os quais destacamos os Professores Milton do Nascimento, Marco Antônio de Oliveira e Daniel Alvarenga, elaborou uma proposta de alfabetização de adultos.

Todos os envolvidos nestes movimentos lutavam contra a permanência deste cenário, no qual a construção do conhecimento, por meio do domínio e do uso das habilidades de leitura e escrita, não era assegurada a todos os sujeitos que construía as (suas) histórias na UFMG, como bem relatou a Professora Juliana Melo no Seminário de abertura do ano letivo de 2019, no CP-UFMG.

Em 1986, estas propostas foram aprovadas e implementadas com a decisiva participação dos Professores Leôncio Soares e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca (FaE3/UFMG), com o apoio do Professor Pompeu e do Pró-Reitor de Extensão daquela época, o Professor Tomaz. Nascia o Projeto Supletivo no CP-UFMG, a fim de oferecer aos trabalhadores da Universidade instrumentos para uma efetiva participação nas culturas do escrito. À medida que o Projeto funcionava e consolidava-se, seu perfil também se modificava.

O Projeto tornava-se cada vez mais fundamentado e necessário, seja pelo desenvolvimento de práticas de ensino baseadas na Pedagogia de Paulo Freire, sejam pelas conquistas dos sujeitos envolvidos no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos na UFMG, tais como a conquista da certificação dos educandos, o atendimento do público interno e externo à Universidade, a implementação e a consolidação de um Projeto de Alfabetização na Universidade, na década de 1990, denominado PROEF-14, e a implantação do 2º grau, também na década de 1990,

1 Associação dos Servidores da Universidade Federal de Minas Gerais - Assufemg, fundada em 1974.

2 Centro Pedagógico da UFMG, criado em 1954.

3 Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG).

4 Projeto de Educação Fundamental de Jovens e Adultos, 1º segmento.

no COLTEC5 com o PEMJA6 (1998). Em 2017, atendendo a questões político-pedagógicas, o ensino médio de jovens e adultos também passou para a responsabilidade do Centro Pedagógico, sob a rubrica PROEMJA7, que adotou os princípios e metodologias já vigentes no PROF1 e PROF28. Junto com a implementação do PROEMJA, em 2017 criamos o Voos, que tem um elo estreito com as práticas de ensino desenvolvidas no PROEMJA, com o intuito de reforçar o desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuam para uma formação significativa para os estudantes jovens e adultos para e pela arte, cultura e lazer, focalizando cada vez mais a inteireza dos sujeitos.

Ao longo dos anos, o Projeto Supletivo que, inicialmente, atendia aos trabalhadores da Universidade que já conheciam as tecnologias do ler e do escrever, foi se tornando um Projeto de Ensino Fundamental. O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, com projetos abarcando todos os anos escolares do ensino básico e atrelado à formação de professores, foi sendo desenhado e implementado.

No âmbito da educação básica, o Programa e seus Projetos ganharam autonomia para avaliar seus estudantes, assegurando uma organização curricular interdisciplinar que propicie a produção de conhecimentos relevantes para estes sujeitos, respeitando o aluno trabalhador como agente em seu processo de aprendizagem e como protagonista de sua formação, considerando suas vivências e sua bagagem de saberes construídos ao longo da vida em diferentes espaços de sociabilidade. Na esfera da formação de professores, o Programa foi se consolidando como espaço de vivências docentes orientadas de grande impacto para os estudantes das diversas Licenciaturas da UFMG. Estes estudantes de graduação são orientados por docentes e pesquisadores da Universidade, os quais também se dedicam ao trabalho de investigação e à produção de conhecimento, a partir dos estudos realizados na EJA.

2. O Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG e seus pilares

O Programa de Extensão de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG reúne os projetos de escolarização básica de pessoas jovens e adultas no nível Fundamental e Médio, e o Voos, vertente artístico-cultural e de lazer do PROMEJA. Além desses projetos de extensão, o Programa conta com um projeto de ensino voltado para a formação de educadores de jovens e adultos. Os referidos Projetos foram sendo criados, desenvolvidos e articulados nesta Universidade ao longo dos últimos 34 anos, contados a partir do surgimento do Projeto Supletivo no Centro Pedagógico, em 1986, que, doze anos mais tarde, se tornou o PROEF-2 e se reuniu

5 Colégio Técnico da UFMG.

6 Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do COLTEC-UFMG.

7 Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do CP-UFMG.

8 Projeto de Educação Fundamental de Jovens e Adultos, 2º segmento.

ao PROEF-1 (antigo Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos) e ao PEMJA, na década de 90, que passou a se chamar PROEMJA, em 2017, ao qual o Voos é ligado, também, desde 2017.

Os projetos de escolarização de jovens e adultos (PROEF-1, PROF2 e PROEMJA) envolvem docentes e graduandos dos cursos de licenciatura da EBAP9, da FaE10, do ICEX11, da EBA12, da FaFiCH13, do ICB14, do IGC15, da FaLe16 e da EEFFTO17 na concepção, na organização e no desenvolvimento duma proposta pedagógica que ofereça a pessoas jovens e adultas uma experiência escolar concebida para esse público especificamente.

O Projeto de Ensino: *Projeto Especial de Formação de Educadores de Jovens e Adultos* (PEFEJA) está voltado para a formação inicial de educadores de jovens e adultos, valendo-se das demandas e das possibilidades experimentadas no exercício da prática pedagógica que nos é proporcionado pelos projetos de escolarização e da reflexão sistematizada subsidiada pelos projetos de pesquisa desenvolvidos por professores e licenciandos vinculados ao Programa, e também pelos estudantes de pós-graduação que elegem a EJA como campo de pesquisa.

A proposta, a metodologia e a dinâmica desses diversos Projetos possibilitam ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG desenvolver uma ação social em resposta a uma demanda de escolarização de jovens e adultos da comunidade interna e externa à UFMG e, também, criar competências e implementar um consistente projeto de formação de educadores, em profunda articulação com atividades de pesquisa, referenciadas, alimentadas e legitimadas pela prática refletida. Tal articulação supõe a construção duma linha de trabalho e duma perspectiva político-pedagógica em que o coletivo se reconheça no planejamento e no desenvolvimento de atividades (comuns ou específicas) de formação de licenciandos-bolsistas, de estagiários e de professores da Educação Básica em formação continuada; na produção de conhecimento referenciada na interação entre os desafios e as vivências da prática, as alternativas criadas e avaliadas, a reflexão sistemática e as contribuições da literatura, em especial, as advindas do pensamento de Paulo Freire; e na constituição e no acompanhamento de fóruns de discussão de ideias e de propostas no campo da EJA.

9 Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

10 Faculdade de Educação da UFMG.

11 Instituto de Ciências Exatas da UFMG.

12 Escola de Belas Artes da UFMG.

13 Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.

14 Instituto de Ciências Biológicas da UFMG.

15 Instituto de Geociências da UFMG.

16 Faculdade de Letras da UFMG.

17 Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

Nesta perspectiva, este Programa busca, ainda, contribuir para uma institucionalização mais orgânica e produtiva da discussão sobre a Educação Básica de Pessoas Jovens e Adultas na agenda político-acadêmica da UFMG e da Universidade Brasileira, propondo e viabilizando uma maior inserção dessa discussão nas ações de formação docente no âmbito dos cursos de licenciatura e de pós-graduação, especialmente, neste momento da vida nacional em que tantos direitos sociais vêm sendo ameaçados.

Para sua realização, o Programa demanda, aproximadamente, 55 bolsas para estudantes de graduação, que são distribuídas entre o PROEF1 (7 bolsas), PROEF 2 (22 bolsas) e PROEMJA (26 bolsas), e conta com a participação de 55 (cinquenta e cinco) estudantes de graduação, 20 (vinte) professores-coordenadores de áreas do conhecimento e de equipes interdisciplinares, 4 (quatro) professores-coordenadores geral e por segmento e 1 (um) técnico-administrativo. Além disso, utiliza salas de aula, laboratórios de informática, biblioteca, quadras, pátio, sala de monitores, seção de ensino, sala de reuniões, auditórios, sala de teleconferência e reprografia do Centro Pedagógico e da Faculdade de Educação, entre outros espaços da Universidade sob demanda pontual.

O número de educandos, no entanto, pode variar por razões pedagógicas ou de fluxo, mas temos potencial para atender um público total de aproximadamente 750 pessoas. A carga horária semestral para o Ensino Fundamental é de 200 horas; para o Ensino Médio, 250. Os educandos permanecem, em geral, 3 (três) anos na EJA, totalizando 1200 a 1500 horas de formação. A semana letiva é organizada com aulas de segunda a quinta-feira, no PROEF1 e 2, e de segunda a sexta-feira, no PROEMJA. São ministradas 3 (três) aulas de 1 (uma) hora de duração por noite letiva, ficando os 12 tempos semanais no Ensino Fundamental, e os 15 no Médio, distribuídos em aulas das diversas áreas do saber e em momentos dedicados a projetos e atividades inter e/ou transdisciplinares.

2.1. O Voos e suas bases

O Voos: *ação e revolução cultural na EJA-CP-UFMG* é um projeto de extensão interdisciplinar ligado ao Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, mais especificamente ao PROEMJA. O Voos foi criado em 2017, com a colaboração de docentes do Centro Pedagógico da UFMG, de graduandos da Universidade e de educandos da EJA, com destaque para os licenciandos que compuseram a primeira Equipe de Professores em Formação, em 2017, para o Professor Dr. Guilherme Silveira, do Núcleo de Educação Física do CP-UFMG, nosso maior entusiasta, e para os educandos e as educandas das Turmas 1 e 2 do PROEMJA, que participaram da idealização, fundamentação e implementação do Projeto.

Este Projeto tem especificidades pedagógicas que abordaremos. Entretanto, sua fundamentação e metodologia incorporam os princípios e procedimentos comuns a todos os Projetos que compõem o Programa referenciado. Deste modo, também é norteador pelo compromisso de oportunizar ações didático-pedagógicas de qualidade e adequadas ao perfil dos sujeitos da EJA.

O Voos assenta-se numa base legal, assume concepções sociais e fundamenta-se na pedagogia de Paulo Freire. Da esfera Legal, destacamos que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) assegura a todos os cidadãos brasileiros o direito à cultura e ao lazer. Do âmbito social, assumimos os pressupostos de Clifford Geertz (1978) sobre cultura, para quem

a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade (Geertz, 1978, p. 24).

E adotamos as concepções de Christianne Luce Gomes (2008) sobre o lazer, entendido por ela como uma necessidade humana e uma dimensão da cultura que constitui um campo de práticas sociais vivenciadas ludicamente e que está presente no cotidiano das pessoas em diferentes tempos, lugares e contextos. Nesta perspectiva, o lazer pode ser compreendido como a vivência de inumeráveis manifestações culturais, tais como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e as diversas formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), entre várias outras. Inclui, também, o ócio, pois pode constituir experiências significativas de lazer em nosso contexto social. Essas práticas de lazer, entretanto, podem assumir diversos e diferentes significados ao dialogarem com um determinado meio, ao se materializarem num tempo e espaço específicos e, também, ao assumirem um papel peculiar para os sujeitos, para as instituições e para os grupos sociais que as vivenciam. Seguindo essa linha, Gomes (2004) afirma que o lazer é concebido como

uma dimensão da cultura constituída pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações – especialmente com o trabalho produtivo (Gomes, 2004, p. 125).

Articulamos as concepções de cultura e lazer, e buscamos compreender a relação dialética que mantêm com o trabalho, pois são práticas comumente relacionadas ao contexto social das pessoas adultas. No caso dos sujeitos que retornam à escola nessa fase da vida, o trabalho ocupa um lugar paradoxal, em que se fundem situações muito complexas, nas quais podem se entrelaçar sentimentos de liberdade, independência, mas de submissão, prisão e perda, porque a sobrevivência é alcançada pelo trabalho, mas, por ele, muitos sonhos são deixados de lado. Neste sentido, acreditamos que a formação na e pela arte, cultura e lazer, pautada nas vivências investigativas, críticas e reflexivas podem alcançar o sujeito em sua completude.

As concepções de cultura e lazer que adotamos dialogam com a proposta pedagógica de Paulo Freire para jovens e adultos. Freire (2011) afirma que uma nova educação somente pode ser possível com uma profunda mudança da sociedade, porque esta nova educação não pode aceitar a exploração dos oprimidos. Deste modo, podemos entender que a educação de jovens e adultos transcende os paradigmas tradicionais de ensino, porque está diretamente ligada às necessidades da comunidade e mais sensível às suas pressões do que a instrução formal. Por isso, deve ser entendida muito mais como uma forma de educação desenvolvida pelo oprimido do que para o oprimido, ou seja, o educando precisa ser o agente e o protagonista de seu processo de aprendizado. Nesse sentido, Freire (1980) esclarece:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (Freire, 1980, pp. 33-34).

Neste contexto, realçamos algumas reflexões com base em duas obras de Freire, como ponto de partida para a problematização da prática pedagógica: *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (2011). Freire destaca a revolução e propõe uma discussão sobre “ação cultural” e “revolução cultural”. Para Freire, a ação cultural é desenvolvida em oposição à elite que controla o poder e a revolução cultural ocorre em completa harmonia com o regime revolucionário. Freire enfatiza o potencial libertador e manipulador que se pode exercer pelo mesmo viés, a cultura. Para Freire, enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, como selo do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda sloganiza. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade.

O Voos vem ao encontro de todo esse entendimento, visando contribuir para que a escolarização dos sujeitos da EJA seja um processo de formação pelo viés da arte, da cultura e do lazer vivenciados criticamente. Procuramos ampliar a concepção de arte, cultura, lazer e conhecimento internalizadas nestes sujeitos; buscamos conduzir os educandos na construção de sua identidade, do sentimento de pertencimento, de valorização de si, do outro, do patrimônio cultural, artístico, social e histórico; instigamos estes jovens e adultos a ocuparem os espaços sociais que lhes são de direito. Essas ações costumam culminar com o empoderamento destas pessoas, que passam a atuar com mais veemência em nossa sociedade.

Neste processo também acreditamos que as experiências vividas no âmbito do Projeto colaboram para a expansão do ser humano em seu desenvolvimento pleno, promovendo o crescimento pessoal, despertando o potencial criativo e tor-

nando as relações mais humanas; e provoca reflexões, instiga leituras de mundo, de modo sensível, orientado, investigativo, partindo do saber de cada sujeito. Isso significa mais do que oferecer entretenimento aos estudantes, mais do que conhecer e criticar e/ou fazer parte dos padrões conceituais de arte, cultura e lazer.

Portanto, com o Voos reafirmarmos e reforçarmos o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas que contribuam para uma formação significativa para a vida destes sujeitos jovens e adultos para e pela arte, pela cultura e pelo lazer, por entendermos que a escola, ao longo da história, enfatizou apenas (ou excessivamente) a formação para o trabalho, ou seja, focalizou uma única esfera da vida do homem e, talvez, sob uma única ótica marginal, a do patrão *versus* empregado.

Nos dias de hoje, isso pode e deve ser repensado, porque os sujeitos estão cada vez mais autônomos e os tempos de trabalho e lazer se entrecruzam constantemente, como é o caso de quem, em viagem de férias, leva o computador para a praia para fazer um relatório de trabalho, ou de quem, durante o trabalho ou uma aula na escola, joga um jogo eletrônico no celular. Além disso, trabalho e lazer podem ser compreendidos como dimensões da nossa cultura e podem, também, estar ligados aos saberes artísticos. Estas fronteiras estão cada vez mais tênues e passíveis de múltiplos elos, embora entendamos que há especificidades em cada uma destas grandes áreas. Entretanto, são especificidades, não necessariamente dicotomias e/ou elementos hierárquicos excludentes. Acreditamos, portanto, que a articulação destas áreas na e para a construção do saber contribuem para uma abordagem do ser humano, cada vez mais em sua *completude*.

3. Objetivos

O Voos: *ação e revolução cultural na EJA-CP-UFMG* reitera os objetivos do Programa maior, do qual faz parte, no sentido de atender à comunidade interna e externa à UFMG, no âmbito da formação escolar de jovens e adultos, oferecendo uma formação gratuita, de qualidade e significativa, e também de contribuir com a formação inicial de professores.

Especificamente, o Voos busca construir uma concepção de cultura como tudo o que o homem acrescenta ao mundo, como resultado do seu esforço criador e recriador. Além disso, visa potencializar o acesso aos bens artísticos, culturais e de lazer da nossa própria sociedade aos educandos da EJA que, muitas vezes, não se veem nestes espaços com parte deles. Ao potencializar este acesso, visa construir uma noção ampla e crítica sobre o papel destes bens em e para a nossa sociedade, além de despertar o potencial criativo dos estudantes.

4. Considerações metodológicas

As ações do Voos são construídas coletiva e colaborativamente pela coordenação da Equipe, os professores em formação e os educandos do PROEMJA, a fim de articular os interesses dos estudantes aos diálogos entre as áreas do saber, pelo

viés da arte, da cultura e do lazer, numa concepção abrangente para além da recreação.

Os alunos têm aulas no espaço do Centro Pedagógico, de segundas às sextas-feiras, durante três horas no turno da noite. Em determinados momentos destas aulas, os professores em formação conversam com os estudantes sobre as temáticas e espaços culturais de interesse do grupo, as quais são a base para elaboração do 'formato' do Voos, naquele ano letivo em questão.

Por sua vez, os professores em formação reúnem-se semanalmente para tratar de assuntos administrativos-didáticos-pedagógicos relacionados aos Projetos. Este encontro é realizado em formato de orientação em grupo, tendo sempre um professor formador responsável pela mediação do diálogo.

Nesta reunião há um espaço reservado para discussão e alinhamento das ações do Voos, desde o início de cada ano letivo. Nestes momentos são socializadas temáticas de interesse dos educandos, para se estabelecer um fio condutor da abordagem anual do Voos e seus elos com as áreas do conhecimento e anos escolares. Na sequência buscamos delinear a programação anual, que pode contar com visitas orientadas, imersão cultural, ciclos de palestras, oficinas, minicursos e outros. As atividades do Voos são realizadas no curso do ano letivo, mensalmente, em dias úteis ou em fins de semana, a depender da necessidade e adesão do grupo.

O Voos busca alcançar prioritariamente os educandos do PROEMJA e os professores em formação do referido Projeto. Os estudantes vivenciam práticas de ensino interdisciplinares relevantes, pautadas pela arte, cultura e lazer, de modo reflexivo, em diálogo constante com as áreas do conhecimento. Por outro lado, os professores em formação que experienciam a docência na EJA do CP-UFGM, na medida em que são orientados para um *fazer docente* nesta perspectiva e o colocam em prática, desconstroem as fronteiras disciplinares e desenvolvem outros modos de lidar com o conhecimento e com os sujeitos, voltando o olhar para o todo que compreende o ser humano e para o processo de ensino-aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

4.1. Sujeitos envolvidos

Em 2019, e de modo similar nos anos anteriores, 2017 e 2018, o PROMEJA e o Voos contaram com a participação de professores formados e professores em formação das áreas das Linguagens, das Ciências Humanas, das Ciências Naturais e Matemática; com jovens e adultos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio; com vários parceiros pessoa física e parceiros pessoas jurídicas. Quantitativamente, este quadro pode ser assim expresso:

• Professores formados	13
• Professores em formação	23
• Educandos da EJA	34 (3º ano do Ensino Médio)
	41 (2º ano Ensino Médio)
	47(1º ano do Ensino Médio)
• Parceiros pessoas físicas	18
• Parceiros pessoas jurídicas	17

Quadro 1. Voos – sujeitos envolvidos

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho, dez/2019.

5. Resultados, observações e interpretações

Apresentamos os resultados alcançados no âmbito do Projeto Voos em articulação com o PROMEJA, no Centro Pedagógico da UFMG, no período de 2017 a 2019. Focalizamos os educandos jovens e adultos e os licenciandos, além dos professores em formação dos referidos Projetos, buscando articular a extensão, o ensino e a pesquisa.

5.1. Os Voos em 2017

2017 foi o ano de implementação do PROEMJA no CP-UFMG e, também, do Voos, buscando instaurar um processo de formação dos discentes nas e pelas artes, culturas e lazers. Neste ano, buscamos potencializar o acesso dos estudantes a estes bens e contribuir para construção da identidade, do sentimento de pertencimento e de reconhecimento destes espaços como parte da vida destes cidadãos jovens e adultos. De modo orientado, os educandos visitaram: i. o Centro Cultural Banco do Brasil, para apreciação da exposição *Entre nós: a figura do humano no acervo do MASP*, para abordagem sobre a figura humana e a produção de autorretratos; ii. o Aquário da Bacia do Rio São Francisco¹⁸, ligado à Fundação Zoo-Botânica de BH, para fundamentar um trabalho sobre as comunidades ribeirinhas; iii. o Museu dos Quilombos e Favelas Urbanas¹⁹, para discussão e ampliação da concepção de arte e cultura; iv. o Museu das Minas e do Metal²⁰, para um trabalho sobre os metais; v. a Praça da Liberdade²¹, para uma vivência de esporte e lazer; vi. o Espaço do conhecimento da UFMG²², para apreciação da exposição *Origens*

18 <https://prefeitura.pbh.gov.br/?app=pbh&>, acesso em 13/10/19.

19 <http://muquifu.com.br/>, acesso em 13/10/19.

20 <http://www.mmgerdau.org.br/>, acesso em 13/10/19.

21 <http://www.pracadaliberdade.com/>, acesso em 13/10/19.

22 <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/?paging=1>, acesso em 13/10/19.

do Universo e observação do planetário; e vii. Museu Ponto do CP-UFMG23, para uma experiência num museu itinerante.

Neste ano, também realizamos uma imersão cultural, realizada no centro histórico de São Paulo, com duração de 3 (três) dias por meio duma parceria com a Universidade de São Paulo (USP), propiciada pela Pró-Reitoria de Extensão por meio do Projeto Giro Cultural²⁴. Conhecemos o centro de São Paulo num circuito intitulado *A USP e a São Paulo Modernista*, por meio do qual passando por 25 (vinte e cinco) lugares no centro histórico da capital paulista, com paradas no Museu do Ipiranga²⁵, Theatro Municipal²⁶, Museu de Arte Contemporânea²⁷ e Museu de Arte Moderna²⁸. Também tivemos a oportunidade de assistir a uma apresentação da *Orquestra Sinfônica da USP*²⁹ na Sala São Paulo³⁰, localizada na Estação da Luz. Um espetáculo que sensibilizou todos do nosso grupo. Além de tudo isso, vivenciamos a experiência de usar o metrô como meio de transporte da cidade, caminhamos pela Avenida Paulista e fomos ao Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, MASP³¹, para apreciarmos as exposições que estavam abertas ao público. Foi, de fato, uma imersão noutra espaço, noutra cultura que, certamente, transformou, ainda que um pouco, cada um dos sujeitos envolvidos.

Promovemos, também, um ciclo de palestras e debates sobre temas ligados ao Projeto e de interesse dos educandos, entre eles, abordamos: i. *O lugar do lazer na vida das pessoas*, Prof. Guilherme da Silveira, CP-UFMG; ii. *A cultura e a sensibilidade para se ver o mundo*, Prof. Diogo Faria, CP/UFMG; iii. *Direitos e Deveres do cidadão*, Adv. Érica Freitas, Faculdade de Itaúna; iv. *Incentivando a leitura com a coleção Leve um Livro*, Profa. Ana Elisa Ribeiro, CEFET/MG; v. *Lendas, folclore e MPB*, Prof. Bruno Lima, IFMG; vi. *Relações raciais e ações afirmativas*, Profa Elânia Oliveira, CP-UFMG; vii. *Gestão financeira do lar*, Prof. Rodrigo Borges. Também tivemos uma série de cinco minicursos para os educandos da EJA, buscando sempre a fruição do aprendizado. Quatro trabalhos oriundos dos minicursos foram apresentados na Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas (FEBRAT), os quais foram intitulados: i. *Leituras bordadas*, das educandas do PROMEJA Maria Aparecida Santiago e Teresa Cristina de Azevedo; ii. *O biscuit e as fábulas: uma visão sobre o Brasil atual*, de Roseni de Jesus Morais, Pedro Henrique Morais de Carvalho e Humberto Bellilo; iii. *A cultura do Kefir e as receitas culinárias*, dos educandos Ana Maria da Silva Ferreira e Geraldo Eustáquio de Souza; e iv. *Instrumentos acústicos que fazem história*, da estudante da EJA Leda de Oliveira Lino. Esses dois últimos foram publicados nos Anais do evento.

23 museu.cp.ufmg.br, acesso em 13/10/19.

24 <http://prceu.usp.br/girocultural/>, acesso em 13/10/19.

25 <http://www.mp.usp.br/museu-do-ipuranga>, acesso em 13/10/19.

26 <https://theatromunicipal.org.br/>, acesso em 13/10/19.

27 <http://www.mac.usp.br/mac/>, acesso em 13/10/19.

28 <https://mam.org.br/>, acesso em 13/10/19.

29 <http://www.osusp.prceu.usp.br/>, acesso em 13/10/19.

30 <http://www.salasaopaulo.art.br/home.aspx>, acesso em 13/10/19.

31 <https://masp.org.br/>, acesso em 13/10/19.

Todas estas vivências teórico-práticas também foram desenvolvidas como trabalhos acadêmicos pelos licenciandos que atuaram como docentes na nossa EJA e co-orientaram os trabalhos no âmbito do Voos, tendo sido apresentados no XX Encontro de Extensão da UFMG, sob estes títulos: i. *Visita ao Aquário da Bacia do Rio São Francisco: para além do olhar ecológico, uma descoberta sociocultural*, de Luana do Carmo Pirajá Ferraz Santos; ii. *Representações do humano: autorretrato*, de Guilherme Rincon Amora; iii. *Reconhecimento e pertencimento do espaço por meio do plano cartesiano e da realização jogos*, de Aline Ribeiro e Bruno Arcoverde Cavalcanti; iv. *Os metais no tabuleiro periódico diário*, de Flávia Melo dos Santos; v. *Os metais nas práticas da vida cotidiana*, de Fernanda Carla Lopes Gonzalez; vi. *Diálogos sobre História e Cultura na construção das Linguagens*, de Valesca Rennó; vii. *Cultura, ensino e produção de presença: visitando um museu de favela*, de Mateus Afonso; viii. *Cultura e Lazer em Belo Horizonte: potencialização e impactos*, de Fernanda dos Santos Scapolatempore; ix. *Auxílio das geotecnologias na sala de aula do PROEMJA*, de Eric Goulart Pereira; e x. *Identidade e Alteridade: um diálogo com os estudantes do PROEMJA*, de Lucas Daniel Pereira Gomes. Esse último foi selecionado como Relevância Acadêmica no Encontro de Extensão da Semana do Conhecimento da UFMG, em 2017.

Para finalizarmos este primeiro ano do Voos organizamos uma exposição artístico-cultural, intitulada *Autorretratos da EJA*, de curadoria do estudante de Artes Plásticas e professor em formação Guilherme Rincon Amora, apresentando as obras de arte produzidas pelos estudantes jovens e adultos no curso do ano letivo. Estes dados estão resumidos neste QUADRO 2:

• Visitas orientadas, em BH/MG, realizadas com os educandos e professores em formação	6
• Imersão cultural realizada com os educandos e professores em formação	1 Roteiro artístico-cultural e de lazer no centro histórico de São Paulo/SP
• Palestras realizadas para os educandos e professores em formação	7
• Minicursos realizados para os educandos e professores em formação	5
• Trabalhos apresentados em eventos acadêmicos pelos professores em formação	10
• Trabalhos apresentados em eventos acadêmicos pelos educandos da EJA	4
• Trabalhos completos dos educandos da EJA e professores em formação publicados em Anais	2
• Trabalhos premiados	1
• Exposição artística: Autorretratos	1

Quadro 2. Voos – atividades realizadas em 2017

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho, dez/2019.

5.2. Os Voos em 2018

Em 2018 procuramos consolidar o acesso dos educandos e professores em formação à arte, cultura e lazer, e também propusemos a discussão sobre igualdade de gênero, que oportunizou debates muito significativos entre educandos e professores.

Na esfera da extensão, os educandos jovens e adultos visitaram espaços culturais de nossa cidade e desenvolveram trabalhos didático-pedagógicos com base nestas visitas, visando a fruição devidamente orientados pelos professores. Visitamos: i. Instituto Inhotim, para uma abordagem na área das Ciências Naturais; ii. Museu de Artes e Ofícios³², para observarmos a relação entre os ofícios, o trabalho e a química; iii. Observatório Astronômico Frei Rosário³³, para uma abordagem no campo da Física; iv. Centro Cultural Banco do Brasil, para apreciação da peça teatral *A Ponte*; v. Cine Horto Galpão³⁴, para assistirmos à peça de teatro *Segunda chamada*; vi. a Casa da Cultura Josephina Bento³⁵, para participarmos do lançamento do livro *Maravilhas no país de Alice*; e vii. Sala Minas Gerais³⁶, para apreciarmos a apresentação da *Orquestra Filarmônica de Minas Gerais*.

Realizamos também uma palestra para todos os estudantes do PROMEJA sobre *O lugar da canção no Brasil*, com o músico e professor Dr. Silvio Ramiro. Esta palestra foi um misto de exposição e show do palestrante, constituindo um momento de arte, cultura e lazer no espaço da escola.

Neste ano de 2018 oferecemos também oficinas para os educandos do 3º ano do PROEMJA e professores em formação, com a intenção de organizarmos um livro sobre a temática focalizada no curso do ano letivo. Então, oportunizamos estas oficinas: i. *Laboratório de palavras*, com Jéssica Toledo, focalizando o ato de escrever contos; ii. *Contação de histórias*, com Breno Fonseca; iii. *Confecção de livro artesanal*, com Letícia Santana; e iv. *Animação com Smartpfone*, com o artista plástico Daniel Herthel, para um futuro trabalho com as tecnologias em sala de aula.

Destas atividades tivemos desdobramentos de diversos trabalhos. Entre eles, três foram apresentados XXI Encontro de Extensão da UFMG pelos professores em formação: i. *A química nos ofícios*, de Flávia Melo dos Santos; ii. *Ofícios no tempo: um olhar sobre o Museu de Artes e Ofícios pelos estudantes da EJA*, de Rodrigo Martins Gouveia; e iii. *Ana Conquista Marte: o livro infantil como objeto de redução da desigualdade de gênero*, de Alice Souza Magalhães, o qual foi selecionado com o Relevância Acadêmica na EBAP. Este QUADRO 3 sintetiza esses dados:

32 <https://www.mao.org.br/>, acesso em 13/10/19.

33 <http://www.observatorio.ufmg.br/>, acesso em 13/10/19.

34 <http://galpaocinehorto.com.br/>, acesso em 13/10/19.

35 http://www.betim.mg.gov.br/prefeitura_de_betim/secretarias/turismo/pontos_turisticos/39100%3B59205%3B07243603%3B0%3Bo.asp, acesso em 13/10/19.

36 <https://filarmonica.art.br/>, acesso em 13/10/19.

Visitas orientadas, em BH/MG, com os educandos e professores em formação	7
Palestras realizadas para os educandos e professores em formação	1
Oficinas realizadas para os educandos e professores em formação	4
Trabalhos apresentados em eventos acadêmicos pelos professores	3
Trabalhos premiados	1

Quadro 3. Voos – atividades realizadas em 2018

Fonte: Elaborado pelos autores deste trabalho, dez/2019.

5.3. Os Voos em 2019

Em 2019 buscamos alcançar todos os educandos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos e os professores em formação que vivenciavam a docência, procurando consolidar a formação destes sujeitos, também, por meio do acesso à arte, cultura e lazer, e problematizando e investigando cada evento. Neste ano conseguimos definir uma temática para abordagem com os educandos do Ensino Médio: *Identidade, Memória e Pertencimento*.

No âmbito da extensão universitária realizamos visitas a diversos espaços culturais da região metropolitana de Belo Horizonte/MG, com desdobramentos didático-pedagógicos enriquecedores, tais como: i. visita ao Instituto Inhotim³⁷, para conhecermos e apreciarmos o local e assistirmos à apresentação da *Orquestra Sinfônica de Outro Preto*³⁸ no espetáculo *Beatles* e no espetáculo *Valencianas*; ii. Centro Cultural Banco do Brasil, CCBB³⁹, em seis ocasiões diferentes: para assistirmos à peça *Banho de sol*, da Cia Zula⁴⁰, que abordou as mulheres em situação de cárcere; para formação de professores e para visitação dos educandos do PROEMJA à exposição *DreamWorks animation: uma jornada do esboço à tela*, que focalizou o percurso artístico de criação dos filmes deste famoso estúdio cinematográfico dos Estados Unidos; para formação de educadores e apreciação da exposição *Paul Klee – o equilíbrio instável*, que trouxe ao público, pela primeira vez na América Latina, mais de 100 obras desse artista suíço que viveu entre 1879-1940; e para assistir à peça teatral “Por que não vivemos?”, da Companhia Brasileira de Teatro, na comédia dramática dirigida por Marcio Abreu; iii. ao Museu de Artes e Ofícios, para rememorar dezenas de atividades profissionais que deram origem

37 <https://www.inhotim.org.br/mobile/>, acesso em 13/10/19.

38 <http://www.orquestraouropreto.com.br/site/>, acesso em 13/10/19.

39 <http://culturabancodobrasil.com.br/portal/belo-horizonte/>, acesso em 13/10/19.

40 <http://www.zulaciadeteatro.com.br/>, acesso em 13/10/19.

à indústria de transformação em Minas Gerais entre os séculos XVIII e XX; iv. à Biblioteca Central da UFMG⁴¹, para apreciação da exposição *65 anos do CP*; v. ao BDMG Cultural⁴² – Instituto Cultural Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais, para apreciação da exposição *Henfil: um Raio-X do Nosso (In)Consciente*, que nos mostrou um pouco da política, da história e dos costumes da sociedade brasileira por meio da obra de Henrique de Souza Filho, o Henfil; vi. ao ZAP18, para participarmos do *Circuito Iago: um solo de Fernando Barcellos*; e vii. à cidade de Ouro Preto, para uma abordagem no âmbito dos componentes História e Geografia.

Também oportunizamos aos estudantes uma imersão cultural no centro histórico do Rio de Janeiro com duração de 3 (três) dias, momento no qual conhecemos o Museu de Artes do Rio⁴³, Museu Nacional de Belas Artes do Rio⁴⁴, Museu da Imagem e do Som⁴⁵ e o Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro⁴⁶. Nesta imersão tivemos a oportunidade de conversar com Ivan Cosenza de Souza⁴⁷, cronista, produtor cultural, curador da obra de Henfil, seu pai, e presidente do Instituto Henfil, a fim de enriquecermos ainda mais o trabalho de produção de relatos em histórias em quadrinhos que vinha sendo desenvolvida pelos educandos do 3º ano do PROEMJA no curso do ano letivo, com base nas obras do Henfil.

Além das visitas a esses espaços, realizamos duas oficinas para os estudantes do PROEMJA. A primeira sobre *Transformações químicas: produção artesanal de queijo*, ministrada pela professora em formação Flávia Melo dos Santos, como parte de suas aulas para os educandos da EJA e, também, para coleta de dados para sua pesquisa de final de curso na área de Química. A segunda com foco na *História das HQs e seus elementos constitutivos*, ministrada por Afonso Andrade, coordenador do Festival Internacional de Quadrinho (FIQ), o maior evento do gênero da América Latina, objetivando fundamentar o trabalho em curso nas aulas de Arte da EJA, no que tange à produção dos quadrinhos.

Como frutos destas atividades, diversos trabalhos foram desenvolvidos em sala de aula. Alguns deles foram apresentados pelos professores em formação no XXII Encontro de Extensão da UFMG, tais como: i. *Relatos da EJA em HQ's: o percurso escolar de jovens e adultos com foco nas conquistas*, de Guilherme Rincon Amora; ii. *Química, ofícios e experiências pessoais: por uma abordagem mais significativa do ensino de Química na EJA*, de Flavia Melo Dos Santos; iii. *Sensibilização da corporeidade, formação cidadã e inclusiva: mulheres em situação de cárcere*, de Caio Morais Sena; e iv. *Voos: ação e revolução cultural na EJA-CPUFMG*, apresentado por Álvaro Mota Homem de Faria. Esse último trabalho foi o 1º colocado na categoria Relevância

41 <https://cerrado.bu.ufmg.br/bu/index.php/formularios/biblioteca-central>, acesso em 13/10/19.

42 <https://www.bdmgultural.mg.gov.br/>, acesso em 13/10/19.

43 <https://museudeartedorio.org.br>, acesso em 13/10/19.

44 <https://www.mnba.gov.br/portal/>, acesso em 13/10/19.

45 <https://www.mis.rj.gov.br/>, acesso em 17/10/19.

46 <http://culturabancodobrasil.com.br/portal/rio-de-janeiro/>, acesso em 13/10/19.

47 <https://revistaforum.com.br/colunistas/ivancosenzadesouza/>, acesso em 13/10/19.

Acadêmica do Encontro de Extensão de 2019 da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG (EBAP), e premiado como Destaque de extensão 2019 na 28ª Semana do Conhecimento da UFMG.

Neste ano também viabilizamos a mostra *Brasilidade*. Primeira exposição individual de artes plásticas do estudante da EBA-UFMG e professor em formação da nossa EJA, Guilherme Rincon. Os educandos da EJA puderam visitar esta exposição e ainda participar de um bate-papo com o professor no papel de curador da mostra e artista plástico das obras expostas. Este vídeo apresenta um pouco deste momento: <https://youtu.be/rgOSoXXamzA>.

Na esfera da pesquisa, a professora em formação Flávia Melo Santos, já citada, graduanda em Química, fez de sua prática docente o seu objeto de pesquisa e desenvolveu o trabalho *Química, ofícios e experiências pessoais: por uma abordagem mais significativa do ensino de química na EJA*, tendo os educandos do 3º ano do PROEMJA como informantes no contexto do Projeto Voos.

Esses dados estão sintetizados neste QUADRO 4:

Visitas orientadas, em BH/MG, com os educandos e professores em formação	14
Imersão cultural realizada com os educandos e professores em formação	1 Roteiro artístico-cultural e de lazer no centro histórico do Rio de Janeiro/RJ
Oficinas realizadas para os educandos e professores em formação	02
Pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Voos	01
Trabalhos apresentados em eventos acadêmicos por parte dos professores em formação	04
Trabalhos premiados	02
Exposição artística: Brasilidade	01
Publicação de livro: EJA e Henfil – uma trajetória de luta e resistência	01 (no prelo)

QUADRO 4. Voos – atividades realizadas em 2019

Fonte. Elaborado pelos autores deste trabalho, dez/2019.

5.4. Destaques do período: 2017-2019

Neste primeiro ciclo de desenvolvimento do Voos destacamos três grandes momentos, que se transformaram em três grandes trabalhos que articularam ensino, pesquisa e extensão, representando a riqueza e o potencial da formação nas e pelas artes, culturas e lazer. O primeiro deles é de 2017 e intitula-se *Autorretratos da EJA, de autoria do estudante Guilherme Rincon Amora*. O segundo, realizado entre 2018 e 2019, foi intitulado *Química, ofícios e experiências pessoais: por uma abordagem mais significativa do ensino de química na EJA*, de autoria da graduanda

Flávia Melo Santos. E o terceiro, de 2019, denominado *Relatos da EJA em HQ's*, do licenciando Guilherme Rincon Amora. Todos os três foram orientados pela coordenação deste Projeto. Esses trabalhos já foram citados anteriormente e, nestas seções, detalharemos o processo e as articulações possibilitadas.

5.4.1. Autorretratos da EJA (2017)

O trabalho de construção dos autorretratos estabeleceu um elo entre os componentes curriculares Arte, Sociologia e Língua Portuguesa, e foi desenvolvido nas turmas de 1º ano do ensino médio da EJA, em 2017. O objetivo do trabalho consistiu na abordagem das representações do ser humano na sociedade atual. Metodologicamente, partimos do relato dos estudantes sobre as dificuldades, as barreiras e tabus relacionados a tais representações em seminários e em sala de aula. Em seguida, trabalhamos as possibilidades de percepção e análise da pintura na sociedade e suas transformações até o período renascentista. Conduzimos os estudantes a perceberem que, em todos os períodos, o ser humano se ocupou de sua representação: na pré-história, em cenas de caça; na Grécia Antiga, na escultura, em busca dum ideal de beleza, simetria e harmonia que representasse externamente as qualidades humanas e, na pintura clássica, na constituição social e econômica de sua sociedade quanto ao imaginário religioso.

Para realizarmos o processo de experimentação e percepção da representação da figura humana na pintura, expusemos diversas maneiras de representação do corpo humano no âmbito da História da Arte, como forma de contextualizar para os alunos alguns ideais e padrões já estabelecidos. Essa abordagem é importante porque, conforme Derdyk,

Cada época desenha a sua figura, a sua imagem, a sua persona cultural [...] são várias tendências dominantes que acabam por nos revelar os múltiplos significados que o corpo assumiu dentro de cada cultura (Derdyk, 1989, p. 31).

Finalizada essa etapa visitamos a exposição *Entre nós: a figura do humano no acervo do MASP*, no CCBB, em Belo Horizonte/MG. Este foi o primeiro contato de muitos alunos com obras de arte físicas (deslocadas dos livros didáticos e apresentações de imagens virtuais em sala de aula). Fomos recebidos pela Equipe do Educativo do CCBB, composta por arte-educadores sensíveis, que tornaram a apreciação da exposição um momento ainda mais significativo. Nesta ocasião, os coordenadores do Voos vivenciaram momentos marcantes. Três destes momentos permanecem em nossas memórias e serão sempre retomados em nossas discussões: i. o questionamento dalguns educandos sobre a real possibilidade de entrarem naquele espaço tão suntuoso, o que nos fez sentir profunda dor por percebermos o quanto estes sujeitos foram postos à margem de nossa sociedade; ii. o rolar de lágrimas nos olhos dalgumas educandas ao apreciarem as obras de arte; iii. os calorosos agradecimentos a nós, professores, ao final da visita, como se tivéssemos realmente feito algo muito especial para estes sujeitos.

Estes são alguns dos registros da visita que relatamos:



Quadro 5. Visita à Exposição Entre nós: a figura do humano no acervo do MASP (2017).
Fonte: Fotos de Renata Amaral.

No autorretrato, subgênero do retrato, o artista procura se retratar de forma mais íntima e descobrir-se durante o processo. Além de ser o responsável pela produção da obra, o artista se coloca como tema principal dela e tenciona as relações entre criador e criação. Esse tipo de representação constitui-se um exercício que permite revelar traços do artista criador, como pode ser observado nos autorretratos produzidos pelos jovens e adultos nestas imagens:



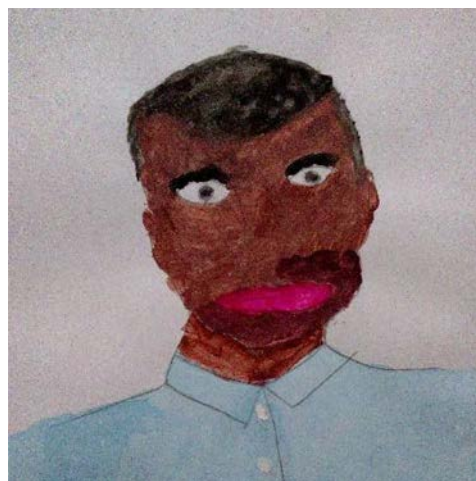
Cláudia



Teresa



Adelson



Geraldo

Quadro 6. Autorretratos dos educandos da EJA (2017).

Fonte: Autorretratos dos educandos da EJA, 2017.

A exposição *Entre nós: a figura do humano no acervo do MASP*, visitada pelos educandos da EJA e professores em formação, foi a inspiração para a produção dos autorretratos pelos alunos da EJA. Esta produção constituiu-se como um lugar de reflexão sobre questões de identidade, autoconhecimento e pertencimento, externadas artisticamente.

Cada estudante desenhou o seu autorretrato com base na teoria e nas técnicas estudadas e nas obras apreciadas. Os autorretratos dos educandos foram as peças centrais da exposição *Autorretratos da EJA*, que organizamos no final do ano letivo de 2017 no Espaço Arte-Educação da Faculdade de Educação da UFMG, como mostram estes registros:



Quadro 7. Exposição Autorretratos da EJA (2017).

Fonte: Fotos de Renata Amaral.

Nesta ocasião de abertura da Mostra observamos a satisfação e a alegria dos estudantes jovens e adultos ao indicarem o local onde estava o seu autorretrato, ao fotografarem a sua própria obra e, especialmente, ao abrirem um largo sorriso ao enxergarem sua produção na exposição. Estas expressões foram ratificadas pelos próprios educandos ao responderem a esta questão: “O que a exposição de sua obra na mostra “Autorretratos” representou para você?”. Como respostas:

“Vitória”.

“Emoção, conhecimento e empoderamento”.

“Um marco histórico da minha volta aos estudos”.

“Foi muito importante fazer parte dessa exposição. Ver meu trabalho exposto na galeria e contribuir com essa experiência maravilhosa me deu a oportunidade de motivar outras pessoas a buscarem seus sonhos e voltar aos estudos”.

“Foi importante para todos os alunos, pois nos sentimos importantes”.

“A minha identidade, meu lugar”.

“Satisfação”.

“Superação”.

Acreditamos que desenhar a figura humana é algo significativo, pois permite pensar sobre si, sobre seu corpo, sua personalidade e sua identidade. Além disso, as produções dos estudantes também se deram como uma forma de enfrentar a dificuldade da representação da figura humana e de si próprio, como um exercício de subjetividade. Por sua vez, a exposição pública das obras foi mais um passo destes sujeitos rumo a ocupação dos espaços que lhes são de direito, provocando a sensação legítima de satisfação, de vitória, de superação e de pertencimento, como comprovam as falas dos estudantes transcritas acima.

5.4.2. Química, ofícios e experiências pessoais: por uma abordagem mais significativa do ensino de Química na EJA (2018-2019)

O trabalho *Química, ofícios e experiências pessoais* foi motivado pela inquietação da graduanda em Química e professora em formação na nossa EJA, Flávia Melo Santos, ao perceber o distanciamento dos educandos em relação à Química, vista por eles como uma área voltada ao laboratório. Em consonância com esta percepção veio a tomada de conhecimento da proposta pedagógica de Freire (1996), que sugere que o processo de construção do saber seja pautado por vivências, trocas de saberes e experiências entre o professor e seus alunos; e de que esse processo pode acontecer em diversos espaços educativos, conforme Vieira, Bianconi e Dias (2005, pp. 21-23).

A professora em formação elaborou uma sequência didática para abordar a Química de modo mais significativo para os estudantes jovens e adultos. Então, ela articulou um tema da Química (Transformações químicas) aos ofícios, às memórias e experiências pessoais destes sujeitos. Para tanto, o projeto didático teve início com o levantamento de concepções alternativas que os educandos tinham sobre os fenômenos químicos, o que foi feito por meio dum questionário. Em seguida, os estudantes participaram dum seminário sobre a temática *Patrimônio cultural*, no qual puderam conversar sobre o tema. Na sequência foram resgatadas as memórias dos educandos acerca dos ofícios por meio de visita orientada ao Museu de Artes e Ofícios. Durante a visita, os educandos foram orientados a identificar, entre os ofícios expostos no Museu, aqueles que poderiam ter algum tipo de relação com fenômenos químicos em seus processos ou produtos.



Quadro 7. Visita ao Museu de Artes e Ofícios (2018 – 2019).

Fonte: Fotos de Flávia Melo Santos.

Após a visita foi promovido um debate sobre os ofícios identificados, a fim de verificar o que havia de relação entre eles e os fenômenos químicos a eles relacionados. Neste momento, os estudantes apresentaram lembranças e vivências em relação aos ofícios focalizados. Ao final desta etapa, um dos ofícios, o de produção de queijo, foi selecionado para realização duma prática: a produção artesanal de queijo.

Na cozinha industrial do CP-UFGM, os estudantes colocaram em prática uma receita caseira de produção de queijo⁴⁸, sob a orientação da professora. Todos observaram cada etapa do processo e as transformações químicas nele envolvidas e degustaram os queijos produzidos, num momento rico de descontração e construção do saber.



Quadro 9. Produção de Queijo artesanal pelos educandos do PROEMJA (2019).

Fonte: Fotos do acervo de Flávia Melo Santos.

⁴⁸ Receita ensinada pelo Prof. Carlos Henrique de Matos Rocha.

Os resultados deste projeto revelaram à professora em formação Flávia que os educandos se apropriaram ativamente do conhecimento ali construído ao identificarem características, propriedades e finalidades do objeto estudado. Com base nos dados coletados por ela, houve diminuição de concepções alternativas entorno dos fenômenos químicos. A apropriação do saber também foi manifesta no interesse dos estudantes em replicarem a experiência de produção do queijo em suas casas e de relatos de como foram estas práticas nos lares dos jovens e adultos, em dias seguintes.

Ao analisar e interpretar os dados coletados, a estudante de Química afirma que há evidências consistentes da eficácia desta prática, no que tange à construção do conhecimento dos alunos. Ela destaca que o sujeito da EJA precisa ser o protagonista do seu processo de formação; que esse processo deve ter como base as vivências e memórias dos alunos, tendo seus interesses como foco.

Os dados destas práticas foram usados no trabalho monográfico de conclusão de curso de Química da graduanda e professora em formação Flávia Santos, defendido em julho/2019 e avaliado pela banca em 100 pontos (valor máximo).

5.4.3. Relatos da EJA em HQ's (2019)

O trabalho de construção dos *Relatos em Histórias em Quadrinhos* foi desenvolvido com os discentes das turmas de 3º ano do PROEMJA, pelo professor em formação Guilherme Rincon, durante as aulas de Arte, em 2019. O objetivo do trabalho foi conduzir os educandos a lembrarem seus percursos escolares no âmbito da educação básica, pois aquele era o ano de encerramento do ciclo básico na vida de cada um deles, ou seja, um momento muito esperado e desejado por todos.

Relembrar suas próprias histórias foi o primeiro passo para que cada estudante pudesse redigir o seu relato de vida escolar. Os relatos apresentaram muitos momentos difíceis pelos quais estes sujeitos passaram e evidenciaram a força que tem um sonho. A maioria dos alunos estava concluindo o ensino médio com mais de 50 anos naquele ano de 2019.

Depois da produção dos relatos, o professor em formação Guilherme passou a abordar os estilos gráficos, possibilidades de representação da figura humana e os elementos presentes em histórias em quadrinhos com as turmas. Neste processo, os alunos conheceram as transformações temporais e visuais do gênero, sua origem e história. Então, foi proposto aos estudantes fazerem uma retextualização de seus relatos em formato de histórias em quadrinhos.

O processo de experimentação e percepção das diferentes formas de representações e etapas numa produção em quadrinho foi intensificado em duas vivências oportunizadas pelo Voos. A primeira delas, uma visita orientada à exposição *Dreamworks Animation* no CCBB-BH, momento em que os estudantes puderam observar o processo de criação dos artistas desse estúdio. A segunda visita, decisiva para o desenvolvimento do trabalho dos alunos, foi a apreciação da expo-

sição Henfil – *Um Raio-X do Nosso (In)Consciente* no BDMG Cultural⁴⁹. Foi uma experiência muito enriquecedora. Fomos recebidos por dois dos curadores da mostra, Afonso Andrade e Carlos Falci, que promoveram um debate com os estudantes jovens e adultos sobre esta personalidade que é o Henfil e sobre sua representação político-social por meio de seus desenhos.



Quadro 10. Exposição *Henfil: Um Raio-X do Nosso (In)Consciente* (2019).

Fonte: Fotos de Élcio Paraíso, cedidas pelo BDMG Cultural.

⁴⁹ Aproveitamos para agradecer ao BDMG Cultural, na pessoa da Gabriela Moulin Mendonça, atual presidente do espaço, e do Érico Grossi, um de seus coordenadores; www.bdmgcultural.mg.gov.br, acesso em 17/10/19.



Quadro 11. Visita à Exposição Henfil: *Um Raio-X do Nosso (In)Consciente* (2019).
Fonte: Fotos de Renata Amaral.

Os traços soltos, fluidos e, algumas vezes, inacabados de Henfil, faz os olhos dos leitores transcorrerem de maneira natural e fluida sobre as narrativas do cartunista. O desenho estilizado e caricato, assim como a fluidez de sua narrativa, foi tomado como referência para as produções dos estudantes da EJA, que também se identificaram bastante com a trajetória de luta e resistência de Henfil.

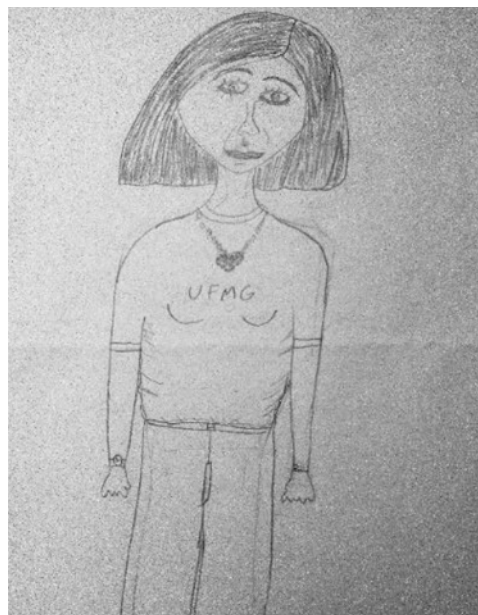
Depois de tomada a decisão de ter Henfil como inspiração, o Voos ofereceu aos educandos um minicurso sobre a *História dos Quadrinhos e seus elementos constitutivos*, ministrado por Afonso Andrade, Coordenador do Festival Internacional de Quadrinhos de BH, FIQ, para que os alunos pudessem compreender melhor o universo das HQs.



Quadro 12. Oficina *Introdução à linguagem e história dos quadrinhos* (2019) (Ministrante: Afonso Andrade).

Fonte: Fotos de Renata Amaral.

Estas vivências foram fundamentais para despertar nos educandos a compreensão do que vem a ser um processo de criação, de construção dum enredo imagético e de suas possibilidades de representação. A imersão no processo artístico e as referências que os educandos passaram a ter para a produção dos seus quadrinhos autorais, articuladas à mediação do professor em formação, em sala de aula, que orientou todo o processo de construção dos quadrinhos, contribuíram positivamente com o trabalho.



Quadro 13. Processo de produção dos personagens das Histórias em Quadrinhos (2019).

Fonte: Imagens dos desenhos dos educandos do 3º ano do PROEMJA.



Quadro 14. Processo de produção dos personagens das Histórias em Quadrinhos (2019).
Fonte: Imagens dos desenhos dos educandos do 3º ano do PROEMJA.

Acreditamos que este trabalho marcará a história de todos os sujeitos nele envolvidos, pois foi construído colaborativamente, focalizando sujeitos que, historicamente, ficaram à margem da nossa sociedade, mas que estão tendo vez e voz; estão assumindo a posição de autores de suas histórias de vida e poderão apresentá-las ao mundo, pois pretendemos publicar um livro com esta coletânea de relatos em quadrinhos, em 2020 (no prelo).

6. Considerações finais

De 2017 a 2019, o *Projeto Voos* foi configurando-se e reconfigurando-se enquanto ação de extensão articulada ao ensino e à pesquisa, adequando-se ao perfil dos educandos que dele foram fazendo parte. Em sua revisão mais recente, com ampliação de propostas, o *Voos* passou a ser denominado *VOOS: ação e revolução cultural na EJA-CP-UFMG*.

Neste triênio de realização do *Voos*, observamos com clareza o crescimento de todos os sujeitos envolvidos no *PROMEJA* e no *VOOS*, em especial, os educandos que ingressaram em 2017, que tiveram a oportunidade de *voar* por três anos consecutivos, intensamente. A construção da identidade, do sentimento de pertencimento, de valorização do ser humano, do nosso patrimônio histórico e social, o empoderamento destes sujeitos e, principalmente, a formação de cidadãos mais inseridos em nossa comunidade, mais participativos e críticos, foi notória, tanto pela forma como passaram se colocar quanto pela reivindicação e ocupação dos espaços que lhes são de direito.

Ao perguntarmos para os educandos se as vivências artísticas, culturais e de lazer oportunizadas pelo *Voos* tiveram algum impacto sobre eles, tivemos, entre outras, estas respostas:

“Me impactou e emocionou pelo simples prazer de conhecer lugares que jamais imaginaria visitar, talvez iria, mas não sairia de lá com tanto conhecimento e emoção proporcionado pelo *Voos*. Levo comigo pelo resto da vida. [...]. Se hoje sou uma nova mulher em todos os sentidos, devo ao *Voos* e todos envolvidos nele [...]”.

“Compreendi que um Museu não quer dizer coisas velhas, mas sim uma arte em preservar a história”.

“Mudou meu modo de ver a vida, me trouxe a uma realidade que eu não via”.

“Tive a oportunidade de conhecer coisas novas e tive também a oportunidade de mostrar para minha família um mundo que eu ouvia as pessoas falando e que eu imaginava que não era pra mim, mas era sim, e eu pude fazer parte de tudo isso”.

“O impacto foi que eu nunca tinha ido ao Teatro [...] e gostei muito”.

“Tive uma experiência do que é cultura e entretenimento, o quanto pode agregar valores e abrir a mente do ser humano, podemos enxergar bem mais longe, foram experiências inesquecíveis que irei carregar para o resto da minha vida, e sempre que possível vou compartilhar”.

“Aprendi muito com as vivências artísticas, culturais e de lazer oportunizadas pelo Voos”.

Portanto, reafirmamos o nosso entendimento de que o Voos, no âmbito do PROMEJA, tem enriquecido a formação de todos os sujeitos envolvidos no plano pessoal e da construção e uso dos saberes, o que justifica, cada vez mais, a formação para e pela arte, cultura e lazer.

7. Referências

- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- DERDYK, Edith. Desenho da Figura Humana. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa: São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. rev e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- Geertz, C. (1978). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gomes, C. L. (2008). Lazer, trabalho e educação: Relações históricas, questões contemporâneas (2a ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Gomes, C. L. (2004). Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- VIEIRA, V, BIANCONI, M. L., DIAS, M. Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. Ciência & Cultura. v.57, n.4, p. 21-23, 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a14v57n4.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

Eje 4.

Formación de ciudadanía, derechos humanos e inclusión.

4.3

Feminismos, género y disidencia.

Coletivo de Diversidades do Curso de Ciências Biológicas: um olhar biológico para as diversidades no contexto político social.

Luiz Magalhães, Dávila Pacheco, João Henrique, Maria Alice Rocha, Vinícius Moraes.

luizgmo1@gmail.com

Resumo

Em 1990, a homossexualidade foi retirada pela Organização Mundial de Saúde da categoria de enfermidades e, em 2018, a transexualidade deixou de ser considerada uma desordem mental. Em conjunto à recente despatologização dessa minoria, há um câmbio recente sobre os pensamentos relacionados às pessoas LGBTQI+. Entretanto, a sociedade ainda transmite e naturaliza ideais preconceituosos e discriminatórios contra essa população. Desse modo, a opressão é reproduzida institucionalmente, como nos ambientes de trabalho, nas salas de aula e noutros ambientes de convivência. As práticas de ensino que vivemos ainda hoje no Brasil perpetuam consigo características duma educação que tem como base uma lógica científica, eurocêntrica e machista. Os preconceitos construídos, então, invalidam o que é diverso e aquilo que foge à normatividade. Dessa forma, é necessário proporcionar discussões no sistema educacional, que permitam reflexões acerca da diversidade de indivíduos que integram nossa sociedade, a fim de construir uma sociedade mais equivalente e empática. Tendo em vista essas ideias, em 2017 surgiu o Coletivo de Diversidades do Curso de Ciências Biológicas (CDBio) na Universidade Federal de Minas Gerais. O Coletivo surgiu com o objetivo de discutir e elaborar ações interligadas às temáticas LGBTQI+ e educação, pautando gênero, sexualidade e saúde. A partir de debates, palestras, ofici-

nas e similares são realizadas rodas de conversa para desenvolver atividades com temáticas relacionadas à diversidade sexual. Esses debates abordam principalmente demandas presentes na realidade de pessoas LGBTQ+ dentro do ambiente universitário e sobre as dificuldades para esses estudantes na permanência em instituições. Especialmente, ao considerar o modelo de ensino majoritário, que não realiza recortes para a diversidade sexual e de gênero.

Palavras chave: Diversidade / Sexualidade / Gênero / Biologia / Educação.

Abstract

In 1990, homosexuality was removed by the World Health Organization from the category of diseases, and in 2018 transsexuality was no longer considered a mental disorder. Besides that with the recent depathologization of this minority, there is a recent transition of thoughts about LGBTQI+ people. However, there is a transmission and naturalization, by society, that is injurious and discriminatory ideals against this population. The oppression is reproduced institutionally, as in environment of work, in school and in other living environments. The practices of teaching, that we still use in Brazil, perpetuate characteristics of an education that is construct on a scientific, eurocentric and sexist logic. This prejudice, therefore, invalidate what is different and is beyond normativity. As a consequence, it is necessary to provide discussions in the educational system, which allow reflections on the diversity of individuals of our society, in order to build a more equivalent and empathic society. Under these circumstances, in 2017 came the 'Coletivo de Diversidades do Cursos de Ciências Biológicas' (CDBio) at the Federal University of Minas Gerais. This Collective's aim is to foment discussions and elaborate actions to community LGBTQI + and education, discussing gender, sexuality and sexual health. From debates, lectures, workshops and conversation are held to develop activities with themes related to sexual diversity. These debates mainly address the demands present in the reality of LGBTQ + people within the university environment and about the difficulties for these students to stay in institutions. Especially when considering the model of majority education, which doesn't make analysis to the perspective of sexual and gender diversity.

Keywords: Diversity / Sexuality / Gender / Biology / Education

1. Introdução

Ao longo da segunda década do século XXI, o ensino superior gratuito brasileiro, oferecido por Universidades Federais, desenvolveu políticas de ações afirmativas e de inclusão que têm por finalidade permitir a ampliação de diversidades de pessoas no ambiente acadêmico (Guarnieri & Melo-Silva, 2017, p. 184). Assim, atualmente na comunidade que compõe o ensino superior do país é possível reconhecer indivíduos com diferentes crenças, orientações sexuais, identidades de gênero, níveis sociais, etnias, condições físicas e mentais. A partir disso, ocorrem mudanças e conseqüente aumento na pluralidade de pessoas nesse ambiente,

assim como de novas ideias e pensamentos, o que se traz consigo maior necessidade de conhecer e refletir acerca dos papéis desses diferentes grupos em ambientes de ensino.

Junto a tais reflexões é possível trazer para o centro a discussão acerca da inserção dessas minorias à sociedade, sendo consideradas como conjunto de pessoas que não são parte do padrão da hegemonia social. Atualmente, é prevalente na sociedade uma visão eurocêntrica e junto a tais ideais eurocêntricos são perpetuados comportamentos racistas, machistas e heteronormativos, o que resulta em discriminação e marginalização daqueles que estão à margem dessas normativas. Assim, debater e refletir acerca das diversidades, questionando esses padrões, é fundamental para incorporação dessas minorias na sociedade (Maraux, 2017, p. 3).

Com o avanço de estudos feministas, iniciados entre o final do século XIX e começo do século XX, trazendo questionamentos desses padrões, é possibilitada maior compreensão das relações de poder entre gêneros. Foram então elucidados os conhecimentos sobre a teoria de gênero, conforme desenvolvida por Butler (2014, p. 253). Com a explanação desses conteúdos, durante o final do século 20 e início do século 21, deu-se início às discussões sobre a diversidade de gêneros e sexualidades, auxiliando o surgimento da luta de grupos, como Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais (LGBT).

A compreensão dessas condições deu início à luta pela busca da equidade de pessoas LGBTQI+¹ em nossa sociedade. Até o final dos anos 80 a homossexualidade foi tratada como uma doença, mas a partir de 1990 foi retirada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) da categoria de doenças. Após muitos debates, em 2018, a transexualidade também foi removida da categoria de transtornos mentais (Rodríguez, Granda, & González, 2018, p. 6). O entendimento dessas condições como patologias, pela OMS, contribuiu para a propagação de preconceitos relacionados a esses grupos, como também a marginalização desse grupo, já que por serem percebidas como enfermas foram excluídas de alguns ambientes e discriminadas por parte da sociedade, como notam Costa e Nardi (2015, p. 717).

A LGBTQI+fobia ocorre de forma violenta em todo mundo e o Brasil está entre os líderes de índices de assassinatos de Travestis e Transexuais (Souza, Malvasi, Signorelli & Pereira, 2015, p. 768). Existem ainda outras formas de discriminação, que são naturalizadas pela sociedade. Dessa maneira, ocorre a reprodução institucional das opressões, como no trabalho, salas de aula e outros ambientes de convivência. Portanto, os ensinos básico e superior não estão isentos da respon-

1 Para discutir acerca desse grupo é importante compreender a pluralidade presente nessa luta por seus direitos. Atualmente há duas siglas mais usadas, sendo a mais comum encontrar na literatura a sigla LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais), contudo, grupos ativistas adotam a sigla LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersex e outros) com intuito de demonstrar que há maior diversidade parte dessa minoria, de modo que os direitos adquiridos não se restrinjam apenas a Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.

sabilidade de participar na formação desses ambientes tóxicos para grupos minoritários, em particular para LGBTQI+ (Lionço & Diniz, 2008, pp. 320-321).

Desse modo, os espaços de ensino fazem parte da construção social, assim como também podem propagar ideias, preconceitos e discriminações. É significativa a evasão de estudantes homossexuais e transexuais devido à homofobia e transfobia (Villela & Koehler, 2017, p. 8). A partir disso, há necessidade de repensar sobre os diálogos presentes nas universidades e como neutralizar esse ambiente, de forma que não influencie negativamente na experiência desses estudantes.

As práticas de ensino que vivemos ainda hoje no Brasil perpetuam consigo características duma educação problemática. Essa tem como base uma lógica científica, eurocêntrica e machista. Isso é refletido diretamente em nossa sociedade, podendo ser percebido através de opressões com caráter misógeno, machista, racista e LGBTQIfóbico. Os preconceitos construídos, então, invalidam o que é diverso e aquilo que foge à normatividade. Dessa forma, é necessário proporcionar discussões no sistema educacional, que permitam reflexões acerca da diversidade de indivíduos que integram nossa sociedade, a fim de construir uma sociedade mais equivalente e empática (Lima, Lima & Carvalho, 2018, p. 10; Villela & Koehler, 2017, p. 9).

Em face disso, reavaliar e reestruturar o modelo de ensino que se encontra em vigência no Brasil a fim de abranger, inserir e respeitar essas diversidades e outras minorias é necessário. Tendo em vista que o ensino de biologia contempla conteúdos como diversidade de seres vivos, evolução, sexualidades, saúde sexual, patologias humanas, entre outros, formar profissionais capacitados para abordar assuntos relacionados à diversidade humana é um modo de difundir o conhecimento acerca das pautas minoritárias. Além disso, evitar a transmissão de informações que reforçam preconceitos que são hoje amplamente difundidos sobre a comunidade LGBTQI+ (Silva, Silva & Fernandes, 2018, p. 41).

Profissionais da biologia possuem um importante papel na descoberta e divulgação de conhecimentos sobre a diversidade da qual o ser humano faz parte. Dessa maneira, estudantes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) levantam questionamentos sobre como as informações a respeito da pluralidade sexual e de gênero são difundidas. A considerar que há pouco mais dum ano o sistema de saúde e ensino transmitiam informações transfóbicas, que classificavam a transexualidade como uma desordem mental (Ferfolja & Ullman, 2017, p. 10; Rodríguez *et al.*, 2018, p. 6), tais levantamentos se fazem imprescindíveis.

Dessa forma, sucede a necessidade de debater essas temáticas sobre sexualidades e gêneros a partir da perspectiva de profissionais e estudantes de Ciências Biológicas. Assim, refletir sobre como repensar os conceitos da Biologia, de modo crítico, a fim de não propagar preconceitos contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Queer, Intersex, Assexuais e outros. Ademais, é preciso elucidar como o sistema de ensino vigente transmite esses ideais LGBTQIfóbicos e, assim, desenvolver mecanismos contra a propagação de discriminações a essa comunidade (Carvalho & Lorencini, 2018, p. 577).

Portanto, conhecer as críticas e demandas de estudantes LGBTQI+, tanto ao longo do ensino básico quanto no superior, torna possível perceber o impacto dum sistema de ensino falho na trajetória escolar destas pessoas (Maraux, 2017, p. 3). Por isso, além reavaliar esses conceitos, é necessário desenvolver novos, como ferramentas para promoção da inclusão de diversos sujeitos, de maneira positiva no ensino. A partir dessas indagações, através duma iniciativa auto-organizada dos estudantes de Ciências Biológicas da UFMG, surge o Coletivo de Diversidades do Curso de Ciências Biológicas (CDBio).

2. Objetivos

2.1 Objetivo Geral

Participar da produção dum ambiente universitário mais receptivo para estudantes LGBTQI+ do curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Minas Gerais, no qual seja possível realizar discussões e ações que abarque o cotidiano dessa comunidade.

2.2 Objetivos específicos

1. Recepcionar os estudantes LGBTQI+ que ingressam ao Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, em especial alunos do Curso de Ciências Biológicas, de maneira que tenham liberdade de viverem o espaço universitário com menos LGBTfobia.
2. Desenvolver o conhecimento dos estudantes, principalmente do curso de Ciências Biológicas, sobre as temáticas de gêneros e sexualidades, de modo que se sintam capacitados em abordar os temas em seus trabalhos, seja como docentes, pesquisadores ou mesmo noutros ambientes do cotidiano, além de incorporar o conhecimento em suas práticas.
3. Realizar ações que incitem essas discussões fora do ambiente universitário, como em escolas e outros coletivos, de maneira que haja interdisciplinaridade entre os conteúdos do currículo acadêmico da formação como estudantes de Ciências Biológicas e dos debates produzidos pelo coletivo sobre as diversidades de sexualidades e gêneros.

3. Métodos

3.1 Recepção dos estudantes

O ingresso de estudantes de graduação no curso de Ciências Biológicas ocorre no início do primeiro e do segundo semestre do ano, a modo que a recepção é realizada duas vezes ao ano. O Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e os responsáveis pelo Diretório Acadêmico realizam uma recepção para todos os ingressantes a

cada semestre. Ademais, há uma recepção construída pelo CDBio, que possui como foco recepcionar os estudantes LGBTQI+.

Para isso, se apresenta o coletivo para toda a turma de calouros durante a recepção do ICB, na qual se convida os alunos ingressantes presentes a participar numa roda de conversa realizada pelo coletivo. A roda é realizada a fim de conhecer os novos alunos LGBTQI+, suas demandas e problemáticas do cotidiano que desejam debater. A partir disso, noutra data, realiza-se uma roda de conversa em que os novos estudantes se apresentam e expõem as temáticas que lhes interessam e o que esperam do ambiente universitário, ao passo que os alunos que já compõem o coletivo explicam de forma mais detalhada a respeito da proposta do coletivo.

3.2 Desenvolvimento de temáticas acerca de sexualidades e gêneros

A fim de incrementar os conhecimentos acerca de diversidades sexuais e de gênero, bem como as problemáticas cotidianas em que estão envolvidas, busca-se desenvolver mesas redondas, apresentações e palestras em relação aos temas de importância, estabelecidos previamente pelos estudantes. Assim, são abordados textos, livros, documentários e outras mídias como recurso de fontes a fim de auxiliar na construção do senso crítico dos participantes sobre os temas. Ademais, pessoas externas ao coletivo são convidadas para o debate acerca das problemáticas a partir de distintas perspectivas. Desse modo, a partir de diferentes mecanismos os estudantes podem conhecer e expressar ideias e conhecimentos para elucidar seus saberes sobre as questões levantadas como problemas.

Assim, as mesas redondas foram realizadas duas vezes ao mês durante dias letivos definidos previamente, tendo em vista a maior disponibilidade dos estudantes e sempre buscando abordar assuntos apontados como importantes e/ou incômodos pelos integrantes do coletivo. Inicialmente, são definidos conceitos importantes para que todos participantes da roda de conversa possam compreender o que será debatido e, em seguida, com auxílio dum mediador, os estudantes debatem suas ideias de maneira que possam desenvolver seus argumentos, além de expor e sanar dúvidas.

Há também o desenvolvimento de apresentações, realizadas por pessoas externas ao coletivo, de temáticas do cotidiano externo ao da comunidade acadêmica. Essas exposições podem ser de cunho artístico, acadêmico ou relato de experiências de vida. Assim, o intuito é realizar um câmbio de conhecimentos e vivências, de maneira que permita uma aproximação dos indivíduos, a modo que esses se reconheçam e identifiquem como pertencentes a um grupo. A partir da junção das rodas de conversas, mesas redondas e outras apresentações, os estudantes podem construir um acervo de fontes para agregar noutros projetos e ações, de modo que permitam a expandir as discussões sobre as temáticas propostas para congressos e outros eventos científicos, de maneira que se sintam confortáveis na aplicação dos conteúdos abordados.

3.3 Ações para públicos externos ao corpo docente e discente universitário

Essas ações são expressas a partir de eventos de cunho artístico e acadêmicos, nos quais os participantes do coletivo elaboram atividades para realizar a interdisciplinaridade entre os conteúdos abordados nessas discussões e na formação como estudantes de biologia.

Dessa forma, a partir do desenvolvimento de aulas para o ensino básico brasileiro e palestras, de maneira que estabelecem uma relação entre as perspectivas biológicas, o coletivo aborda a diversidade que compõe sexual e de gênero que se há conhecimento até o momento presente, como também relaciona os conceitos da biologia com reflexões sociais desenvolvidas durante as mesas redondas. Assim, expõe as ideias e relação acerca da interpretação social e científica relacionada a essa diversidade biológica.

4. Resultados e Discussão

4.1 Atividades Realizadas pelo CDBio

O Coletivo de diversidades do Curso de Ciências Biológicas surgiu no dia 16 de março de 2017 a partir duma iniciativa auto-organizada de estudantes de graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, com objetivo de debater sobre problemáticas e necessidades do cotidiano LGBTQI+, como estudantes duma universidade pública numa capital. Dessa forma, a primeira roda de conversa desenvolveu-se a fim de levantar as necessidades de luta dos estudantes que estavam presentes. Assim sendo, foi acordado entre esse grupo, que no início era exclusivamente constituído por graduandos em Ciências Biológicas, realizar discussões a cada quinze dias, com temáticas pré-definidas em reuniões anteriores. Dessa forma, as atividades propostas seriam para debates, reflexões, trocas e inicialmente apenas para pessoas que se identificavam como LGBTQI+, de maneira que se sentissem seguras para ocupar esse espaço.

4.1.1 Recepção de estudantes

Ao longo do primeiro semestre de 2017 foram articuladas discussões e reflexões acerca da pluralidade da sigla “LGBTQI+”, lutas no Brasil da minoria em questão, invisibilidade de pessoas bissexuais, atuação de LGBTQI+ na docência e pesquisa, diversidades sexuais e de gênero, entre outros temas. Esses debates permitiram aos estudantes perceber a interdisciplinaridade com os conteúdos curriculares da formação como profissionais da Biologia. Além disso, a partir do compartilhamento de estudos e relatos, foi possível desenvolver um arcabouço literário e artístico acerca do movimento LGBTQI+.

Essas atividades foram inicialmente construídas para os estudantes da carreira de Ciências Biológicas da UFMG. No entanto, com o desenvolvimento e divulgação das conversas, alunos doutros cursos de graduação da UFMG, do ensino

básico e do ambiente externo à universidade também participaram. Desse modo, foi necessário aperfeiçoar as temáticas trabalhadas, de modo que pudessem abranger as distintas realidades que frequentavam aqueles espaços.



Figura 1. Reunião inicial que originou o Coletivo de diversidades do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais.

4.1.2 Primeira Parada do orgulho LGBT da UFMG

A partir disso, esses estudantes se reconheceram como um coletivo de LGBTQI+ presente no Instituto de Ciências Biológicas, de maneira que foi possível desenvolver outras atividades, além das reflexões e críticas a temas relacionados ao cotidiano desse grupo. Sentiu-se a necessidade de uma articulação para exteriorizar essas discussões a outros estudantes e outras pessoas, para além daquelas de carreira em Biologia. Consequentemente, a fim de suprir essa necessidade de ampliar as discussões, perspectivas e visibilidade, o CDBio reuniu-se com outros coletivos LGBTQI+ existentes na UFMG.

Desenvolveram-se então relações entre diferentes coletivos, como Prisma (coletivo da Faculdade de Engenharia), Frente autônoma (Coletivo LGBTQI+ externo à universidade) e NUH (Núcleo de direitos humanos e cidadania - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas). À vista disso, o CDBio, em conjunto com outros grupos LGBTQI+, foi construída a primeira passeata LGBTQI+ de estudantes da UFMG.

Com atuação direta do CDBio realizou-se ao final do primeiro semestre de 2017, no dia 27 de junho, a primeira parada do orgulho LGBT na Universidade Federal de Minas Gerais. O movimento teve como objetivo reivindicar os direitos como minorias em nossa sociedade e expôs a problemáticas e traumas que se passam no trajeto e âmbito universitário. Além disso, foi construído com o objetivo de dar visibilidade a LGBTQI+ e exigir o respeito da comunidade acadêmica, tendo em vista uma série de preconceitos sofridos por estudantes e funcionários nesse ambiente.

O movimento contou com a presença de estudantes secundaristas, graduação, pós-graduação, professores, outros funcionários da instituição e pessoas externas à comunidade acadêmica. Além disso, contou também com a apresentação

de lip sync² de estudantes Drag Queens³, com mesas redondas acerca da LGBTQI+fobia com relatos de estudantes e funcionários. O evento foi finalizado com uma passeata pelo Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais. O Coletivo do Curso de Ciências Biológicas atuou diretamente na elaboração de todas as atividades do movimento.



Figura 2. 1º Parada do orgulho LGBTQI+ da Universidade Federal de Minas Gerais.

4.1.3 Primeira Semana da Diversidade Sexual e de Gênero da UFMG

Ao longo do segundo semestre de 2017, o CDBio continuou a debater temáticas de interesse de seus integrantes e, em outubro, mais uma vez em conjunto com outros grupos, construiu a primeira semana integrada de diversidade sexual e de gênero da UFMG. A atuação do coletivo foi focada com a interdisciplinaridade da biologia com temas relacionados à saúde sexual de LGBTQI+ e o ensino de diversidade de gêneros e sexualidades. Assim, foram construídas duas mesas redondas no ICB, para complementar na construção desse evento.

A primeira mesa redonda apresentada pelo CDBio nessa semana foi denominada “Saúde em foco: IST’s, Herpes e Hepatites Virais”. Contou com presença de médicos, estudantes da saúde sexual de mulheres que se relacionam com outras mulheres e convidados que vivem com o vírus da imunodeficiência (HIV).

2 Lip Sync é uma performance que tem como ação sincronizar os movimentos labiais com um áudio/música projetada por outro indivíduo e/ou equipamento eletrônico (Andrade, 2015, p. 151).

3 Arte de criar um personagem, com o qual se desenvolvem performances (Chidiac & Oltramari, 2004, p. 472).

Essa discussão teve como objetivo abordar os dados estatísticos relacionados à incidência de infecções sexualmente transmissíveis (IST's), assim como sua prevenção e tratamento. Além disso, expor a vivência dum estudante universitário que vive com HIV. Após a apresentação dos convidados, foram esclarecidas dúvidas dos participantes, a fim de elucidar os tabus e estigmas relacionados às IST's.



Figura 3. 1º Semana da Diversidade Sexual e de Gênero da Universidade Federal de Minas Gerais, mesa redonda intitulada “Saúde em foco: IST's, Herpes e Hepatites Virais”.

A segunda mesa redonda foi intitulada “Educação Transformadora: Diversidade de Gênero e Sexualidades nas Escolas” e foi composta por estudantes de Antropologia, Ciências Biológicas e estudantes secundaristas. Teve como intuito discutir as mudanças da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as consequências para o ensino de biologia, em particular aplicação de conteúdos relacionados à diversidade sexual e de gênero (que foram retirados). Dessa forma, a mesa foi mediada de maneira a se expor também a opinião dos alunos do ensino médio sobre as mudanças realizadas na educação brasileira.

4.1.4 CDBio em espaços externos à UFMG

A partir do amadurecimento da interdisciplinaridade entre os conteúdos relacionados ao ensino de Ciências e Biologia e sua aplicação para a sociedade, o coletivo construiu um arcabouço de conhecimentos sobre essas temáticas, o que possibilitou a construção de apresentação e dinâmicas para trabalhar com público externo à universidade.

Dessa forma, foram trabalhados os temas de gênero e sexualidades com base numa perspectiva biológica, ou seja, como a Biologia compreende e explica essa

diversidade existente, e porque discursos que consideram as pluralidades de seres humanos, fora da hegemonia padrão dominante, como patologias. Além disso, ao longo dessas aulas e apresentações é problematizado de se relacionar infecções sexualmente transmissíveis e outras enfermidades, transtornos e distúrbios à comunidade LGBTQI+. De maneira que conteúdos que há aplicação de conteúdos curriculares do ensino básico relacionados de genética, fisiologia humana, ecologia, saúde sexual, entre outros.

Assim, uma das ações executadas foi o desenvolvimento numa aula para alunos do terceiro ano do ensino médio, para estudantes do Instituto de Educação de Minas Gerais, em Belo Horizonte. A aula teve como objetivo ministrar conceitos de genética e embriologia aplicados à diversidade de cromossomos sexuais na espécie humana. Ademais, debater com os estudantes sobre os preconceitos sociais a respeito da diversidade de não faz parte do padrão hétero cisgênero.

Outro momento relacionado à educação ocorreu no presídio masculino de Pedro Leopoldo, em conjunto com o Projeto faz bem do Tio Flávio cultural. Foi elaborada uma apresentação para os detentos, a fim de construir um senso crítico a respeito de IST's e saúde sexual. Devido às regras do presídio, tivemos materiais escassos para abordar as temáticas de maneira profunda.

Assim, realizou-se uma roda de conversas iniciada a partir dos conhecimentos prévios dos participantes sobre as infecções que conheciam, seguido de explicações acerca de algumas IST's, como HIV, hepatite, herpes e gonorreia, e de seus processos de infecções. Também foram realizadas dinâmicas para elucidar a importância e o que significa prevenção dessas enfermidades, assim como métodos para se prevenir. Para finalizar foram ensinados os cuidados que devem ser tomados ao manusear preservativos, tanto quando são utilizados como método contraceptivo, quanto para situações de prevenção de IST's.

4.1.5 Encontros regionais e nacionais de estudantes de Biologia

Ainda além da atuação nos espaços citados anteriormente, o Coletivo de Diversidades do curso de Ciências Biológicas participou do 28º e 29º Encontro Regional de Estudantes de Biologia do Sudeste (EREB-SE) e dos 37º e 38º Encontros Nacionais de Estudantes de Biologia (ENEB). Durante os eventos, que são auto-organizados por estudantes de Biologia de diversas regiões do Brasil, o CDBio desenvolveu atividades de educação sexual, reflexões acerca da diversidade sexual, de gênero, de identidade visual e expressão de gênero de seres humanos, e iniciou reflexões acerca de como esses estudantes, como futuros profissionais da biologia, podem ministrar esses assuntos em suas áreas de atuação. O Coletivo mediu desde dinâmicas sobre estereótipos de gênero a pequenas oficinas de uso de preservativos internos e externos, além da participação de seus componentes nas diversas rodas de conversa que trataram sobre assuntos que tangem à comunidade LGBTQI+.

5. Conclusões

Por fim, a partir da vivência da construção do CDBio, foi possível perceber que o desenvolvimento dum ambiente universitário receptivo para a comunidade universitária LGBTQI+ foi fundamental para a inclusão dos estudantes. As atividades realizadas propiciaram um ambiente no qual esses puderam expor ideias e debater acerca de suas necessidades como uma minoria social. Além disso, a noção de pertencimento a um grupo, num ambiente seguro, permitiu a esses alunos elaborar ações para somar à luta LGBTQI+ e também dinâmicas e metodologias para o ensino e debates sobre diversidade sexual e de gênero, assim como saúde sexual.

Como profissionais da biologia em formação, aprender sobre a pluralidade da vida faz parte do currículo básico da carreira. Contudo, o amadurecimento do senso crítico de maneira que possa levar à sensibilização, compreensão e respeito a essas variedades, repensando os padrões de ensino empregados no modelo de educação no qual estamos imersos, faz parte doutra experiência. E essa não é encontrada no currículo do curso da graduação. Desse modo, percebe-se uma lacuna na formação humana para os estudantes de Ciências Biológicas ministrado na UFMG, já que academicamente são formados com ideias desatualizadas, que carregam estigmas acerca da comunidade LGBTQI+. Tais ideias desconsideram a diversidade de gênero, de corpos, de genótipos, de sexualidades, de culturas e outras demais pluralidades. E quando não desconstruídas, reconstruídas e lapidadas com os estudantes em formação, esses poderão reproduzi-las enquanto profissionais.

Por isso, como profissionais da Biologia em formação, esse processo de reavaliar a realidade do ensino de biologia é essencial para a inclusão e permanência de pessoas LGBTQI+ em instituições de ensino, no ambiente acadêmico ou outras possíveis áreas de atuação, sendo a promoção de discussões no ambiente universitário a respeito do cotidiano desse grupo importante para esse processo.

Além disso, as atividades podem colaborar com a formação desses profissionais enquanto sujeitos ativos na reconstrução duma nova forma do fazer biologia e também do fazer educação no ensino de biologia e ciências, sedimentando novas ideias sobre os diversos corpos e ideias acerca da área da biologia. Bem como analisar o papel dessa minoria como profissionais, exercendo suas funções e os embates sociais que podem enfrentar, pois as discussões proporcionadas geram acúmulo teórico e prático acerca das problemáticas que permeiam a comunidade LGBTQI+.

6. Agradecimentos

O coletivo de Diversidades do Curso de Ciências Biológicas gostaria de agradecer à Universidade Federal de Minas Gerais por fazer parte dessa construção, como instituição que somos parte. Em especial à Pró-Reitoria de Extensão, que nos auxiliou e participou da construção dos movimentos que o CDBio fez parte, assim como o Instituto de Ciências Biológicas e diretório acadêmico, que permitiram a realização de nossas atividades nas dependências do edifício. Ademais, agradecemos a todos os estudantes que fazem parte do coletivo, a outros coletivos que realizaram atividades em conjunto ao CDBio e a todas as pessoas da comunidade externa à UFMG que participaram das atividades e reflexões que foram proporcionadas desde o início desse grupo, enriquecendo as discussões, construindo novos saberes e propiciando a movimentação do coletivo.

7. Referências Bibliográficas

- Andrade, M. H. M. de. (2015). Ser e performar no ciberespaço 1.5; Uploads sobre (re) criações de si para inclusão em uma cultura (popular) digital. *Cambiassu: Estudos em Comunicação*, 15(17), 150-165.
- Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, 42, 249-274.
- Carvalho, F. A. de. & Lorencini, A., Jr. (2018). Os discursos biológicos para os gêneros, as sexualidades e as diferenças no Brasil: um panorama histórico. *Revista Valore*, 3, 575-586.
- Chidiac, M. T. V. & Oltramari, L. C. (2004). Ser e estar drag queen: um estudo sobre a configuração da identidade queer. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(3), 471-478.
- Costa, A. B. & Nardi, H. C. (2015). Homofobia e preconceito contra diversidade sexual: debate conceitual. *Temas em Psicologia*, 23(3), 715-726.
- Ferfolja, T. & Ullman, J. (2017). Gender and sexuality diversity and schooling: Progressive mothers speak out. *Sex Education*, 17(3), 348-362.
- Guarnieri, F. V. & Melo-Silva, L. L. (2017). Cuotas universitarias en Brasil: análisis de una década de producción científica. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(2), 183-193.
- Lima, W. S., Lima, M. S. & Carvalho, M. E. S. (2018). Orientação sexual e diversidade de gênero no ensino básico. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 11(1).
- Lionço, T. & Diniz, D. (2008). Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. *Revista Psicologia Política*, 8(16), 307-324.
- Maraux, A. T. S. R. (2017). Trajetórias de abandono e permanência de estudantes LGBT no processo de escolarização: uma pesquisa em andamento. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*, Santa Catarina, Brasil.

- Rodríguez, M. F., Granda, M. M. & González, V. (2018). Gender incongruence is no longer a mental disorder. *J Mental Health & Clin Psychology*, 2(5), 6-8. DOI: 10.29245/2578-2959/2018/5.1157 .
- Silva, R. G. da, Silva, I. J. S. da & Fernandes, D. P. S. (2018). Educação sexual: caminhos pedagógicos de gênero e sexualidade no ensino médio. *Educação e (Trans) formação*, 3(1), 35-48.
- Souza, M. H. T. D., Malvasi, P., Signorelli, M. C. & Pereira, P. P. G. (2015). Violência e sofrimento social no itinerário de travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 31, 767-776.
- Villela, J. S. de. & Koehler, S. M. F. (2017). Homofobia e educação: um estudo sobre a percepção do preconceito numa população de estudantes do ensino superior. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*, Santa Catarina, Brasil.

Experiencia de colaboración universitaria en un proceso de reflexión comunitaria sobre la inclusión de género en la escuela.

Gabriela Martini, Marcela Bornand.
gabriela.martini@u.uchile.cl

1. Presentación

Las movilizaciones feministas de los últimos años han generado un escenario nacional que impone a las comunidades escolares la necesidad de abordar temas, como la educación no sexista, la equidad de género, la coeducación, la educación sexual y los modelos educativos segregados por género, entre otros. Teóricas y colectivos feministas, a partir de la década de los 80, han intentado visibilizar y politizar estos asuntos desde el campo educativo, articulándolos con visiones pedagógicas críticas. Hoy, estos temas cobran una visibilidad sociopolítica sustantiva y requieren ser abordados de manera urgente y participativa, entendiendo que en este abordaje tiene lugar una disputa ético-política sobre cómo se avanza hacia el bien común teniendo en cuenta el desafío que plantea la inclusión y el resguardo de derechos en las instituciones educativas.

En este contexto, la presente ponencia contiene la experiencia desarrollada por el Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, SABERES DOCENTES, de la Universidad de Chile, en el acompañamiento desarrollado el segundo semestre de 2018 a la comunidad educativa de un liceo emblemático de hombres, en su proceso de reflexión para constituirse en liceo mixto. Particularmente, en este escrito se abordan los discursos sostenidos por el estudiantado, el cuerpo docente, los apoderados y las apoderadas en su proceso de deliberación so-

bre si transitar o no a establecimiento mixto¹, profundizando en las tensiones y desafíos que se presentan en las posturas de los actores de la comunidad en torno a la inclusión de género en el ámbito escolar.

Dicha experiencia, denominada *Ciclo de conversaciones: conceptos, prácticas y experiencias para una educación no sexista, inclusiva y democrática*, se materializó en un conjunto de encuentros, talleres y foros entre académicas del Centro de Estudios SABERES DOCENTES y representantes de los distintos estamentos del establecimiento. El objetivo que articuló estas instancias fue propiciar la discusión y reflexión comunitaria en torno a la temática de género y educación no sexista con respecto al proceso de deliberación que experimentaban, movilizándolo una problematización que buscaba profundizar y discutir las perspectivas de los actores y actoras participantes.

A partir del proceso de discusión, por una parte, se generó un diálogo que permitió conocer los fundamentos de las diversas posiciones de la comunidad en relación a la inclusión de mujeres develando, así, los marcos de creencias que sustentan dichas posiciones. Por otra, se relevó la voz de los y las protagonistas de los procesos educativos, es decir, de los y las estudiantes², entendiéndolos/as como sujetos y sujetas claves en la ampliación de los marcos contextuales que propician el avance hacia la inclusión de mujeres y disidencias sexuales³, en contraposición con diversas resistencias observadas en el mundo adulto.

Para la Universidad, y en particular para el Centro SABERES DOCENTES, ésta fue una oportunidad para trabajar desde una relación de horizontalidad entre instituciones que comparten en su misión la vocación por el fortalecimiento de la educación pública. Fue también una experiencia innovadora en el ámbito de la extensión universitaria, de enriquecimiento mutuo y de co-construcción de saberes sobre las tensiones que cruzan el espacio escolar a la hora de enfrentar los desafíos que se presentan en el trayecto hacia una sociedad más democrática e inclusiva.

-
- 1 La discusión central de esta comunidad educativa gira en torno a su transición a establecimiento mixto, sin embargo, dentro del proceso de reflexión comunitaria -y el análisis correspondiente- emerge la necesidad de instalar la idea de escuela 'plurigenérica'. Este concepto se usa para señalar la inclusión de diversas identidades de género y sexuales en un espacio educativo y, por tanto, se prefiere al de colegio 'mixto', pues la carga histórica de este último concepto nos lleva a continuar pensando bajo una lógica binaria la integración del estudiantado.
 - 2 Si bien el establecimiento es un liceo que recibe solamente a estudiantes varones, este espacio escolar no está integrado sólo por estudiantes hombres cisgénero, sino que también por estudiantes mujeres transgénero.
 - 3 Identidades que exceden, tensionan y cuestionan el régimen político de la heteronorma y matriz binaria hegemónica.

2. Marco general de la experiencia

• Elementos del contexto educativo nacional

Durante los últimos dos años nuestro país ha presenciado una gran visibilización de las demandas del movimiento feminista a raíz del trabajo político de diferentes colectivos y agrupaciones que vuelven a instalar la necesidad de cuestionar y transformar el orden patriarcal. En el ámbito educativo, al comienzo la denuncia se enfocó en expresiones institucionalizadas de la violencia de género como, por ejemplo, el acoso sexual. Pero a medida que avanzaba el movimiento, la interpelación feminista estudiantil a las instituciones educativas se fue ampliando hacia dimensiones más estructurales de la experiencia educativa, cuestionando directamente las relaciones de poder patriarcal que intervienen en la producción del orden cultural de la institución educativa⁴.

Cabe destacar que una vez más fueron los y las jóvenes estudiantes quienes impulsan la reflexión crítica sobre el orden social instituido en el campo educativo, emplazando un ámbito sustancial de disputa política, conflicto y transformación: el sexismo, y la desigualdad y violencia de género⁵. De este modo, la demanda por una educación no sexista sugiere pensar el sexo y el género como espacio de poder que la escolaridad regula a través de determinados discursos y producción de saberes. Invita también a replantear el discurso de la igualdad educativa como un discurso del patriarcado que actúa silenciosamente, en tanto en las relaciones de género al interior de los espacios educativos opera sigilosamente la jerarquización y discriminación de los sujetos y las sujetas por su género.

En este escenario, instituciones educativas escolares y universitarias -tensionadas por la fuerza de las críticas y demandas del movimiento feminista- han emprendido distintas iniciativas que buscan visibilizar el sexismo en educación y avanzar en inclusión de diversidades sexuales y en equidad de género en sus

4 “(...) las demandas de las universidades movilizadas durante 2018 visibilizaron una serie de situaciones que aquejaban a estudiantes, académicas, funcionarias y disidencias sexuales al interior de los espacios educativos, entre las que se cuentan las experiencias de acoso y abuso sexual, la reproducción de estereotipos de género y sesgos sexistas, androcéntricos y heteronormativos en las aulas, las desigualdades salariales entre académicos y académicas en las universidades, la menor participación de mujeres en cargos directivos, los prejuicios que viven mujeres académicas y estudiantes al intentar conciliar vida familiar y trabajo y la heteronormatividad institucional que se refleja en distintas experiencias de violencia y discriminación hacia estudiantes y docentes LGTB+, entre otras (...)” (Troncoso, Follegati & Stutzin, 2019, p. 4).

5 Ante el contexto nacional de demandas feministas, en 2018, el gobierno ve la necesidad de convocar a una mesa de trabajo de expertas en género titulada ‘Comisión por una Educación con Equidad de Género’, la cual establece un marco de propuestas de acción para el sistema educativo que entiende la equidad de género como parte constitutiva de la calidad educativa: “Así entendida, la equidad de género es parte constitutiva de la calidad de la educación y, por lo tanto, la perspectiva de género debe ser un indicador permanente de políticas, instrumentos y procesos de esta índole. Por ello, debemos desarrollar un sistema educacional que tenga en consideración los distintos intereses y formas de aprender de cada niño o niña, y que corrija todos aquellos elementos que puedan operar en perjuicio de los o las estudiantes” (Mineduc, 2018, p. 8).

comunidades. En el ámbito escolar, dichas iniciativas se han materializado, al menos, a través de cuatro modalidades:

- El término de los modelos escolares segregados por sexo, buscando así resguardar el derecho de acceso a la educación de niños, niñas y jóvenes cualquiera sea su identidad de género. Esta es justamente la demanda que detona el proceso de discusión comunitaria que buscamos presentar en este trabajo⁶.
- La generación de nueva reglamentación educativa, de modelos de convivencia escolar y unidades especializadas que resguarden la inclusión, equidad y prevengan el sexismo y las expresiones de violencia de género⁷ en los espacios educativos. Esto se concreta en la integración de la perspectiva de género en instrumentos de gestión escolar tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI); elaboración de protocolos contra el acoso sexual; actualización de Manuales de Convivencia Escolar con enfoque de género; creación de comités o unidades de género, entre otras iniciativas (Bornand & Martini, 2019).
- El cuestionamiento al currículum tanto en su dimensión prescrita oficial como en su dimensión oculta que actúa como dispositivo fundamental en los procesos de reproducción de visiones androcéntricas de la producción cultural, fortaleciendo concepciones estereotipadas de las personas según su género, aportando a través de su selección de bibliografías, recursos e imágenes a la invisibilización de las mujeres y de identidades no binarias, y reforzando procesos de subjetivación de género en términos de desigualdad social (Santos Guerra, 1997). De ahí que emerja con fuerza la necesidad de deconstruir críticamente el currículum escolar como dispositivo de reproducción fundamental de las lógicas patriarcales dominantes donde se reproducen performatividades estereotipadas, heteronormadas y discriminatorias hacia disidencias sexuales (Ramírez & Mena, 2014).

6 Cabe destacar que un cierto avance en el ámbito educativo en materia de equidad de género e inclusión y no discriminación de diversidades sexuales, y la discusión sobre el fin de la educación segregada por sexo que actualmente sigue afectando a cerca del 4% de los establecimientos educativos del país, han estado enmarcados en el progreso del marco político y normativo educativo que ha reconfigurado el escenario en materia de políticas públicas en este ámbito. En efecto, la Ley de Inclusión Escolar (20.845), la Ley Contra la Discriminación (20.609), la Ley de Identidad de Género (21.120), la Política de Convivencia Escolar (2015 y 2018), la Ley del Plan de Formación Ciudadana y Derechos Humanos (20.911), entre otros cuerpos normativos, imponen no sólo un nuevo conjunto de reglamentaciones que orientan el quehacer de los establecimientos educativos, sino que, en lo sustancial, proponen un cambio paradigmático en torno a la comprensión de la educación como un derecho social, y de los y las estudiantes como sujetos/as de derecho.

7 Es importante mencionar que igualdad de género no es sinónimo de equidad de género, pues el concepto de equidad parte del reconocimiento de un sistema de relaciones desiguales e injustas, por lo que enfatiza los procesos de justicia educativa que hay que emprender para alcanzar la igualdad. En tal sentido, la política pública educativa hoy pone el acento en la equidad de género como horizonte ético deseado.

- La necesidad de revisar marcos de creencias y prácticas docentes en pos de procesos de enseñanza y aprendizaje libres de sesgos de género que resguarden el desarrollo de una formación no discriminatoria, en equidad e inclusión. Esto se materializa en una serie de acciones de formación docente vinculadas con los desafíos de la urgente integración de una perspectiva de género en las prácticas educativas.

El desarrollo de estas iniciativas al interior de escuelas y liceos ha impulsado diferentes procesos de discusión y reflexión comunitaria, caracterizados por avances relevantes, pero también por múltiples resistencias que hoy tensionan a las comunidades educativas. Dichas resistencias evidencian que las transformaciones que suponen los cambios propiciados por estas iniciativas, si bien se encuentran avaladas por un marco de legitimidad dado por las actuales normativas y políticas públicas en materia de equidad de género, atañen no sólo al ámbito educativo, sino que interpelan a la sociedad en su conjunto y particularmente a la matriz de creencias y valores que sustentan las interacciones sociales de sus miembros.

- **Rol de las universidades**

Las universidades en general, y la Universidad de Chile en particular, han sido protagonistas de los cambios promovidos tanto por el avance de la legislación nacional en materia de equidad de género como por las transformaciones impulsadas por el movimiento feminista. El propio espacio universitario ha sufrido el cuestionamiento de sus modelos de formación y prácticas culturales sexistas, lo que ha impulsado un proceso de revisión de los modelos educativos, programas curriculares y perfiles de egreso de las carreras, así como la generación de políticas de prevención y protocolos de actuación frente al acoso sexual y la discriminación arbitraria.

El sexismo en la educación es palpable en el currículum educativo, así como también en las prácticas dentro y fuera del aula. En efecto, observamos, por ejemplo, bibliografía compuesta mayoritariamente por autores hombres en todos los cursos de todas las carreras de la universidad; desconocimiento en temáticas de género del cuerpo docente, lo que conlleva a comentarios y conductas machistas e invisibilización del conocimiento producido por mujeres (Universidad de Chile, 2018, p. 11).

En la Universidad de Chile, en 2018, se crea la Dirección de Igualdad de Género (Digen) con el objetivo de fortalecer la institucionalidad universitaria en materia de igualdad de género y para impulsar políticas antidiscriminatorias que garanticen la igualdad de derechos y de oportunidades entre los diversos miembros de la comunidad universitaria. Como parte del trabajo de la Digen, se crean políticas

y protocolos para la igualdad de género que tienen directa relación con el ejercicio de la docencia universitaria.

En medio de este escenario, que constituye un inmenso desafío socioeducativo donde está en juego un problema de desigualdad, injusticia y violencia estructural del sistema educativo en su conjunto, la formación continua para el profesorado ha sido interpelada a acercarse a las comunidades escolares para así contribuir a la generación de saberes situados que permitan nutrir y ampliar la reflexión en torno al gran abanico de ámbitos de transformación que representa la construcción de proyectos educativos públicos con equidad de género y no sexistas, específicamente en el ámbito de las prácticas pedagógicas como reproductoras del orden patriarcal (Bonal, 1998). Así es como desde SABERES DOCENTES, Centro de Estudios y Desarrollo de la Educación Continua para el Magisterio, en los últimos tres años se han desarrollado un conjunto de experiencias de aproximación a comunidades escolares y de colaboración, a través de procesos de información y reflexión comunitaria sobre la inclusión de la perspectiva crítica de género⁸ en diversos establecimientos educativos del país. Justamente una de estas experiencias es la sistematizada en el presente trabajo.

3. Antecedentes de la experiencia

A partir de un Convenio de Colaboración amplio entre la Universidad de Chile y el establecimiento educativo⁹, el centro de Estudios SABERES DOCENTES fue invitado a realizar un proceso de información y acompañamiento a la comunidad educativa en el marco de su proceso de reflexión y deliberación colectiva para definir su transformación de un modelo segregado por sexo a uno mixto. Dicho proceso, desarrollado durante todo el segundo semestre de 2018, estuvo a cargo de un equipo académico y profesional de la Universidad convocado y coordinado por SABERES DOCENTES, en específico por las autoras de este escrito.

• Contenidos y diseño metodológico

El proceso de colaboración con esta comunidad educativa se estructuró en torno a un conjunto de conversatorios, talleres y foros para cada estamento del liceo. Estos encuentros fueron diseñados en función de los roles y desafíos respectivos en este proceso de transformación cultural, buscando así relevar, a través de metodologías participativas, la generación de reflexiones e intercambio de ideas que

8 Desde el Centro de Estudios SABERES DOCENTES consideramos necesario hacer una distinción entre la perspectiva *crítica de género* y la *perspectiva de género*. Todas las personas tienen una perspectiva de género por haber sido socializadas en ella, sin embargo, es distinto establecer una mirada crítico-reflexiva sobre nuestra comprensión y representación del género y el sistema de diferenciación inequitativa que este produce en la configuración de las relaciones sociales.

9 El establecimiento educativo es un liceo de hombres emblemático de la Región Metropolitana, cuyo nombre se ha decidido omitir en el desarrollo de la presente ponencia.

visibilizaran las voces y posicionamientos de los actores y las actoras de cada estamento.

El conjunto de componentes metodológicos diseñados abordó las siguientes dimensiones temáticas:

I. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS Y NORMATIVAS LEGALES

Conversación, desde una perspectiva crítica y reflexiva, sobre los valores, principios y horizonte ético que plantean las políticas públicas y normativas legales educativas actuales, con especial énfasis en las que afectan las relaciones de género al interior de las comunidades educativas.

II. ENFOQUE DE GÉNERO: MARCO HISTÓRICO CONCEPTUAL

Reflexión sobre las construcciones de género en contextos educativos, particularmente en un liceo de varones que está en proceso de discusión sobre el posible cambio a un modelo mixto. Conversación y problematización acerca de las dimensiones histórico-conceptuales de dicha reflexión.

III. PERSPECTIVA DE GÉNERO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Análisis, desde una perspectiva de género, de prácticas pedagógicas que propicien repensar el saber disciplinar, el currículum y los diseños didácticos y evaluativos. Este análisis considera el enfoque de una educación no sexista que promueva la construcción de género desde la diversidad de interacciones entre los y las estudiantes, entre estudiantes y docentes y entre ellos/as -como comunidad de aprendizaje- y los distintos saberes seleccionados para el aprendizaje.

IV. EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN COMUNITARIA

Compartir y reflexionar sobre los procesos que otras comunidades educativas han vivido en sus caminos de transición hacia la coeducación o hacia la integración del enfoque de género y educación no sexista, ya sea en sus PEI, ya en la elaboración de protocolos de actuación ante el acoso y violencia sexual.

• Participantes

En el conjunto de actividades desarrolladas participaron los/as siguientes actores y actoras del establecimiento escolar:

- Estudiantes
- Profesores y profesoras
- Equipo directivo
- Asistentes de la educación
- Madres, padres y apoderadas/os
- Consejo Escolar ampliado

- **Dimensiones de la experiencia**

La experiencia desarrollada tiene múltiples dimensiones para analizar, a saber: los resultados de las actividades efectuadas en cuanto a su incidencia en el proceso de definición para constituirse en establecimiento mixto; las apreciaciones de la comunidad en torno a su conformidad con el proceso desarrollado por la Universidad; la incidencia en el fortalecimiento de las relaciones institucionales entre ambas entidades; el rol de la Universidad en el ámbito de la extensión universitaria; y el análisis de los fundamentos de las diversas posiciones de los/as actores y actrices educativos/as en relación a la inclusión de mujeres al establecimiento. Empero, debido a las limitaciones en la extensión de la presente ponencia, se ha optado por abordar sólo la última dimensión recién señalada.

4. Desarrollo del análisis

A partir de los conversatorios y talleres realizados con los y las representantes de cada estamento de la comunidad del liceo, se obtuvieron diversos insumos que constituyen la base de información a partir de la cual se ha efectuado el presente análisis. Al respecto, las preguntas que han orientado dicho trabajo de análisis son las siguientes:

- ¿Cuáles son las posiciones y discursos que sustentan los/as diversos/as actores/as de la comunidad en torno al tránsito a liceo mixto?
- ¿Cuáles son las principales tensiones que emergen a partir de las distintas posiciones frente a la demanda de transformación en liceo mixto?
- ¿Qué desafíos emergen para las prácticas docentes en este escenario de transformación en liceo mixto?

Destacamos que el proceso de reflexión comunitaria en relación al tránsito a un modelo mixto ha provocado el enfrentamiento y posicionamiento de los/as distintos/as actores/as en torno a posturas que trascienden el hecho de la incorporación de mujeres estudiantes a la comunidad, alcanzando también las posiciones individuales en torno a la forma de entender y aceptar la idea de inclusión y equidad de género, así como a la comprensión del marco de derechos de la sociedad chilena y, particularmente, el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para todos y todas. En ese develar discursos individuales, también emergen aquellos marcos de creencias y valores que los sustentan, evidenciando una radiografía de esquemas ideológicos que están a la base del conflicto comunitario en cuestión, el cual por cierto trasciende el problema de género.

4.1 Mundo adulto: entre aperturas y resistencias

En el presente análisis, en primera instancia, se ha agrupado como una sola unidad los discursos provenientes de las personas adultas que son parte de esta comunidad educativa, esto es: docentes, madres, padres y apoderadas/os, asistentes de la educación y equipos directivos.

El análisis de los discursos de los actores y las actoras categorizados/as como mundo adulto revela 5 ámbitos de tensiones frente a los cuales emergen posturas contrapuestas.

- **Infraestructura**

La infraestructura escolar es una dimensión altamente recurrente frente a la cual emergen fuertes tensiones discursivas entre docentes, asistentes de la educación y madres, padres y apoderados/as. Es una realidad que el liceo en cuestión tiene sus espacios físicos sumamente deteriorados, presentando condiciones de precariedad para sostener procesos educativos (salas de clase, mobiliario escolar, baños, camarines, entre otros), lo que en opinión de un grupo significativo constituye un impedimento para el ingreso de estudiantes mujeres al establecimiento.

Es muy importante tener una infraestructura adecuada. En la actualidad, es deprimente. ¿Qué les ofrecerán? (Profesor 5).

[Es necesario cambiar] la infraestructura, ya que el establecimiento no tiene las dependencias necesarias para la presencia femenina (Profesor 1).

[El liceo] no se encuentra preparado a nivel de infraestructura para recibir mujeres. Adicionalmente se debe trabajar tanto con los alumnos como con los docentes respecto a la relevancia que adquiere el ingreso de mujeres al establecimiento (Profesor 29).

Desde otra posición, esta exigencia fundamental del cambio es observada por algunos/as apoderados/as y profesores/as como una oportunidad para hacer efectivas las mejoras urgentes de infraestructura, apreciación que los/as actores/as basan en el compromiso del sostenedor de facilitar recursos.

En este sentido, la pregunta es si acaso la infraestructura, es decir, un elemento funcional, debe obstaculizar un proceso social cuyo alcance se condice con el resguardo del derecho a la educación, así como el tránsito de la segregación a la inclusión. Asimismo, cabe preguntarse si el recurso argumentativo que apela a las condiciones de infraestructura como principal obstáculo de la integración de mujeres no representa en el fondo una convicción no favorable al cambio respecto a la interacción de los diversos géneros en el espacio educativo.

- **Convivencia escolar**

Otra dimensión controversial es el impacto en la convivencia escolar que tendría el ingreso de mujeres al liceo, particularmente en términos del cambio en las interacciones sociales cotidianas entre estudiantes. Así, la integración de mujeres es entendida o como un obstáculo para el proceso educativo o como un facilitador del clima de aprendizaje.

Por una parte, se evidencian posiciones en contra del ingreso de mujeres apoyadas por argumentos de carácter 'biologizantes' sobre las características propias de mujeres y hombres que terminan por naturalizar y reificar construcciones estereotipadas y dicotómicas en torno a los géneros, fortaleciendo así una concepción esencialista de la construcción de género. Los hombres son vistos como seres hormonales, bruscos, activos y violentos, mientras las mujeres son percibidas como delicadas y pasivas.

(...) El desarrollo muscular de varones provocado por la testosterona, que los hace más bruscos y activos naturalmente, provocando distracción e incomodidad en el sexo opuesto (Argumento en contra de la transformación en liceo mixto. Foro de apoderados/as).

Considero que la convivencia en el aula de estudiantes hombres y estudiantes mujeres generaría un elemento distractor de unos y otros por las dinámicas afectivas. Esto corresponde a la vida misma, qué duda cabe, pero es una distracción desafiante, al fin y al cabo (Profesor 20).

Por otra parte, desde la posición contraria, la incorporación de mujeres se observa como un factor que favorecería el desarrollo de la convivencia, pues se las comprende como un factor que regularía la interacción social del aula en términos positivos:

[La presencia de mujeres] iría en directa relación con la convivencia escolar. Permitiría que los estudiantes mejoraran el trato entre ellos. Los prepararía para compartir con mujeres. Les enseñará la realidad (Profesora 38).

[Se fortalecerían] las relaciones interpersonales y (...) la naturalidad de vivir y convivir hombres y mujeres en una sociedad mixta (Profesor 40).

- **Modelo educativo y prácticas pedagógicas**

El ingreso de mujeres al establecimiento ciertamente implica un cuestionamiento tanto al modelo educativo y régimen político que estructura la experiencia escolar como a las prácticas pedagógicas que desarrollan los y las docentes. Esta dimensión cuestiona la esencia de los modelos educativos segregados por sexo, pero también apunta a la escolaridad como una producción histórica patriarcal. Al respecto, las posiciones del mundo adulto de la comunidad también se enfrentan en algunos puntos.

Por un lado, está la comprensión de dichos modelos y sus consecuentes prácticas y metodologías de aprendizaje como desprovistos de sesgos de género y, por tanto, "neutrales":

Creo que [hombres y mujeres] tienen capacidades similares, la metodología no tiene que ver con género (Profesor 4).

En este sentido, la metodología académica sustentada por los sistemas educativos diferenciados permitiría la creación de

(...) un ambiente homogéneo adecuado para el trabajo docente, por lo tanto, se elevaría el nivel académico. Alumnos más tranquilos; hay menor distracción en las aulas. Menos tensión y más naturalidad al no estar influenciados por un ambiente social erotizado, condición natural a una edad en la que el ser humano se encuentra con sus hormonas revolucionadas (Argumento en contra de la transformación en liceo mixto. Foro de apoderados/as).

Esta última posición implica una visión adultocéntrica que no comprende a los y las estudiantes como seres sexuados y sexuales, lo que se traduce también en una cierta negación de los Derechos Sexuales y Reproductivos como ámbitos de desarrollo educativo que debe ser resguardado por el sistema escolar como cualquier otro ámbito de derecho. Al respecto:

Una primera cuestión conceptual es que toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. En este sentido, la educación no puede no ser “sexual”. (...) Podríamos nombrar entonces la idea de “educación sexuada” a aquella educación que reconoce el carácter integral de los cuerpos que se encuentran en el ámbito escolar (Morgade, 2014, p. 78).

Por otro lado, se observa la comprensión de los modelos de formación, que se materializan en la práctica docente, como dispositivos reproductores de la inequidad de género en el espacio escolar. Esta posición encuentra su fundamentación en la literatura especializada y los estudios del ámbito educativo que justamente indican que estos modelos son los principales reproductores de la cultura patriarcal y androcéntrica en los procesos de subjetivación y aprendizaje escolar (Guerrero, Provoste & Valdés, 2006), (Subirats, 1994). Entendiendo que el currículum escolar es también un ‘texto’ y ‘artefacto’ de género (Tadeu-da-Silva, 2001), los textos escolares, la selección de sus contenidos, los enfoques para el desarrollo de las temáticas, las ilustraciones y las prácticas de enseñanza son justamente las vías a través de las cuales se reproducen los estereotipos de género, reforzando percepciones sesgadas y determinando trayectorias de vida limitadas por estas. Al respecto, las actoras y los actores señalan:

La necesidad de repensar las formas, métodos y objetivos de este nuevo contexto (Profesora 13).

Cambiar el lenguaje masculino, seguramente modificar metodologías, formas de evaluación (Profesor 14).

Replantear nuestro modelo educativo y erradicar conductas que destruyen la comunicación (Profesor 16).

- **Aprendizaje y rendimiento**

El impacto de la presencia de mujeres en el aprendizaje de los varones y las consecuencias sobre el rendimiento escolar es otro polo de tensión y de argumentación en contra de la inclusión de estudiantes mujeres al liceo. Persiste la creencia de que las mujeres son agentes disruptivos de la conducta masculina y que, por ende, su presencia pondría en riesgo el rendimiento académico de los estudiantes varones.

Con base en la práctica, creemos que la educación diferenciada minimiza el riesgo de fracaso escolar, aumenta considerablemente el rendimiento de los estudiantes y permite la igualdad de oportunidades (Intervención en contra de la transformación en liceo mixto. Foro de apoderados/as).

Creo que el estudiante se vería afectado, por la experiencia en otros liceos mixtos donde no se consideran los resultados de acá, no por un tema de capacidad sino porque a esa edad el funcionamiento hormonal (sobre todo en una sociedad altamente erotizada) anula muchas veces lo neuronal. Se distraen de lo intelectual (Profesor 22).

Esta dimensión, por una parte, abre la discusión sobre los fines de la educación, es decir, ¿para qué enseñan las escuelas? ¿Se educa para la obtención de resultados y calificaciones que potencialmente permitan una mejor empleabilidad o se educa para la formación de ciudadanos y ciudadanas integrales, críticos/as y respetuosos/as de la diversidad y democracia? Por otra parte, cabe señalar que en la base de estos discursos aparece una noción limitada de aprendizaje, reduciéndolo a la idea del 'rendimiento' y 'productividad', obviando, así, su carácter de proceso de desarrollo humano de las potencialidades de cada sujeto y sujeta en diálogo con las necesidades sociales. En otras palabras: se olvida la dimensión humanizante y emancipadora de la educación.

- **Identidad y tradición**

Otra línea argumental y axiológica que fundamenta la resistencia a la transformación del liceo es el apego a su identidad masculina como tradición histórica. Se significa así la conservación de la identidad como elemento que justifica la segregación por sexo, donde la tradición cultural es considerada

(...) importante y necesaria en una comunidad ya que permite fortalecer el sentido de pertenencia de nuestros hijos a su grupo, favorece su emoción y afán por aprender y representar los valores con los cuales se identifica y que se hereda de generación en generación permitiendo a cada niño desarrollar su propia identidad sobre una base sólida. (...) Esta conexión genera historia, apegos, crea lazos de camaradería e identidad social, capaz de producir un profundo impacto, empatía y deseo de pertenencia en las futuras generaciones (Intervención en contra de la transformación en liceo mixto. Foro de apoderadas/os).

(...) No deseamos el cambio a mixto. Cada familia que matriculó a su hijo como alumno en este colegio lo hizo en atención a su prestigio y excelentes resultados, y en el entendido de que el modelo educativo al cual todos adhieren al firmar su inserción se mantendría en el tiempo (Intervención en contra de la transformación en liceo mixto. Foro de apoderadas/os).

[El cambio significa] desestructuración de la cultura escolar, pérdida de sentido de la identidad como colegio masculino, pérdida de matrículas, caída de los rendimientos académicos (Profesor 12).

Sin embargo, desde la vereda contraria, la tradición del establecimiento como un liceo emblemático, impulsor de cambios sustantivos en el ámbito educativo nacional es interpretada como fundamento para respaldar el cambio a liceo mixto:

Este liceo, en educación, en el transcurso de la historia de Chile, siempre se ha destacado por crear precedentes y ser un referente, por lo que hoy constituye un deber crear ese gran precedente que significa tener un establecimiento educacional con educación no sexista, inclusivo, en el que su prioridad de educación y formación se enfoca en la persona, sin distinción de sexo, raza, religión y/o política (Intervención a favor de la transformación en liceo mixto. Foro de apoderadas/os).

4.2 Estudiantes: entre la inclusión como derecho y la mantención del orden actual

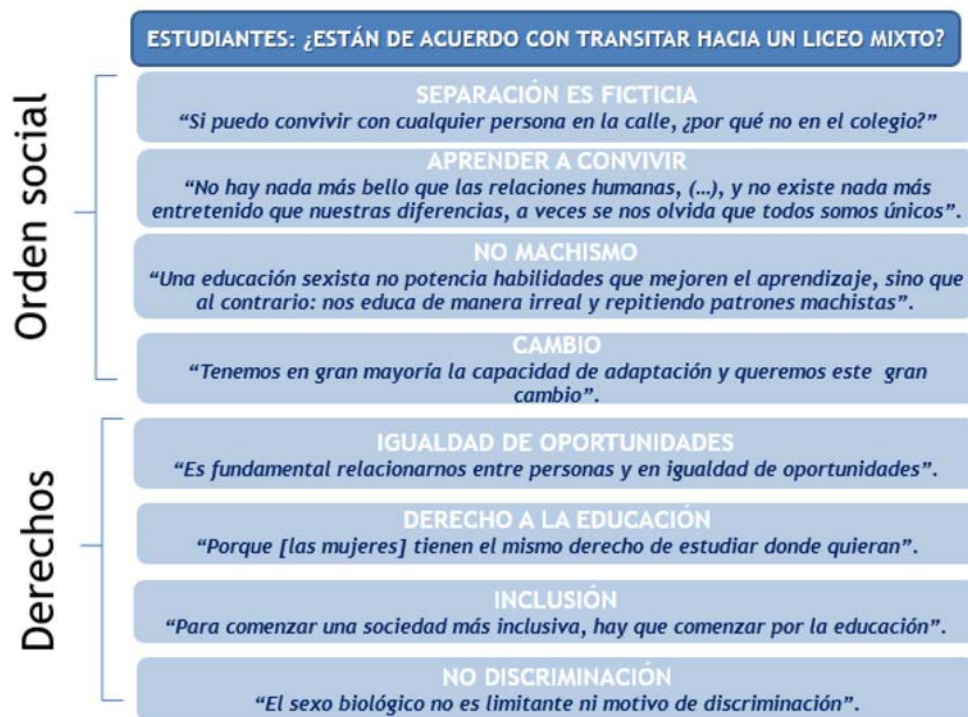
Entre los estudiantes, si bien se encuentran posiciones a favor y en contra de que el liceo se convierta en mixto, en su gran mayoría prima la postura a favor de la transformación (aproximadamente un 70% de los participantes en el taller)¹⁰.

¹⁰ El análisis de este apartado se obtiene a partir de un taller efectuado con alrededor de 100 estudiantes. Las opiniones aquí analizadas no son ni pretenden ser estadísticamente representativas de la población estudiantil, pero es menester indicar como cifra significativa que el 70% de quienes participaron en el taller se manifestó a favor de la inclusión de mujeres, el 20% en contra, y un 10% no se posicionó.

Las argumentaciones de los estudiantes a favor del cambio se pueden analizar en torno a dos grandes dimensiones. La primera tiene que ver con el cuestionamiento del orden social que estructura desigualmente las relaciones entre hombres y mujeres, en oposición al tipo de comunidad que aspiran a construir y vivenciar en su propio proceso educativo. En este sentido, se expresa el reconocimiento a que la *separación* entre hombre y mujeres no es algo a ‘normalizar’, dado que en todos los espacios públicos y privados de nuestra sociedad hombres y mujeres conviven. Los estudiantes plantean entonces las siguientes interrogantes: *¿Por qué la escuela debería ser diferente, siendo uno de los principales espacios de socialización de las personas? ¿Acaso la experiencia escolar debe replicar lógicas de socialización artificial o ficticia?*

Una segunda dimensión, que se articula con la anterior, se refiere al hecho de que la voz estudiantil apela al conjunto de principios y derechos educativos que hace más de una década han sido promovidos por el movimiento estudiantil, y que han sido recogidos por la política pública educativa, tales como el derecho social a la educación, y el principio de inclusión y no discriminación. Desde esta perspectiva, se sostiene el discurso del reconocimiento de la igualdad de oportunidades que le cabe a hombres y mujeres, entendiendo que, dada la histórica condición de subordinación de estas, la sociedad debe estimular, a través de diversos mecanismos, el logro pleno de oportunidades para todos y todas.

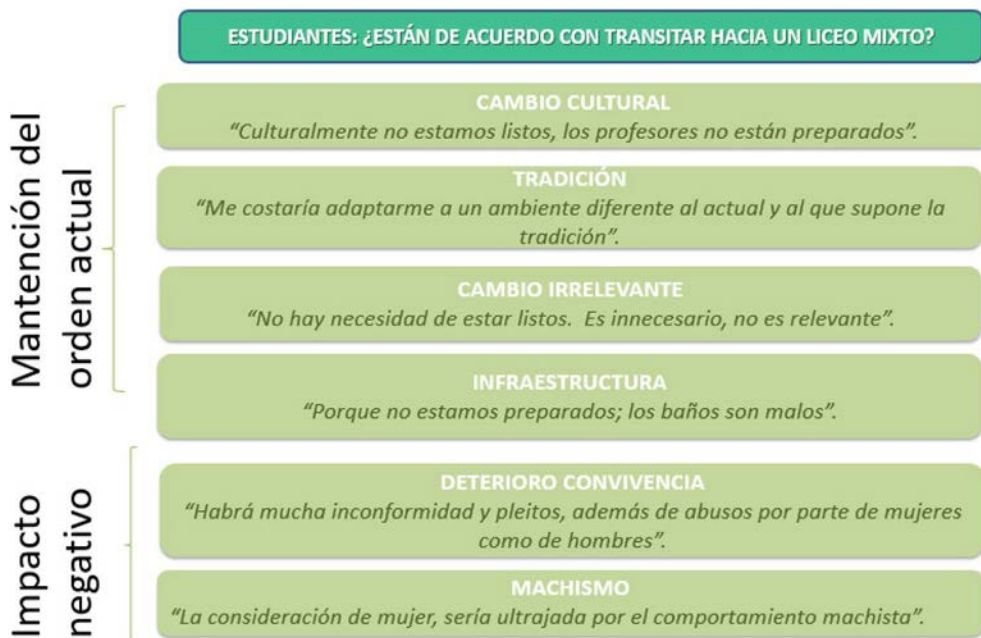
Ambas dimensiones a favor de la inclusión de mujeres en el liceo se sintetizan a continuación:



En el caso de los estudiantes que se manifestaron en desacuerdo con la incorporación de mujeres, destacan en sus discursos dos dimensiones. La primera se vincula a la necesidad de mantener la composición estudiantil actual del liceo, pues consideran que hay una falta de preparación de los estudiantes y profesores/as para afrontar el cambio cultural que la transformación supone. Esta dimensión se articula argumentalmente con el discurso de la tradición y de la (mala) infraestructura en tanto obstaculizadores del cambio.

Una segunda dimensión se vincula al impacto negativo en la convivencia escolar que tendría la presencia de mujeres en el liceo, particularmente en la calidad de las interacciones entre las y los estudiantes.

Tales dimensiones en contra de la inclusión de mujeres en el liceo se sintetizan a continuación:



Si bien, como se ha evidenciado, existe una fracción de estudiantes que se posicionaron en contra del ingreso de mujeres al establecimiento, en términos generales, la experiencia desarrollada mostró la primacía de un papel activo y protagónico por parte de los estudiantes a favor de la inclusión de compañeras mujeres, así como altos grados de conciencia respecto al avance en el resguardo del derecho a la educación para todas las identidades de género, lo cual contrasta -esperanzadoramente- con las múltiples resistencias observadas en el mundo adulto.

4.3 Desafíos para la labor docente en el escenario de transformación a liceo mixto

Otro ámbito de particular interés en el proceso de acompañamiento realizado radica en el conjunto de desafíos que se visualizan para los y las docentes ante la potencial transformación a liceo mixto, considerando que es el profesorado del establecimiento quien tendría un rol protagónico en dicho proceso de cambio dada su conducción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los y las docentes tienen un papel clave en la movilización u obstaculización del cambio.

Los datos del presente apartado surgen de uno de los talleres efectuados con aproximadamente 50 docentes del liceo, a quienes se les solicitó identificar los desafíos que observaban a partir de la posible llegada de estudiantes mujeres al liceo. Dichos desafíos han sido categorizados y agrupados en conceptos de campos semánticos comunes, los cuales denotan, por una parte, apertura y receptividad al ingreso de mujeres y, por otra, resistencia al proceso de cambio.

Desde una primera perspectiva general, y sin pretender exhaustividad cuantitativa, destacan una serie de conceptos que hablan de una posición proclive al cambio cultural de parte de los y las docentes. Desde esta mirada se recalcan como desafíos principales la necesidad de generar un cambio tanto en el modelo educativo como en las prácticas pedagógicas; la construcción de un nuevo marco de convivencia escolar; y la necesidad de la preparación de los y las docentes para enfrentar el proceso de cambio.

- **Desafíos docentes de apertura al cambio**

Cambio del modelo pedagógico y revisión de prácticas con sesgo de género

Al adentrarse en los conceptos proclives al cambio, como se señaló anteriormente, uno de los principales desafíos que emerge específicamente para la labor docente es la revisión pedagógica de modelos de enseñanza y prácticas correspondientes, lo que supone un reconocimiento crítico por parte del cuerpo docente frente a los sesgos de género de los cuales estas prácticas son portadoras y reproductoras.

Hacer de esta comunidad un ente acogedor para las futuras estudiantes es erradicar cualquier sesgo de género de nuestras prácticas, metodologías, evaluaciones, educando por igual a todos, todas, todes (Profesora 10).

En mi área [tendría que] cambiar tipo de lecturas y dar un enfoque más amplio (no sólo para varones) (Profesor 26).

[Tendríamos que] aprender a trabajar con los cursos integrados tanto por mujeres y hombres e integrar temas de aprendizaje interesantes tanto para niños y niñas (Profesora 28).

La forma de enseñar dejaría de ser agresiva, en el sentido del autocontrol de los alumnos y esto afectaría al docente (Profesor 33).

[Habría que] poner en práctica una serie de actividades reales como, por ejemplo, diálogo, situaciones de la vida cotidiana, en los que interactúan mujeres y hombres (Profesora 47).

(...) es fundamental que los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes comprendan su diversidad desde la convivencia misma en el aula (Profesora 39).

Estas citas develan que parte importante del profesorado hoy visualiza la necesidad de revisar crítica y estructuralmente el modelo pedagógico que determina sus prácticas docentes, y los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. El desafío se relaciona con la construcción de un modelo pedagógico que tenga como principio la consecución de la equidad y el valor de la diferencia, entendiendo el trabajo con la diversidad como una posibilidad de explorar distintas dimensiones de la expresión humana desde los problemas cotidianos que emergen en las vivencias del estudiantado.

Cambio en las interacciones sociales

Un segundo ámbito de desafíos se vincula con la transformación de los principios que rigen hoy las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa, lo cual finalmente representa la necesidad de comprender la convivencia escolar desde el resguardo del principio de inclusión y equidad. Para dar este salto en el modo de relacionarse, el profesorado manifiesta la necesidad de prepararse en esta 'otra forma de convivir', de integrar el lenguaje inclusivo, de buscar y construir sentidos comunes y matrices valóricas que sostengan este desafío inclusivo del habitar en común bajo una perspectiva de género.

[El desafío es] generar un clima escolar inclusivo de transformación en la no discriminación (Profesor 21).

[El desafío es] cuidar y proteger los términos que en algunos momentos los estudiantes utilizan y generar ambientes igualitarios (Profesor 40).

Un tremendo cambio tanto para alumnos, funcionarios, docentes y apoderados, requiere una preparación previa e ir mejorando las practicas que sean necesarias (Profesor 28).

Los desafíos irían en directa relación con la búsqueda de estrategias inclusivas desde la perspectiva del género. Educar en la igualdad de derechos y, fundamentalmente, enfocar nuestra labor en el uso del lenguaje inclusivo (menos violento, más efectivo) (Profesor 38).

Entre los nuevos desafíos que emergerían a partir de la nueva situación estaría explicitar, desde el lenguaje, la igualdad de género e integrar transversalmente valores de respeto entre todos los integrantes de la comunidad escolar (Profesor 2).

Propiciar ambiente de respeto y libre expresión. Esto para tratar de ir modificando, clase a clase, la visión básica que se tiene del género femenino, que viene desde casa y desde una sociedad netamente machista (Profesora 17).

Destacamos además cómo el potencial nuevo contexto institucional supone para el profesorado la necesidad de generar nuevas capacidades, levantándose por tanto el desarrollo docente como una necesidad para dar pasos más seguros hacia el nuevo escenario institucional:

Diseñar políticas y programas de capacitación y perfeccionamiento que permitan asumir nuevos roles en coherencia con un modelo educativo no sexista (Profesor 9).

Adaptación al cambio, capacitación del personal (...) cambio de actitud, de interacción y adaptación (Profesora 12).

Evaluar el nivel de preparación del cuerpo docente para enfrentar los procesos de cambio (Profesor 9).

Incorporar técnicas de integración, interacción y reflexión sobre la nueva situación en el aula, promoviendo cambios culturales conscientes y planificados (Profesor 41).

Considerando lo anterior, en definitiva, los desafíos que se plantean los y las docentes suponen el desarrollo de una nueva dinámica y cultura escolar que necesariamente pasa por fortalecer la formación continua y replantear el Proyecto Educativo Institucional.

- **Desafíos docentes de resistencia al cambio**

Entre las y los docentes que manifiestan resistencias al cambio, los retos frente a la potencial conversión del liceo en mixto se manifiestan en la negación de nuevos desafíos pedagógicos y del impacto que ello tendría tanto en el modelo educativo como en sus prácticas pedagógicas. En tal sentido, resalta la contraposición entre una visión estática de la cultura pedagógica de este profesorado resistente y las evidentes transformaciones socioculturales que vive el estudiantado y la sociedad en su conjunto, situando a la escuela nuevamente como una institución cerrada que, en tanto contenedora de poder, se resiste a la transformación cultural (Giddens, 2000).

Modelo y prácticas pedagógicas en su conservadurismo y neutralidad

Es muy interesante analizar cómo los discursos docentes que sostienen posiciones contrarias al cambio en este liceo se relacionan con una concepción aséptica del currículum escolar en su dimensión prescrita y realizada por el profesorado, entendiendo el proceso educativo y las prácticas como dimensiones ‘neutras’, libres de influjos de las ideologías en torno a la comprensión de los sujetos según su género. Esta perspectiva se contrapone rotundamente a la producción investigativa y a la política pública vigente al respecto.

La formación es la misma: nunca se ha forjado un discurso para niños y otro para niñas en los colegios (Profesor 22).

He trabajado con alumnas y alumnos, y no me parece que signifique cambiar la labor del profesor (Profesor 46).

Pedagógicamente hablando me parece más importante la cantidad de alumnos por salas (Profesora 4).

En mi caso, los desafíos serían siempre los mismos. A lo largo de los años he tenido la posibilidad de trabajar en varios colegios mixtos (Profesor 11).

Asimismo, dentro de los contenidos que fundan posiciones en contra de la transformación a liceo mixto, aparece con fuerza la idea de que el ‘desafío docente’ se traduciría finalmente en otra dimensión de exceso de trabajo y agobio, es decir, mayor carga y malestar para un profesorado que no está conforme con la situación actual. A partir de esto se podría entender que estos desafíos se significan como imposiciones políticas externas y no desde la comprensión de los sentidos pedagógicos y ético-políticos que dan fuerza al principio de la inclusión educativa.

Los desafíos pasan porque aumentaría la carga de trabajo para los docentes, al tener que hacerse cargo de temas que hoy no son relevantes, como trastornos alimenticios, temas emocionales, entre otros (Profesor 32).

Sería un problema más, para lo cual no hay recursos humanos preparados, organizados, eficientes, para brindar una atención de calidad (Profesor 6).

Aceptación de un modelo que nos implantan según políticas sociales que no necesariamente nos aseguran un cambio positivo (Profesora 33).

(...) se dejarían de lado procesos que son más necesarios y urgentes (...) sólo por “quedar bien” con la opinión pública (Profesor 32).

5. Aprendizajes y conclusiones

La discusión trabajada aquí va más allá del asunto de la integración de estudiantes mujeres a un liceo segregado, y más bien habla de los devenires propios de los procesos de transformación de las comunidades educativas en torno al desafío de construir proyectos no sexistas que aspiren a la equidad e inclusión de género y diversidades sexuales. De este modo, las dimensiones abordadas en este trabajo de colaboración con un establecimiento escolar no resultan exclusivas de las escuelas y liceos, sino que se enmarcan en un proceso más amplio de disputa y movilización social en torno a la necesidad de revisar críticamente la institucionalidad educativa en su conjunto, así como sus dispositivos curriculares y prácticas pedagógicas con sesgos de género que, operando silenciosamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyen elementos reproductores fundamentales de la discriminación, desigualdad, exclusión y violencia de género en nuestra sociedad.

En este marco de sentido, resulta muy fructífero pensar las aperturas, resistencias y desafíos presentados en el análisis de esta experiencia como elementos de gran rendimiento analítico para afrontar procesos de transformación comunitaria en cualquier espacio y nivel educativo, pues el tema de fondo en disputa aquí refiere a un destino ético político: el telos de la tarea educativa. Así, es menester relevar que la problemática de género en los procesos educativos evidencia también una gran deuda con el fortalecimiento de la educación como derecho social y del principio de inclusión y no discriminación, todas esferas relevadas desde leyes y políticas públicas que hoy deberían constituir un horizonte de concreción valórico para toda comunidad educativa.

Asimismo, relevar que una vez más son los y las jóvenes estudiantes quienes configuran este escenario de demandas para caminar hacia procesos educativos en justicia social. Es el sujeto político joven estudiante quien hoy nuevamente empuja los límites de las construcciones culturales esencialistas y naturalizadas en torno a las lógicas de representación e interacción que establece el sistema sexo/género para los actores y actoras de los espacios escolares.

Finalmente, esta experiencia de extensión universitaria, para SABERES DOCENTES de la Universidad de Chile, significó no sólo un trabajo que se enraizó en el compromiso con la educación pública y su tan necesario fortalecimiento y revitalización, sino también implicó un profundo aprendizaje en torno a las ricas reflexiones y complejos saberes que hoy día se están generando al calor de los procesos de conflicto y transformación comunitaria en las escuelas de nuestro país. Entendemos, así, esta experiencia como un puente entre comunidades que necesitan aprender la una de la otra, sin relaciones de jerarquías ni de tutelaje: universidad y escuela colaborando y aprendiendo mutuamente de sus saberes y experiencias, bajo el entendido de que la discusión y deliberación colectiva siempre se enriquece de la mirada y retroalimentación del otro, pues en este intercambio radica justamente la posibilidad no vista y la crítica que moviliza el cambio.

6. Referencias

- Bonal, J. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación Crítica a las corrientes contemporáneas*. Ediciones Paidós.
- Bornand, M. & Martini, G. (2019). Hacia una educación no sexista: tensiones y reflexiones desde la experiencia de escuelas en transformación. *Nomadias*, 26, 45-67.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Santillana.
- Guerrero, E., Provoste, P. & Valdés, A. (2006). La Desigualdad Olvidada: Género y Educación en Chile. En P. Provoste (ed.), *Equidad de Género y Reformas Educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 99-150). Hexagrama/Flacso.
- Ley N° 20609. Establece medidas contra la discriminación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de julio de 2012.
- Ley N° 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Diario Oficial de la República de Chile, y Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
- Ley N° 20911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de abril de 2016.
- Ley N° 21120. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de diciembre de 2018.
- Mineduc (2018). *Comisión por una Educación con Equidad de Género*.
- Morgade, G. (2014). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. En S. Poggio & M. Viteri (comps.), *Cuerpo, educación y liderazgo político: una mirada desde el género y los estudios feministas* (pp. 65-84). Flacso.
- Ramírez, F. & Mena, M. (2014). Aportes desde la perspectiva queer para la reforma curricular de la escuela en búsqueda de la equidad de género. *Ciudad Paz-Ando*, 7(1), 106-124.
- Santos Guerra, M. (1997). Currículum oculto y construcción del género en la Escuela. *Cooperación Educativa*, 43, 14-27.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la Igualdad: la Coeducación Hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI (6), 49-78.
- Tadeu-da-Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el Currículum*. Octaedro.
- Troncoso, L., Follegati, L. & Stutzin, V. (2019). Más allá de una Educación No Sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-15.
- Universidad de Chile. (2018). *Petitorio unificado Asamblea de Mujeres de la Universidad de Chile*. Recuperado de <https://movimientofeministaestudiantil2018home.files.wordpress.com/2019/04/petitorio-unificado.pdf>

Identidad de Mujeres con “Dis”capacidad.

Natalia Valenzuela¹.

natalia.valenzuela@umce.cl

Resumen

La representación social de las mujeres con “dis”capacidad ² se estructura al interior de lo que Bourdieu denomina campo social; un espacio pluridimensional, que a su vez, se constituye de posiciones y condiciones de clase, de carácter asimétrico y jerárquico dependiendo de la posesión del capital global de quienes conforman este espacio social. Esta distribución asimétrica de posiciones de poder, en base a un rendimiento diferencial, genera discursos hegemónicos, que dentro del campo social de la discapacidad, se esbozan de acuerdo a los principios de diferenciación que generan prácticas de dominio y opresión hacia los/las desviados/as sociales, dado por el discurso colonizador-hegemónico, que opera como percepción dóxica de realidad, generando relaciones simbólicas y materiales de dominación hacia las mujeres con “dis”capacidad. Son los cuerpos ilegítimos de las mujeres consideradas “anormales”, las que contraen e in-troyectan en sí mismas una monstruosidad (Foucault, 2014) o doble monstruosidad: ser mujer y ser anormal. Esta monstruosidad está referida a la arqueología corporal de las mujeres con “dis”capacidad como una complejidad corpórea, primero debido

1 Magíster en Educación Diferencial UMCE. Profesora Departamento de Educación Diferencial UMCE.

2 El concepto de discapacidad es una categorización y por lo tanto es una expresión de poder, sin embargo, en este trabajo se utilizará como forma de visibilizar la tecnología política-ideología que determina las relaciones de poder que engendran las desigualdades sociales en la sociedad de mercado, en que el patriarcado representa una forma de poder dominante de género.

a que se porta un cuerpo que no es masculino y por otro, es un cuerpo “deficiente”, “inhábil”, “discapacitado”, “fragmentado”, como hexis corporal devaluado al interior del campo social de la discapacidad.

La hegemonía del discurso colonizador también permeabiliza los discursos de la disidencia, donde los estudios de género no han impactado en la esfera de la discapacidad, debido a los sutiles mecanismos que posee la fuerza ideológica dominante que intenta mantener la asimetría e invisibilización en las relaciones que se constituyen a la base del poder de la normalización. En este sentido, la trascendencia que adquiere el enfoque interseccional en los estudios de género, permite comprender la opresión cruzada y la construcción de realidad en la que se estructura el habitus de la discapacidad. La interseccionalidad visibiliza la configuración de los privilegios naturalizados y que en mujeres con “dis”capacidad implica la configuración de relaciones e identidades invisibles, reproduciendo de este modo, la lógica cultural de la hegemonía. Lo anterior se vincula con la vitalidad del pensamiento colonizador que legitima las asimetrías que constituyen la base de la opresión de diversos grupos humanos como formas modernas de control social, devaluando la voz marginada de la mujeres con “dis”capacidad e introyectando en sus cuerpos heréticos, tecnologías políticas e ideológicas.

Campo Social de la “Dis”capacidad

La sociología de Bourdieu ha estimulado la producción de nuevos conocimientos en todas las áreas disciplinarias de las ciencias sociales, lo que ha generado una ruptura con la repetición de los “mecanismos de control sobre el Estado de la cuestión” (Bourdieu & Passeron, 2014, p. 12). Su enfoque teórico permite generar nuevas interpretaciones de la acción social, las que son explicadas desde las estructuras de poder que no han sido visualizadas a partir de lo que Paulo Freire (2011, 2015) denomina una pedagogía neutra, ingenua o intransitiva, aquella que descansa en una falta de compromiso social o de aquella pedagogía que es fatalista; pedagogía que no es capaz de develar los mecanismos ocultos, como naturalización espontánea de la percepción dóxica.

La perspectiva bourdieusiana permite investigar sobre el conocimiento de los mecanismos de dominación jerárquica o asimetría social para evidenciar la arbitrariedad subyacente en las estructuras del poder dominante como “labor simbólica necesaria para liberarse de la evidencia silenciosa de la doxa y enunciar y denunciar la arbitrariedad que ésta oculta” (Bourdieu, 1999, p. 247).

Para Bourdieu (2013), la construcción de un campo social se conforma de acuerdo con diversos actos antagónicos que se llevan a cabo de forma individual o colectiva, espontáneas u organizadas, para generar una visión de mundo acorde a los intereses de quienes ocupan una posición en la estructura social desde los poderes diferenciales que se poseen. Dentro del “campo de luchas” (Bourdieu, 2013, p. 171) las posiciones y las disposiciones de los agentes son definidas racionalmente para mantener o transformar un campo social, en el sentido de “cambiar para mantener o incluso conservar para transformar” (Bourdieu, 2013, p. 171).

La discapacidad, entendida al interior del campo social, responde al estudio de Ferrante (2008), quien plantea que la persona con discapacidad porta, desde una perspectiva bourdieusiana, con una desposesión de capital simbólico (capital global acumulado), lo que se traduce en una posición y condición de clase que limita las posibilidades de actuar autónomamente en el espacio físico y del propio cuerpo.

El estudio de Ferrante (2008) demuestra que existe “una desposesión en términos de capital cultural institucionalizado por parte de las personas con discapacidad” (p. 182). Esto, debido a que el orden social se inscribe en el cuerpo, orden que, jerarquizado, permea al habitus que funciona como geografía corporal, delimitando la distancia entre el cuerpo real y el cuerpo legítimo, lo que se traduce en una explotación o dominación como violencia simbólica hacia el cuerpo ilegítimo de las personas con discapacidad.

Para Torres (2004, pp. 20-21), la discapacidad como campo social

promueve diversos poderes desde los sujetos, las prácticas y los discursos, que pueden buscar mantener el campo con su dinámica propia, transformarlo o simplemente resistirlo. Sin embargo, estas estrategias están condicionadas por las percepciones que los sujetos tienen sobre la discapacidad como campo y que a su vez las define, da forma y contenido a sus prácticas y discursos.

La discapacidad, desde el orden social inscrito en el discurso de las ciencias monopolizadas y legitimadas, como las corrientes hegemónicas de la psicología y la psiquiatría, dotan de sentido la construcción de las estructuras objetivas y subjetivas que han sido determinadas por quienes ocupan una posición social de acuerdo con los poderes diferenciales que se poseen, donde los mecanismos de dominación-dependencia tienden a garantizar su reproducción.

Según Gómez (2013), las personas con discapacidad son portadoras de definiciones de carácter negativo de categorizaciones dicotómicas, provenientes de las corrientes científicas-médicas hegemónicas: “Personas discapacitadas (sin capacidad), anormales (sin normalidad), enfermas (sin salud), dependientes (sin independencia), asexuadas (sin sexo)” (p. 398). En palabras de Bourdieu (2013), el uso de categorías naturalizadas genera una eficiencia simbólica que establece diferencias simbólicas duraderas.

El poder de la normalización, en este sentido, permeabiliza su eficacia gracias a la jerarquización de los poderes diferenciales asimétricos, que en el campo social de la discapacidad se atribuyen a la concentración del poder económico sobre los medios de producción y la soberanía del modelo médico, donde ambos funcionan como principio de distribución del poder con parámetros que determinan quiénes están dentro y fuera de los límites de la normalidad o la legalidad, es decir, quiénes son los normales y quiénes los anormales.

Las tecnologías del poder anatómico y biopolíticas (Foucault, 2009) permeabilizan en el cuerpo herético (Berger & Luckmann, 1989) a través de mecanismos de vigilancia, disciplina y adiestramiento, herramientas que, por excelencia, se han utilizado en instituciones que funcionan como aparatos de corrección para mantener las estrategias políticas de la normalización, lo que permite comprender el proceso de desigualdad social en relación con la discapacidad.

Foucault (2014) plantea que los discursos hegemónicos provenientes del modelo científico-médico “funcionan como discursos de verdad, de verdad por su estatus científico, o como discursos formulados, y formulados exclusivamente por personas calificadas dentro de una institución científica. Discursos que pueden matar” (p. 19). Discursos que buscan la normalización de las deficiencias para la armonización del saber médico-pedagógico como principio de homogeneidad social. Esta operación permite, según Foucault (2014), ir de la instancia médica de la curación hacia la institucionalización de lo represivo y normalizador. El poder de la normalización constituye, por lo tanto, una forma de control frente a lo anormal.

En *Los Anormales* en el Collège de France, Foucault (2014) postula que el modelo de control de los individuos “anormales”, desde el siglo XVIII es, a diferencia del modelo de “exclusión del leproso” (Foucault, 2014, p. 52), el modelo de la “inclusión del apestado” (p. 52)³ que funciona como una normalización inclusiva bajo una pretensión de poder como principio de corrección con “una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo” (Foucault, 2014, p. 57). Esto es, una conceptualización positivista, técnica y política de la normalización, es decir, en la norma se legitima cierto ejercicio de poder que funciona como operador político en la era de la modernidad.

Las tecnologías de poder, al interior del campo social de la discapacidad, circulan desde la arqueología corporal de la persona hasta el control filogenético para aplicar patrones de rectificación/corrección. Lo interesante es que la norma, para Foucault, no funciona como mecanismo excluyente, sino que “aspira a hacer reconocible la diferencia para posteriormente reintegrarla a sus límites” (Hernández, 2013, p. 83), es decir, forjar sobre el cuerpo disidente de la discapacidad un proyecto de intervención para el ajuste a la norma.

En *Vigilar y castigar* (Foucault, 2012), la norma funciona desde la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora como un examen disciplinario; mecanismo que permite construir un saber en relación con el hombre/mujer racional. Es por ello por lo que al interior de las instituciones normalizadoras existen códigos para regularizar las conductas, que no se adhieren a las disposiciones propuestas por la sociedad disciplinaria. Es un examen que, dentro de un campo de regularidades, permite saber el ajuste a la norma, donde el cuerpo de los/las individuos a corregir es sometido a procedimientos disciplinarios que se esgrimen sobre una vigilancia permanente que funciona como objeto de corrección. El castigo, entonces, concluye ser de carácter correctivo en relación con el desvío a través

3 “La exclusión del leproso” y la “inclusión del apestado” son modelos occidentales.

de técnicas positivas de adiestramiento, con el objetivo de reformular el hexis corporal de la discapacidad.

El poder de la normalización fiscaliza al cuerpo disidente, asegurando el control y garantizando la reinserción del desviado/a. Esto responde a la normatividad del saber médico “como instancia de control del anormal” (Foucault, 2014, p. 49). Para Hernández (2013), el poder disciplinario es “un poder epistemológico, es decir, un poder que produce saber, y ese saber tiene la forma de la normalización” (p. 89). La normalización, por lo tanto, es una imposición, ya que ser anormal constituye un contravalor en relación con el normal. Canguilhem (2005) señala que “normar” significa imponer una exigencia a una existencia, pues lo que difiere de la norma es lo que es rechazado por ella. El autor hace una explicación mecanicista de la enfermedad como cuerpo fragmentado, que desde la biomedicina no es considerado como una totalidad legítima y viviente; constituye un cuerpo no legítimo como reconfiguración del esquema corporal de un cuerpo inhábil que jamás será completamente hábil (Ferreira & Ferrante, 2008). En este sentido, las técnicas de adiestramiento imponen al habitus de la discapacidad una experiencia legitimada en la dependencia y la pasividad.

Desde la perspectiva foucaultiana se definen las rupturas existentes de la normatividad médica externalizada en la expresión binaria normal/anormal. En este sentido, Canguilhem (2005) manifiesta que la modernidad postcartesiana legitima los límites médicos entre la categoría “normal” y “anormal”. Esta implicancia cobra una enorme trascendencia para hacer las distinciones de los cuerpos patológicos, disidentes y deficientes como cuerpos portadores de una diferencia que es negativa en desmedro del cuerpo sano-bueno-bello (Ferrante & Ferreira, 2011) como cuerpo legítimo (Bourdieu, 1982). La normalidad es una categorización que apareja en sí un principio de calificación y un principio de corrección, ligada hoy a una técnica “positiva” de intervención y transformación como proyecto normativo inclusivo.

Identidad de Mujeres con “Dis”capacidad

A través del adiestramiento (Foucault, 2009), los cuerpos inscriben en sí mismas normativas que normalizan o naturalizan la indisociable vinculación entre discapacidad y enfermedad, imponiendo, por lo tanto, una lógica de dominación, generando un habitus (Bourdieu, 2013) que hace predecibles las prácticas que caracterizan a las personas con discapacidad, es decir, que su comportamiento social responde a la predicción de ciertas prácticas según su volumen global del capital, su condición y su posición de clase heredado. En la misma lógica, las mujeres con discapacidad son portadoras de un hexis corporal vinculado a las relaciones de dominación androcéntrica. Bourdieu (1999) plantea que el cuerpo pertenece y está en una relación con el orden social que lo permeabiliza. De este modo, el sistema de disposiciones de las mujeres con discapacidad debe ajustarse a las normas sociales dispuestas por el patriarcado y la biomedicina a través de la interiorización de la exterioridad de las estructuras objetivas de forma no

consciente que, a su vez, funciona como exteriorización de la interioridad mediante las prácticas producidas por la estructura estructurada del habitus.

El individuo anormal, como descendiente de una de las figuras de la anomalía, el monstruo humano, “va a seguir marcado (...) por esa especie de monstruosidad cada vez más difusa y diáfana, por esa incorregibilidad rectificable y cada vez mejor cercada por ciertos aparatos de rectificación” (Foucault, 2014, p. 65).

Según Balza (2011), el monstruo es una de las identificaciones históricas de la discapacidad más importante. La monstruosidad es definida por Foucault (2014) como una “manifestación natural de la contranaturalidad” (p. 83), una figura que hoy constituye el ámbito de la anomalía. Desde el análisis ideológico de Daston y Park (2001), la definición del monstruo se considera un error de la naturaleza o ira divina, provocando diversas emociones que coexisten aún y están contenidas en el horror, la repugnancia y el entretenimiento. Heredada la conceptualización de monstruo como representación simbólica de cuerpos que no se ajustan a la norma biomédica estandarizada, las personas con discapacidad son parte de lo que hoy compone al individuo a corregir (Foucault, 2014).

Para autoras como Kristeva (1988), la monstruosidad constituye lo abyecto como un mecanismo psicológico de rechazo hacia lo diferente, una agorafobia hacia la discapacidad como alteridad devaluada. Lo abyecto corresponde a “aquello que perturba una identidad, un sistema, un orden” (p. 11). Para Thomson (2005), la narrativa simbólica de la abyección encierra en el cuerpo de la discapacidad una figura eludible.

Por otro lado, las mujeres también han sido consideradas lo abyecto de la historia de la humanidad. Al respecto, Aristóteles describe:

El que no se parece a sus padres es ya en cierto modo un monstruo, pues en estos casos la naturaleza se ha desviado de alguna manera del género. El primer comienzo de esta desviación es que se origine una hembra y no un macho. Pero ella es necesaria por naturaleza: pues hay que preservar el género de los animales divididos en hembra y macho (Aristóteles, 1994, p. 249 citado en Balza, 2011, p. 64).

La interpretación aristotélica de la monstruosidad femenina como una malformación natural sigue presente en el discurso patriarcal/colonial/neoliberal en expresiones históricas como la de Juan Crisóstomo: “Entre todas las bestias salvajes, no hay ninguna más dañina que la mujer” (citado en de Beauvoir, 2012, p. 86). Esto responde a lo que de Beauvoir explicita cuando manifiesta que este mundo siempre ha pertenecido al macho humano. La identificación masculina como representación de la condición humana es presentada como experiencia vital, donde la mujer ocupa una versión abyecta/defectiva del hombre, reduciendo su ideario humano a “esclava de la especie” (Moscoso, 2007). La mujer está su-

jeta a los fines de la sociedad patriarcal, subordinada a la reproducción desigual de la sociedad.

Se podría interpretar, entonces, que las mujeres con discapacidad representan una doble monstruosidad, atribuido a la discriminación sexo-género y a la discapacidad como atributo histórico de la desviación a la norma. Clarke (2008) da cuenta del estándar estético de la feminidad que en el cuerpo de la mujer con discapacidad constituye una desviación moral inscrita en el patriarcado; el cuerpo femenino de la discapacidad es excluido en base a las normas que operan en el patriarcado. Las teorías feministas (Thomson, 2005) aluden que, en las representaciones de la discapacidad, las mujeres registran y materializan patrones sociales de los límites y la exclusión en base a la normatividad del género.

Desde Bourdieu (2013) el género puede ser considerado como habitus, debido a su complejidad simbólica en relación con los procesos histórico-culturales, que porta la masculinidad y la feminidad como sistema de relaciones culturales estratificadas que originan la clasificación de características atribuidas y exclusivas a uno y otro sexo en relación con las prácticas rituales, la división del trabajo y el ejercicio de poder. En otras palabras, hombres y mujeres son el resultado de una producción histórica y social inscrita en un sistema de referencias dialéctico-culturales.

Desde las prácticas simbólicas y los mecanismos culturales, el habitus del género se inscribe en el campo social de la discapacidad a través de aparatos que “reproducen el poder a partir del eje de la diferencia anatómica entre los sexos” (Lamas, 2000, p. 10). La reproducción del poder responde a una lógica binaria como conjunto de oposiciones que legitiman los roles sociales de ambos sexos. Esta esquematizada jerarquización del poder, en el capitalismo colonial-patriarcal, limita las posibilidades de desnaturalizar las construcciones culturales atribuidas a los cuerpos, registradas como diferencias naturales y biológicas. Así, las relaciones de dominación inscritas en las estructuras objetivas del campo social resultan impermeables debido a la doxa que las oculta.

Los estudios feministas de la discapacidad que surgen en los años 90 (Morris, 1992, 1993, 1996, 1998) se postulan desde una perspectiva crítica hacia las estructuras de dominación y discriminación que responden a un orden social capitalista-patriarcal. La perspectiva feminista busca desnaturalizar la visión de discapacidad que sitúa el hexis corporal como defectuoso y que sirve, además, de fundamento para la dominación política e ideológica en un contexto sociohistórico específico, que actúa como operador hegemónico.

Thomson (2005) manifiesta que la discapacidad es una categoría crítica en tres aspectos: la identidad, la interseccionalidad y la corporalidad. En este sentido, los aportes de Judith Butler (1990), con *El género en disputa*, son importantes en la configuración de la identidad de las mujeres con discapacidad, manifestando que el género debe ser intercalado con la raza, la clase, la etnia o la sexualidad, ejes que constituyen la identidad de la mujer, debido a que “existe un problema político con que se topa el feminismo en la suposición de que el término mujeres denota una identidad común” (Butler, 1990, p. 35).

El análisis de la discapacidad desde la perspectiva de género es de gran relevancia, dado que, según Gómez (2013), las mujeres con discapacidad han sido invisibilizadas en estudios sobre género y discapacidad, lo que implica una “múltiple opresión” (p. 40). Tom Shakespeare (1998, pp. 205-209 citado en Gómez, 2013, p. 401) explicita que “los estereotipos sexuales refuerzan los prejuicios sobre la discapacidad ya que en el caso de mujeres (...), la dependencia, la vulnerabilidad y la debilidad son las asociaciones en la cultura patriarcal”. En este sentido, Thomson (2005) recalca que las mujeres con discapacidad son estereotipadas como indeseables, asexuales e imposibilitadas para la maternidad. No obstante, existen ideas de resistencia referentes al cuerpo de la mujer como un estándar estereotipado de belleza del patriarca; resistencia que le permitiría a la mujer visibilizar su cuerpo sin tecnologías de opresión:

El cuerpo clásico es trascendente, monumental, cerrado, estático, autocontenido, simétrico, pulcro: se identifica con la “alta” cultura o cultura oficial del Renacimiento y, más tarde, con las aspiraciones racionalistas, individualistas y normalizadoras de la burguesía. El cuerpo grotesco, abierto, protuberante, irregular, que excreta, múltiple y cambiante; se identifica con la cultura no oficial, “baja”, o carnavalesca y con la transformación social (Russo, 1994 citado en Viñuela, 2009, p. 42).

La mujer y las personas con discapacidad son dos oprimidos/as; las mujeres con discapacidad no responden ni a los estereotipos como normas estéticas del patriarcado ni a las exigencias de un mercado laboral eficiente y productivo, convirtiéndolas en lo que Bauman (2007) denomina infraclase. El autor señala que esta definición ha sido escogida en relación con las asociaciones arquetípicas del inframundo, acusando punitivamente a quienes se desvían del orden social hegemónico, cómodo y hedonista. Los/as integrantes de la infraclase no tienen valor asignado en el mercado, por lo tanto, son considerados “inútiles” (p. 167), una “molestia” (p.168) de la que se debe prescindir. Por ello, la rehabilitación en relación con la normalización y la adaptación a la lógica mercantil en la intrusión de la utilización del súper-panóptico. La transgresión de la norma, a causa de la competitividad del consumidor/a, los y las condena a la “anormalidad”, por lo tanto, a la exclusión y marginación de la sociedad.

En coherencia, las disposiciones y las condiciones, que se ajustan al habitus de la discapacidad desde las estructuras objetivas de las abstracciones provenientes de la teoría económica, experimentan una inadaptación debido a la desposesión de capital económico y cultural, que se traduce en una intervención inexistente sobre los mecanismos de dominación en el cosmos económico. Para Bourdieu (2013), los poderes diferenciales en el campo social se expiden sobre los diferentes privilegios que se obtienen mediante “la colaboración imperceptiblemente arrancada de las clases desposeídas” (p. 95). En este sentido, el poder de los vencedores como apropiación anticipada se sostiene de la relación entre los

agentes. La durabilidad de esta relación se debe a los vínculos de dependencia personal, dado el funcionamiento de los mecanismos de reproducción (sistema económico) tendientes a asegurar las relaciones de dominación. El principio rector de los consumidores desposeídos o vencidos (Bourdieu, 2013) se traduce en una inadaptación y resignación de la situación conducente a la aceptación, dada su condición desfavorecida. El habitus racional, como práctica eminentemente económica, define la condición social que evidencia la posesión del capital global (económico y cultural), donde las oportunidades potenciales que son ofrecidas a todos/as son “realmente accesibles sólo a los poseedores de los instrumentos necesarios para apropiárselas” (Bourdieu, 2013, p. 88).

Al respecto, la ética gladiatoria-neoliberal insta en los esquemas perceptuales de los individuos al interior del campo social de la discapacidad “la defensa de los intereses que lo aniquilan” (Biagini & Fernández, 2014, p. 93). Las relaciones de producción capitalista se convierten en un escenario de control hegemónico hacia la ciudadanía, donde se instalan rituales normalizadores de la lucha de supervivencia. Según el diagnóstico de la lógica totalitaria del neoliberalismo, “la competencia que destruye a los débiles implica una ganancia en eficiencia económica” (Biagini & Fernández, 2014, p. 103). De este modo, el cuerpo de la mujer con discapacidad no se ajusta ni a la norma biomédica, ni a la norma patriarcal, ni a la norma neoliberal, “ya que, de alguna manera esta diversidad corpórea altera el orden dado a las formas normalizadas de ‘ser’ en el cuerpo y de ‘hacerlo’ funcionar” (Gutiérrez et al., 2015, p. 35).

Tom Shakespeare (1998) indica que los estereotipos sexuales refuerzan los prejuicios sobre la discapacidad, el patriarcado y el capitalismo, que funcionan como amos con fuerza tiránica frente a las mujeres, pero, sobre todo, frente a las mujeres con discapacidad. Tanto el cuerpo femenino como el cuerpo con discapacidad están en función de una alteridad y constituyen lo Otro, en oposición al cuerpo masculino, blanco, propietario, heterosexual y sin discapacidad. El cuerpo legítimo, definido por Ferrante y Ferreira (2011) como sano-bello-bueno, se adscribe al estereotipo patriarcal/neoliberal de la mujer subordinada a los significados simbólicos totalitarios asociados al éxito y el consumo. En este sentido, las mujeres con discapacidad son despojadas de una serie de roles que definen a las mujeres sin discapacidad en relación con las dinámicas sociales. Los patrones dominantes, que son transmitidos transgeneracionalmente en el contexto del sistema sexo-género, se traducen en exclusión y opresión hacia las mujeres con discapacidad. López (2007) señala que las mujeres con necesidades en el desarrollo humano suelen ser las grandes excluidas cuando de la discapacidad se trata. La discriminación social hacia las mujeres está determinada de acuerdo con los prejuicios y estereotipos que distorsionan la imagen de su propia corporalidad, enfrentada continuamente a la conceptualización capitalista/patriarcal de mujer “blanca, occidental, sana y esbelta”.

Las mujeres con discapacidad experimentan contradicciones ideológicas, pues, por un lado, se les impone un destino de “asco, desprecio, odio y pena” (Ferrante, 2011, p. 28) y, por otro, debido a las demandas del mercado neoliberal, se les exige

una superación para ser miembros “útiles” en la sociedad, como productividad de una moral capitalista que, además, debe ser coherente con la exigencia médico-rehabilitadora a través de un proceso positivo de normalización. Condenadas a la “inautenticidad” (Bourdieu, 2013, p. 193), las mujeres con discapacidad son expuestas a la dominación de los discursos que legitiman las prácticas y representaciones dominantes, por la desposesión de los medios para apropiarse de su identidad como mujeres.

Bibliografía

- Balza, I. (2011). Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de vulnerabilidad y exclusión. En *DILEMATA*, año 3, n°7, pp. 57-76.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. Fondo de la Cultura Económica. México, D.F.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1989). *Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Biagini, H. & Fernández Peychaux, D. (2014). *El neoliberalismo y la ética del más fuerte*. Octubre. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1982). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En *materiales de sociología crítica*. En Wriqth (Ed.). La Piqueta. Madrid.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama. Barcelona.
- Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2014). *Los herederos*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós. Barcelona.
- Canguilhem, G. (2005). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Clarke, J. J. (2008). Doubly monstrous? Female and disabled essays in philosophy. *Essays in Philosophy*, 9 (1), pp. 1-18.
- Daston, L. & Park, K. (2001). *Wonders and the order of nature*. Zone Books. New York.
- De Beauvoir, S. (2012). *El segundo sexo*. Debolsillo. Buenos Aires.
- Ferrante & Ferreira. (2011). Cuerpo y habitus: el marco estructural de la discapacidad. En *INTERSTICIOS. Revista sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 5 (2), pp. 85- 101.
- Ferrante, C. (2008). Cuerpo, discapacidad y posición social: una aproximación indicativa del habitus de la discapacidad en Argentina. En *INTERSTICIOS. Revista sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 2 (1), pp. 173- 185.
- Ferrante, C. (2011). Un análisis sociológico de las prácticas discriminatorias hacia las personas discapacidad a partir de las categorías de lo normal y lo patológico. En *Cuerpos en Concierto: diferencias, desigualdades y disconformidades*. Editora Universitária UFPE. Brasil.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Siglo XXI. Buenos Aires.

- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2014). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Fondo de la cultura económica. Buenos Aires.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Gómez, V. (2013). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. En *Estudios Pedagógicos*. XL, n° 2, pp. 391- 407.
- Gutiérrez, Tabilo, Luna, Catoni, Nilo. (2015). Configuración de subjetividad en mujeres en situación de discapacidad: un abordaje desde la discapacidad, cuerpo y género. En *revista Chilena de Terapia Ocupacional*, vol. 15, n° 1, pp. 33-44.
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. En *Teoría y Crítica de la psicología*, 3, pp. 81-102.
- Kristeva, J. (1988). *Poderes de la perversión*. Siglo XXI. México.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo género y diferencia sexual. *Cuicuilco. Escuela Nacional de Antropología e Historia. (ENAH)*, vol. 7, n°18, pp. 1-24. México.
- López, M. (2007). Discapacidad y género. Estudio etnográfico de las mujeres discapacitadas. En *Educación y Diversidad*. Universidad de Córdoba.
- Morris, J. (1992). Personal and political: a feminist perspective on researching physical disability. In *Disability, Handicap & Society*, vol. 7, n° 2, pp. 157 – 166.
- Morris, J. (1993). Prejudice. En J. Swain et al. (eds.) *Disabling barriers, enabling environments* (pp. 101-106). London: Sage-Open University.
- Morris, J. (1996). *Mujeres discapacitadas y feminismo*. En Jenny Morris (ed.). *Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad*. Narcea. Madrid.
- Morris, J. (1998). *Feminism, gender and disability*. In the *Disability Archive UK*. Ponencia en Sidney.
- Moscoso, M. (2007). Menos que mujeres: los discursos normativos del cuerpo a través del feminismo y la discapacidad. En *Estudios sobre el cuerpo, cultura y tecnología*. Servicio editorial de la universidad del país vasco, pp. 185-195.
- Shakespeare, T. (1998). Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad., pp. 205-209. En *Barton. Discapacidad y Sociedad*. Morata. Madrid.
- Thomson, R. (2005). *Feminist, Disability Studies*. *Sings: Journal of Women in Cultures and Society*, 30 (2), 1557 -1587.
- Torres, M. (2004). *Género y discapacidad: más allá del sentido de la maternidad diferente*. Maestría en estudios de Género. FLACSO. Ecuador.
- Viñuela, L. (2009). *Mujeres con discapacidad. Un reto para la teoría feminista*. En *Mañas (corr.)*. *Mujeres y diversidad funcional (discapacidad): construyendo un nuevo discurso*. Colección FEMINISMO/S. Revista del centro de estudios sobre la mujer en la Universidad de Alicante, Número 13.

Meninas na Computação: ensinando programação para alunas de escolas públicas de Sabará, Minas Gerais.

Bruno Gomes, Carlos Silva, Daniel Fernandes, Lillia Barsante.
daniel.conrado@ifmg.edu.br

Resumo

Vivemos hoje na Sociedade da Informação, caracterizada por um mundo altamente globalizado e conectado. Nunca antes na história a sociedade fez tanto uso de computadores, em particular os celulares, como temos feito agora para realizar as mais diversas atividades, dentre complexos relatórios até ações banais como pedir uma pizza. Infelizmente, essa pervasividade da computação ainda é desigual. Nem todas e todos podem usufruir de seus benefícios, seja pela desigualdade econômica/social ou pela desigualdade na inclusão digital. Além disso, boa parte das pessoas privilegiadas (porque conectadas) têm várias esferas de suas vidas sob a influência de algoritmos computacionais, os quais recomendam por onde andar, por qual via dirigir, que visitar, que livro ler, qual filme assistir, com quem conversar ou que comprar. Ainda, poucas pessoas entendem como esses algoritmos são programados e isso afeta de maneira mais incisiva as meninas, pois um número enorme delas são desestimuladas a seguir carreira na área da computação e das exatas como um todo. Urge, portanto, empoderar a sociedade no que se refere à programação de computadores para que tenhamos não apenas conhecimento de seu funcionamento como também possamos desenvolver uma autodeterminação algorítmica. Com o objetivo de estimular a participação feminina nas ciências exatas, este projeto tem levado o ensino de programação, lógica computacional e robótica às escolas públicas da cidade de Sabará, Minas Gerais, Brasil. O projeto Programa Sabará for

Women (PS4W) atende *in loco* quatro escolas públicas estaduais e cerca de treze escolas públicas municipais e estaduais na estrutura do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), campus Sabará. Esse apresenta-se como um desdobramento do programa de extensão Programa Sabará, criado em 2016 também pelo IFMG. O ensino de programação, lógica computacional e robótica é desenvolvido utilizando ferramentas específicas em três níveis: no nível básico utilizamos os sistemas Logo e Scratch; no nível intermediário, construção e programação de robôs utilizando Lego Mindstorm e Arduíno; e, no nível avançado, sessões de *dojo* de programação utilizando a linguagem Python. Atualmente, o projeto atende 150 alunas. O município de Sabará esteve até 2017 classificado entre o G100, ou seja, entre os 100 municípios com mais de 80 mil habitantes com os menores valores de renda per capita e altos índices de vulnerabilidade social do país. Desta forma, grande parte do público atendido pertence à essa classe de vulnerabilidade. Além da capacitação tecnológica voltada a um público específico e minoritário, o projeto tem como finalidade promover a integração entre as instituições de ensino locais de diferentes modalidades, como ensino fundamental, ensino médio, ensino médio/técnico integrado e superior, e de distintas esferas governamentais como municipal, estadual e federal, e com a comunidade externa.

Palavras-chave: exatas / tecnologia da informação / pensamento computacional / desigualdade de gênero / educação pública

Introdução

Sabará é um dos municípios mais antigos do estado de Minas Gerais, Brasil, tendo origem no fim do século XVII e tornado cidade em 1838. Atualmente, possui uma população estimada superior a 130 mil habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2019, p. 62). A distribuição de renda na cidade é bastante desigual, sendo que até 2017 o município figurava-se no G100, o qual é o grupo das 100 cidades brasileiras com mais de 80 mil habitantes com as mais baixas receitas per capita e altos índices de vulnerabilidade (Frente Nacional de Prefeitos [FNP], 2018, p. 58).

Desde 2011 está em funcionamento na cidade o campus Sabará do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Os Institutos Federais (IFs) são instituições de educação básica, profissional e superior especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, tendo entre seus objetivos o desenvolvimento socioeconômico das regiões *periféricas* do Brasil. Têm sua origem nas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909 pelo então presidente Nilo Peçanha, para atender a demanda por mão de obra especializada dum Brasil em desenvolvimento industrial, que, ao longo da história da educação profissional brasileira, passaram por várias transformações institucionais, culminando na criação dos IFs no segundo governo de Lula, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Atualmente, são 38 IFs presentes em todos os estados brasileiros (Souza & Silva, 2016, p. 21).

Com o objetivo de contribuir para uma mudança na realidade de Sabará, especificamente na área educacional (um dos quesitos de avaliação do G100), o IFMG campus Sabará executa desde 2016 o projeto de extensão *Programa Sabará*. Esse projeto atua em escolas públicas da cidade, levando o ensino do pensamento lógico e computacional a crianças e adolescentes, na sua maioria em situação de vulnerabilidade social. A intenção do projeto é oportunizar o ensino da programação às crianças e adolescentes por dois motivos principais: a possibilidade futura de estabilidade e mobilidade social, uma vez que o mundo do trabalho atual tem crescente demanda por profissionais especializados na área, e o desenvolvimento duma consciência, ainda que embrionária, do funcionamento e potencialidade dos diferentes sistemas computacionais contemporâneos, de sites governamentais a aplicativos de grandes corporações, que usam a computação para automatizar a coleta de dados individuais e inferir conhecimentos embasadores de processos de tomada de decisão.

Embora exista uma necessidade histórica da democratização do saber, a situação é ainda mais agravante no que se refere ao acesso de mulheres nas áreas científicas e tecnológicas. Por exemplo, apenas 20% dos postos de trabalho da área de Tecnologia da Informação no Brasil são ocupados por mulheres (Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro [SOFTEX], 2019, p. 6), embora sejam a maioria da população e sua participação no mercado de trabalho tenha crescido nos últimos anos. Essa disparidade pode ser explicada pela segregação horizontal que, segundo Olinto (2011, p. 69), é um mecanismo social que induz meninas a escolherem certas carreiras em detrimento doutras, por influência principalmente da família e da escola. Segundo o IBGE (2014, p. 107), apesar de, estatisticamente, as mulheres brasileiras terem maiores níveis educacionais que os homens, sua formação normalmente é em áreas com menores rendimentos. Como as profissões “de mulher” são geralmente desvalorizadas no mercado de trabalho, isso indica ainda um outro mecanismo social, o da segregação vertical, que “tende a fazer com que as mulheres se mantenham em posições mais subordinadas ou, em outras palavras, que não progridam nas suas escolhas profissionais” (Olinto, 2011, p. 69).

A segregação de gênero na área de tecnologia da informação também é prejudicial do ponto de vista econômico. A partir de dados apurados para o período de 2003 a 2010, SOFTEX (2013) projeta uma estimativa de que, até 2022, haverá um déficit de 408 mil profissionais da área de tecnologia da informação no Brasil, deixando de gerar uma receita de cerca de 139 bilhões de reais. Um dos grandes motivos para essa defasagem de mão de obra futura é o baixo número de mulheres na área de computação. Outro dado bastante interessante divulgado pelo IBGE mostra que, no censo de 2010, as mulheres representavam somente 22% dos matriculados nas turmas de cursos superiores em Computação.

Tendo em vista que a pequena presença de mulheres na área de computação não está relacionada a diferenças de capacidade intelectual entre os gêneros e sim a estereótipos socialmente construídos, os coordenadores do projeto de extensão *Programa Sabará* entenderam que são necessárias ações afirmativas que foquem

na mitigação dessa segregação pela promoção do acesso à educação em computação. Nesse contexto, esse projeto desdobrou-se num projeto paralelo intitulado PS4W: *Programa Sabará For Women*, o qual é o foco deste artigo. Nesse projeto, meninas do ensino técnico e superior do IFMG campus Sabará replicam conhecimento para meninas do ensino básico. Acredita-se que o contato inicial com a área de computação durante a infância ou adolescência das meninas seja um atrativo, que pode pelo menos atenuar os efeitos dos mecanismos de segregação horizontal, promovendo maior diversidade na área.

Objetivos

Mobilizar, instruir e capacitar alunas do ensino básico das escolas públicas de Sabará para a promissora área de tecnologia da informação por meio dum programa de promoção do pensamento computacional, de ensino de programação e robótica.

Fundamentação Teórica

Sobre a participação de mulheres na computação

Embora a área de computação seja hoje dominada por homens, isso é relativamente recente. Na história da computação, é comum se afirmar que a primeira pessoa a escrever um algoritmo foi uma mulher: Ada Lovelace. No final da década de 70, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos criou uma linguagem de programação chamada Ada, em sua homenagem. Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo britânico contratou mulheres para trabalhar em Bletchley Park, na época um centro de inteligência dedicado a decifrar mensagens criptografadas. Dentre elas podemos citar Mavis Batey, Margaret Rock, Joan Murray e Ruth Riggs, que eram respeitadas por seus pares homens pelos seus notórios conhecimentos em estatística, matemática e linguística (McKay, 2011). No Brasil, a primeira turma do bacharelado em Ciência da Computação do Instituto de Matemática e Estatística (IME-USP) possuía 20 alunos, em que 14 (70%) eram mulheres (Santos, 2018, p. 2). Nos Estados Unidos, entre as décadas de 60 a 80, a quantidade de mulheres que graduavam em Computação crescia até mais que a quantidade de homens. Isso se justifica pois o computador era visto como uma ferramenta de trabalho das secretárias, ou seja, uma ferramenta feminina. Porém, é possível notar uma queda significativa a partir de meados dos anos 80. Na Figura 1 é apresentado um gráfico com o percentual de mulheres graduandas nos Estados Unidos, por área, ao longo dos anos. O eixo X contém o período entre 1970 e 2010, e o eixo Y contém os percentuais entre 0% e 50%; estão plotadas quatro séries com os percentuais de participação feminina nos cursos das áreas de Medicina, Direito, Ciência Física e Ciência da Computação. É possível notar que houve um crescimento estável em todas as áreas ao longo do período, com exceção da área de Ciência da Computação, que apresenta uma queda que estende-se entre meados de 1984 e 2010.

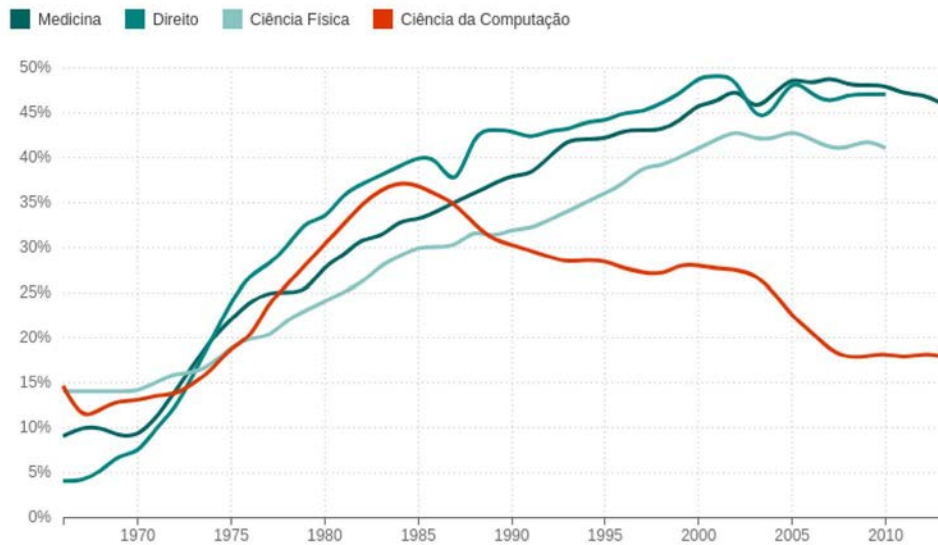


Figura 1. Percentual de mulheres graduandas, por área, nos Estados Unidos. Adaptado de “When Women Stopped Coding”, de Henn, 2014 (<https://www.npr.org/sections/money/2014/10/21/357629765/when-women-stopped-coding>). Copyright 2020 por npr..

Foi em meados da década de 80 que o computador pessoal passou a ser comercializado e jogos de computador começaram a ser popularizados. Dessa forma, o computador passou a ser visto como um “brinquedo de menino” e as propagandas feitas na época eram direcionadas de forma praticamente exclusiva aos meninos.

Podemos considerar como exemplo a propaganda do computador Apple II¹, lançada em 4 de março de 1985, que mostra um dia na vida dum personagem masculino chamada Brian Scott, um menino pré-adolescente que, de manhã, toma uma decisão de carreira: ser um astronauta. Na escola, ele usa o Apple II em sala de aula, ao que o narrador chama de “seu primeiro grande passo” em direção à carreira. Sorrateiramente, ele parece sabotar o computador que está sendo usado pela menina ao seu lado, enquanto o narrador diz o quanto o Apple II é usado para ensinar os mais diversos assuntos e em vários níveis. “Então, qualquer profissão que Brian queira ser”, assegura o narrador (grifo nosso), “um computador pessoal da Apple pode ajudar”.

Os computadores pessoais foram então para a lista de “coisas de menino”, onde figuravam também carros de brinquedo, Lego e bonecos de astronauta. “Coisas de menina” eram brinquedos que, em grande parte, reforçavam um papel reprodutor e secundário a ser desempenhado pela mulher (mesmo que, nos dias de

1 A propaganda pode ser vista no Youtube pelo link: https://www.youtube.com/watch?v=rxNjx_VWJ8U. Data de acesso: 29 set.

hoje, seja possível encontrar Barbies cientistas ou engenheiras, essa mudança nos estereótipos impressos em “coisas de meninas” ainda é tímida).

Os estereótipos masculinos e femininos que conduzem à aceitação dos papéis sociais e profissionais são forjados desde a infância através da socialização familiar. As práticas no seio da família de origem permitem a construção de habilidades diferenciadas por sexo: os jogos e brincadeiras masculinas encorajam a independência, a resolução de problemas, a experimentação e a construção, enquanto as femininas são mais associadas à interação social. Tendo contato desde a infância com objetos tecnológicos, os meninos desenvolveriam as habilidades de base para a aprendizagem científica. (Wajcman, 1991 citado em Rapkiewicz, 1998, p. 172).

Diversas são as iniciativas, ações e projetos que foram desenvolvidos até hoje no intuito de fechar o gap de gênero e trazer maior diversidade na área da computação. No Brasil, especificamente, políticas governamentais para a indústria, implantadas desde a década de 80, criaram uma grande demanda por profissionais de Informática, levando à criação de vários cursos de computação pelo país e, na época, notou-se que a matrícula de mulheres nesses cursos havia subido para 40% nas melhores universidades. Como consequência, o percentual de mulheres em empregos da área também ficou relativamente alto. Pelo reconhecimento da importância da área de Tecnologia da Informação para o desenvolvimento do país, nos anos 90, várias esferas do governo investiram em programas educacionais e fomentaram maior interação entre academia e empresas, o que impulsionou a produção de software no país e também aumentou a demanda por profissionais qualificados na área. Para atendê-las surgiram iniciativas para atrair mais pessoas para seguir carreiras relacionadas à Tecnologia da Informação (Medeiros, 2006, p. 3).

O aumento da demanda por profissionais qualificados também foi observado nos Estados Unidos em período semelhante, porém, também foi notado uma baixa no número de pessoas interessadas em seguir carreira na área. Como essa área era dominada predominantemente por homens brancos (Vegso, 2005 citado em Medeiros, 2006), iniciativas para atrair pessoas começaram a considerar ações afirmativas para atrair mulheres. Segundo Medeiros (2006), “(...) a falta de interesse em matricular-se teve o efeito colateral positivo de estimular um aumento nos esforços educacionais por equidade de gênero” (p. 3).

Há cerca de 9 anos existe o Programa Meninas Digitais da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), que visa despertar o interesse de estudantes meninas do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental brasileiros para conhecer a área de computação. Suas principais ações incluem a oferta de oficinas, minicursos, palestras, produção de materiais e promoção de eventos. Em seu relatório mais recente (Ribeiro et al., 2019) reportaram 58 projetos parceiros atuando em 21

estados brasileiros mais o Distrito Federal. De acordo com o relatório, o Programa diminuiu a evasão de estudantes mulheres e incentivou o ingresso no mundo do trabalho e na pós-graduação.

Uma iniciativa mais recente é a chamada do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), que está aplicando recursos financeiros para fomentar a formação de mulheres para as carreiras de ciências exatas, engenharias e computação no Brasil. Um dos projetos contemplados é o Programa Sabará For Women (PS4W), apresentado neste artigo, que leva o ensino de programação e robótica para alunas do ensino fundamental público da cidade de Sabará.

Salienta-se que a educação para o pensamento computacional e algorítmico prepara a pessoa também para lidar com a crescente normalização do uso de aplicativos para tomar decisões em diferentes esferas da vida. Sem um conhecimento mínimo de como funcionam os sistemas e de suas potencialidades, as pessoas ficam inconscientemente suscetíveis aos interesses de corporações e governos. Um exemplo ilustrativo desse fenômeno é o caso de tentativa de manipulação das eleições de 2016 nos Estados Unidos (Graham-Harrison & Cadwalladr, 2018).

Uma vez cientes da existência de algoritmos que coletam seus dados e os cruzam para lhe ajudar a decidir com quem se relacionar, por qual via andar, qual livro ler ou que produto comprar, as pessoas estarão livres para escolher a maneira com que irão lidar com essas tecnologias. A educação computacional é um dos passos para alcançar uma autodeterminação algorítmica, que, usando a definição dada por Chia (2015), é a determinação, pelos usuários e por meios deliberativos, de como os algoritmos devem interpretar suas ações agregadas como vontade coletiva. Implica também em decidir quais dados a pessoa está disposta a ceder e quais as implicações disso para usufruir dum serviço.

Sobre o ensino de programação nas escolas

De acordo com a edição Especial de Tecnologia da Revista Educação (Alvarez, 2014), o ensino de programação é uma aposta de colégios em todo o mundo. A linguagem de programação atua como facilitador no aprendizado de disciplinas como português e matemática, estimulando o raciocínio lógico e a criatividade. Atualmente, as crianças não apresentam grande dificuldade em manipular novas tecnologias, tendo em vista a precoce utilização de computadores, celulares e outros eletrônicos. Esta familiaridade tecnológica tem estimulado a várias instituições de ensino a reformularem e integrarem em seus currículos o ensino de alguma forma de programação, fazendo com que os alunos se tornem produtores e não apenas consumidores de tecnologia.

Grandes universidades como Universidade de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas possuem programas de inclusão digital direcionados a alunos do ensino fundamental de escolas públicas. Existem grandes programas como o Programaê!, voltado para a democratização do ensino de programação no Bra-

sil. Nalguns países do exterior, o ensino de programação se tornou obrigatório. Percebe-se que o futuro da comunicação global caminha paralelamente à computação e o ensino da programação em fase inicial de aprendizado contribuiria para o aprimoramento desta comunicação. No vídeo “What Most Schools Don’t Teach”² (em tradução livre, “O que a maioria das escolas não ensinam”) aparecem celebridades do mundo da informática como Mark Zuckerberg (fundador do Facebook), Bill Gates (fundador da Microsoft) e Jack Dorsey (fundador do Twitter), entre outras celebridades da política, música e esportes, que relatam suas experiências com computação e as vantagens da programação.

Nesse sentido, surge também o contexto da programação aliada à robótica. Por definição, a robótica é o estudo de máquinas que podem substituir seres humanos na execução de tarefas, usando tanto força física quanto capacidade de tomada de decisão (Siciliano *et al.*, 2009, p. 1). A existência de robôs não se limita somente ao âmbito industrial; tem-se a aplicação da robótica em diversas áreas. Uma das áreas de aplicação pode ser nomeada robótica educativa ou robótica pedagógica. Nela os robôs se apresentam como uma ótima oportunidade de estímulo da criatividade e do trabalho em grupo por parte dos estudantes, que desenvolvem coletivamente seus projetos. Segundo Pinto, Elia e Sampaio (2012), é notória a importância da robótica na melhoria do processo de ensino-aprendizagem da educação básica. Conceitos básicos de lógica, planejamento e execução de atividades para resolução de problemas e trabalho em equipe, são algumas das atividades que contribuem para formação do aluno, estimulando e motivando as atividades inerentes do processo de ensino aprendizagem em variadas áreas do conhecimento. Pode-se adotar uma metodologia de ensino-aprendizagem que baseia-se em três teóricos da área da educação: Jacques Delors, Jean Piaget e Seymour Papert. O primeiro pensador traz a existência de quatro pilares básicos de educação para o século XXI, em que o sujeito deve aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, e todos esses pilares devem estar interligados (Souza *et al.*, 2016, p. 494). Quando correlacionados ao modelo de Piaget, aguça-se o foco na participação ativa do aluno no aprendizado mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio. Por fim, incorpora-se as ideias presentes nos trabalhos de Papert, criador duma linguagem de programação voltada para a educação, de que o aluno através da utilização do computador possa descobrir e explorar o conhecimento.

Materiais e Métodos

A proposta de trabalho é proporcionar aprendizado de programação e robótica a alunas de escolas públicas do município de Sabará no estado brasileiro de Minas Gerais durante o contraturno escolar. Iniciamos os trabalhos com a divulgação

2 O vídeo pode ser visto no Youtube pelo link: <https://youtu.be/nKlugyen5nc>. Data de acesso: 29 set.

do programa e convidamos pais, mães e responsáveis para a uma apresentação da proposta e abertura de matrícula. No dia da apresentação foi introduzida a equipe e explanada a proposta; o momento mostrou-se propício para tirar várias dúvidas que tanto pais quanto alunas tiveram em relação às atividades. Na Figura 2 é mostrado um registro desse momento. A matrícula das alunas foi feita logo após a apresentação. As turmas montadas foram compostas de 20 alunas advindas de escolas públicas estaduais e municipais da cidade. A partir disso, definiu-se o cronograma de atividades a serem realizadas. Tais atividades foram divididas entre módulos e ações de contexto tecnológico.



Figura 2. Prof. Carlos Silva apresenta o projeto PS4W aos pais e alunas das escolas públicas de Sabará.

Fonte: dos autores.

O trabalho foi estruturado em 4 (quatro) módulos que foram denominados de acordo com a tecnologia empregada. São eles: Logo, Scratch, Robótica e Python. Na Figura 3 temos uma representação gráfica desses módulos, que foi utilizada nos materiais de divulgação do projeto.

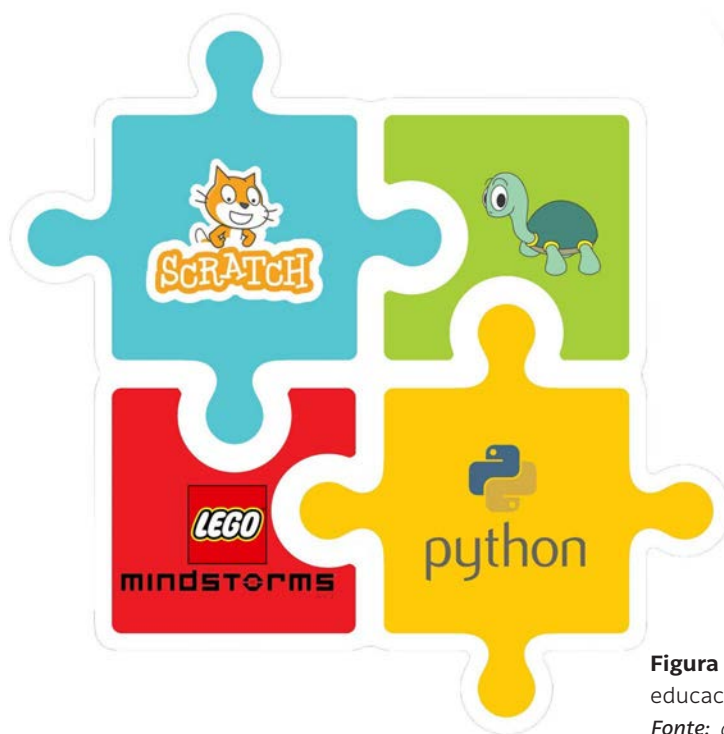


Figura 3. Os quatro módulos educacionais do PS4W³.
Fonte: dos autores.

No primeiro módulo, conceitos e fundamentos da programação de computadores foram abordados por meio da linguagem Logo. Desenvolvido em 1967 por Wally Feurzeig, Seymour Papert e Cynthia Solomon, Logo é uma linguagem de programação educacional. Seu nome deriva da palavra grega “logos”, que significa palavra ou pensamento. A linguagem utiliza como agente principal um pequeno robô denominado *tartaruga*, que possui um lápis na barriga e admite comandos para movimentos a fim de produzir linhas ou curvas na tela do computador. Neste trabalho foi utilizado o programa na versão gratuita Super Logo 3.0, produzido por George Mills e Brian Harvey da Universidade de Berkeley, traduzido e adaptado para o português pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por seu Núcleo de Informática na Educação (NIED).

Na criação do Logo, Seymour Papert foi influenciado por Piaget considerando a importância de se aprender matemática em situações cotidianas, prazerosas e de se ensinar a criança a pensar a partir de bases sensoriais de esquemas abstratos. A literatura evidencia a eficiência da linguagem Logo quanto ao aprendizado de conceitos e paradigmas da computação/programação, sobretudo a respeito da utilização de modelos mentais em crianças/adolescentes durante o processo de

3 LEGO, o logo LEGO e MINDSTORMS são marcas registradas e de direitos autorais do Grupo LEGO. Scratch e o logo Scratch são marcas registradas do Scratch Team. Python é marca registrada da Python Software Foundation.

aprendizado, como, por exemplo, sobre a propriedade de recursividade (Kurland & Pea, 1985).

No primeiro dia de curso as instrutoras apresentaram o objetivo e explicaram o cronograma das atividades a serem realizadas durante o projeto, envolvendo ministração de aulas teóricas e práticas de ensino de programação. Esse primeiro módulo ocorreu durante os 2 primeiros meses (março-abril), tendo uma aula de duas horas semanais, totalizando 16 horas de carga horária. Essa primeira fase, além de fortalecer o pensamento lógico, forneceu base para os conteúdos a serem abordados no segundo módulo do curso.

Além das aulas práticas realizadas no computador, nalgumas ocasiões foram ofertadas atividades nos moldes da “computação desplugada”, que consiste na produção e realização de atividades sem a necessidade do uso de programas (softwares) específicos, proporcionando a vivência e aprendizado de conceitos e propriedades da computação. A Figura 4 ilustra uma atividade de computação desplugada, envolvendo conceitos matemáticos por meio de polígonos e a sequência de movimentos para a sua construção.



Figura 4. Atividade de computação desplugada, envolvendo conceitos matemáticos (ângulos) e computacional (sequência de movimentos).

Fonte: dos autores.

A proposta deste trabalho envolveu 4 (quatro) escolas públicas do município de Sabará em que as atividades ocorreram *in loco*. Além das turmas nas escolas, duas novas turmas foram formadas no IFMG campus Sabará, cujo público atendido era proveniente de cerca de 13 (trezes) escolas públicas da cidade. A Figura 5 mostra o primeiro dia de atividade do PS4W nas escolas públicas atendidas.



Figura 5. Primeiro dia de desenvolvimento das atividades nas escolas públicas.

Fonte: dos autores.

Findo o primeiro módulo, que dá esse primeiro contato com o ambiente de programação, as alunas passaram a trabalhar com a linguagem Scratch. Nessa linguagem é possível criar histórias interativas, animações e pequenos jogos. Diferentemente da Logo, essa linguagem é visual, em que as alunas criam seus programas por meio da composição de blocos. Esse tipo de linguagem possui uma curva de aprendizado muito menor que as demais. Com o uso da Scratch, além de ter um apelo visual, aplicamos uma metodologia de programação diferente para abordar os mesmos conceitos abordados em Logo. Uma grande vantagem disso é que alunas que apresentaram dificuldades com Logo muitas vezes conseguem recuperar o conteúdo quando ocorre essa mudança de paradigma. É importante que as instrutoras facilitem esse processo apresentando associações entre uma e outra. Na Figura 6 são apresentadas imagens dum jogo que algumas de nossas alunas desenvolveram utilizando Scratch.

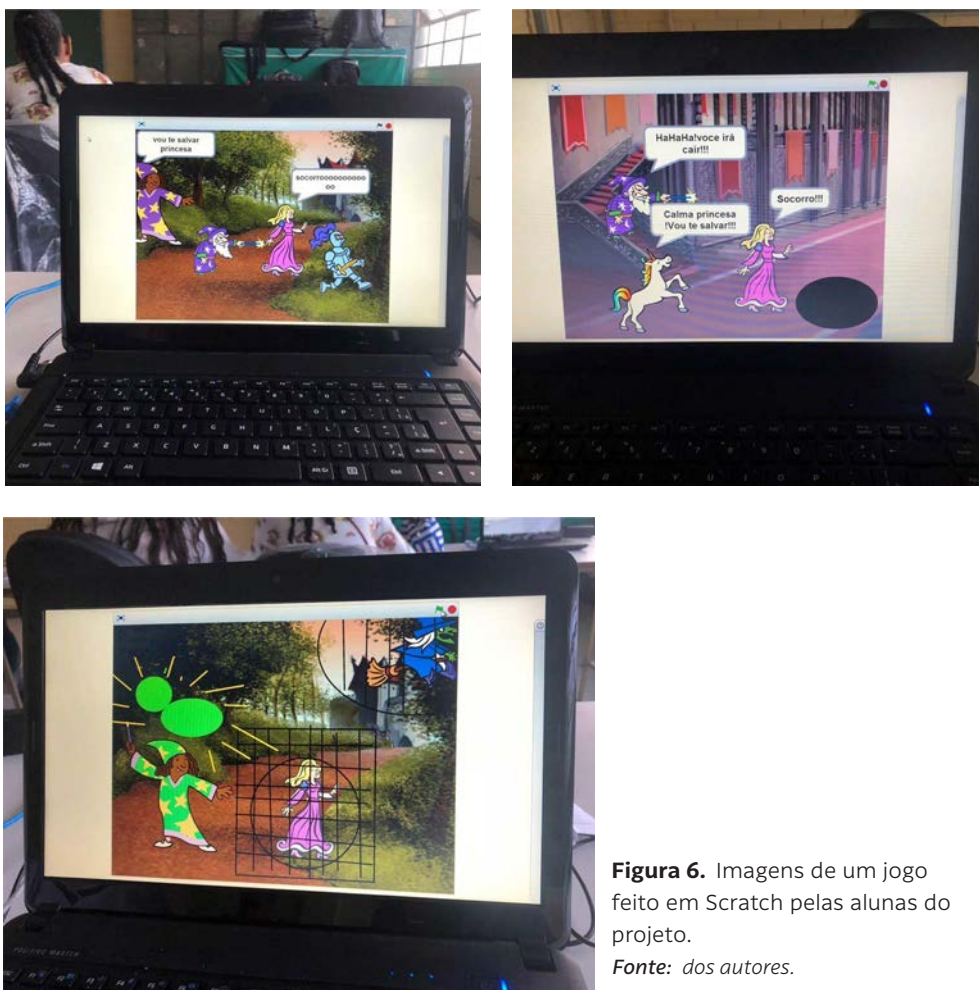


Figura 6. Imagens de um jogo feito em Scratch pelas alunas do projeto.

Fonte: dos autores.

Até o momento da escrita deste artigo, as nossas alunas que já participaram dos dois primeiros módulos passaram a realizar as atividades de robótica. A dinâmica de desenvolvimento é a mesma descrita anteriormente, ou seja, aulas de duas horas semanais durante 4 meses, totalizando 32 horas de carga horária.

Durante o terceiro módulo, elas utilizaram os kits LEGO para fazer montagens simples, utilizando as peças básicas, sensores e motores presentes nos mesmos. Após a montagem de robôs simples, os instrutores estabeleceram tarefas a serem cumpridas, de modo que as alunas utilizem os conhecimentos de programação adquiridos nos primeiros módulos para programarem os robôs com o objetivo de cumprir a tarefa estabelecida. Ressalta-se que a plataforma de programação do LEGO possui a mesma ideia da linguagem Scratch de metodologia de ensino da programação por meio de blocos, facilitando a transição para outra linguagem para a outra. Além disso, reforça-se também os mesmos conceitos, agora em diferentes contextos e com diferentes níveis de complexidade. Na Figura 7 são apresentadas imagens de algumas de nossas alunas nas atividades de robótica.



Figura 7. Atividade de robótica desenvolvidas pelas alunas do projeto.

Fonte: dos autores.

O quarto módulo ocorrerá nos meses finais da vigência do projeto, tendo uma aula de duas horas semanais, totalizando 32 horas de carga horária. As atividades serão realizadas utilizando a linguagem Python, que, diferentemente das anteriores, é utilizada para desenvolver aplicações profissionais. Youtube, Google e Instagram, por exemplo, possuem módulos em seus sistemas que foram desenvolvidos com essa linguagem.

Para trabalhar conceitos de programação usando Python, adotamos como metodologia a condução de sessões de *dojô* de programação (do inglês, *coding dojo*) (Bache, 2013, p. 1). Caracteriza-se como um encontro de pessoas com interesse em desenvolver e aprimorar habilidades de programação. Tem esse nome por tentar simular um ambiente de aprendizado inspirado nos *dojôs* de karate, porém, ao invés de tatame, temos um computador e um projetor, e os *katas*⁴ são pequenos problemas computacionais que são resolvidos colaborativamente pelos participantes.

Há uma variedade de formatos de *dojô* de programação. Neste projeto, optamos por sessões do tipo *Randori Kata*. Numa sessão dessas há alguns papéis bem definidos: a *sensei*, a *pilota*, a *copilota*, e a *plateia*. A *sensei* é quem organiza e coordena a sessão, definindo o *kata* a ser treinado e ajudando as participantes com perguntas problematizadoras e mobilizadoras. A *pilota* é quem, de fato, escreve o código-fonte para resolver o problema enunciado pelo *kata*. A *copilota* auxilia a

4 No Karate um *kata* é, simplificadaamente, uma sequência de movimentos que se configuram como técnicas de ataque e defesa.

pilota dando conselhos e ajudando-a a pensar soluções e corrigir erros. As participantes na *plateia* devem assistir atentamente e interagir com as *pilotas* sempre que necessário. Depois duma determinada janela de tempo ocorre um rodízio: a *pilota* volta para a *plateia*, a *copilota* torna-se *pilota* e uma participante da *plateia* assume como *copilota*. Ao final da sessão, todas as presentes participam ativamente na construção do código-fonte.

Esse tipo de sessão promove um ambiente seguro e colaborativo ao invés de competitivo, encoraja a experimentação de novas ideias e acolhe alunas com os mais diversos níveis de habilidade, tornando-se numa experiência divertida de aprendizado.

A conclusão obtida deste projeto será registrada quantitativamente e qualitativamente, a fim de transformar os resultados das atividades de extensão em conteúdo de pesquisa a ser publicado em conferências e periódicos especializados na área temática do projeto. Por fim, a última atividade realizada é a criação/aplicação duma avaliação da evolução do desempenho das alunas envolvidas nas atividades, tanto no contexto educacional quanto no pessoal. Além disso, é possível que durante o período do curso sejam desenvolvidas ações de extensão como ramificações das atividades contempladas neste projeto, como, por exemplo, minicursos na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFMG-Sabará.

Resultados e Discussão

As atividades desenvolvidas pelo PS4W compreendiam conteúdos de programação, pensamento computacional, robótica e pensamento matemático. No cronograma do programa estavam previstos 4 módulos específicos durante um ano: Logo, Scratch, Python e Robótica. As aulas aconteciam em 5 escolas públicas envolvidas no projeto, sendo que a partir do segundo semestre de 2019 houve uma ampliação de ofertas de vagas, proporcionando a disseminação do letramento digital e pensamento computacional para um público oriundo de diversas escolas municipais e estaduais da cidade.

As aulas aconteciam semanalmente com duas horas de duração. Cada módulo durava em torno de 2 a 3 meses. As inscrições para o curso previam a obrigatoriedade das alunas serem do gênero feminino e estarem cursando o ensino fundamental ou médio dalguma escola pública de Sabará. A divulgação sobre as inscrições foi feita por meio de mídias sociais, como descrito na logo informativa da figura 8.



Figura 8. Primeira chamada pública para os cursos do PS4W.
Fonte: dos autores.

O projeto repercutiu de tal modo que compôs matéria jornalística para alguns canais de comunicação como para os canais do YouTube “IFzando” do IFMG-Sabará e o canal “IFMG Play” do IFMG, o portal de notícias do IFMG durante seu principal evento o Planeta Inovação, o portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil, além de uma proposta de matéria por um canal televisivo do estado. A matéria no IFzando teve como temática a atuação feminina no mercado de trabalho, onde as professoras integrantes do projeto, Cristiane Targa e Kênia Gonçalves, comentaram sobre o desenvolvimento do PS4W no município de Sabará e o impacto da disseminação do ensino de tecnologia nas escolas públicas da cidade (Figura 9). A reportagem pode ser assistida em https://youtu.be/Gq9_7K3vSec.



Figura 9. Reportagem sobre o PS4W no canal “IFzando” com participação das integrantes do projeto, professoras Cristiane Targa e Kênia Gonçalves.

O canal “IFMG-Play” divulga informações dos 17 campi do instituto, além da Reitoria. A primeira reportagem, centrada num projeto da rede IFMG, foi justamente a respeito do Programa Sabará, que engloba o PS4W. Nesta reportagem são coletadas as entrevistas duma aluna e uma professora duma das escolas atendidas pelo PS4W (Figura 10).



Figura 10. Reportagem do “IFMG-Play” sobre as atividades do PS4W na E.E. Prof. Zoroastro Viana Passos.

De acordo com Ana Clara, a participação neste curso “foi algo novo e muito bom que pode nos ajudar futuramente, pois em tudo está envolvido tecnologia e precisamos nos adaptar a esta realidade”. Para a professora bolsista do PS4W Ali-cene Godinho, “este foi o primeiro projeto na escola a ser desenvolvido na área tecnológica estimulando as mulheres na área de exatas”. A reportagem pode ser assistida em “Projetos do IFMG junto à comunidade” disponibilizada em <https://youtu.br/8Mmt70Mcb8E>.

O Planeta Inovação passou a ser o principal evento do IFMG a partir de 2018 e, em sua segunda edição, a palestra principal no Ecosistema Ciência e Tecnologia - Seminário Saberes da Extensão foi proferida pelo Coordenador do Programa Sabará, prof. Carlos Alexandre, o qual apresentou e discutiu sobre o tema de Inclusão Digital, enfatizando o papel da Extensão Universitária e como projetos como o PS4W podem transformar a sociedade (Figura 11). A nota sobre a palestra pode ser visualizada em <https://www2.ifmg.edu.br/portal/noticias/planeta-inovacao-provica-reflexao-sobre-ciencia-tecnologia-e-fe>

IV CONGRESO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DE AUGM
Universidades comprometidas con el futuro de América Latina



Figura 11. Apresentação do Programa Sabará/PS4W no Planeta Inovação, principal evento do IFMG.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, sendo a principal agência de fomento para projetos científicos do país. Para a chamada pública de 2018 de apoio a meninas nas ciências exatas, engenharia e computação houve mais de 700 projetos submetidos, sendo que no estado de Minas Gerais apenas 8 foram aprovados e o PS4W foi um deles. O valor destinado a este edital foi de cerca de R\$ 6 mi. Em março de 2019 ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais uma reunião geral entre o CNPq e os coordenadores de projetos de Minas Gerais aprovados nesta chamada (Figura 12).



Figura 12. Reunião entre o CNPq e coordenadores de projetos aprovados na chamada pública de apoio às meninas para a área de exatas.

Além de proporcionar a inclusão digital, estimular o pensamento computacional e matemático, familiarizar as alunas com linguagens de programação e propiciar o trabalho em equipe, o projeto possibilitou a participação de várias alunas da rede pública de ensino do município em competição nacional, como a Olimpíada Brasileira de Robótica 2019, na qual 3 alunas obtiveram menção honrosa.

Conclusões

O Programa Sabará for Women, PS4W, tem levado às alunas do ensino fundamental público o pensamento computacional e desenvolvido habilidades de programação. As alunas do PS4W são provenientes do município de Sabará, o qual, apesar de estar muito próximo da capital do estado de Minas Gerais, não possui as mesmas condições de infraestrutura, educação e saúde, entre outras características. Até poucos anos atrás a cidade figurava entre os municípios de maior índice de vulnerabilidade do país. Partindo deste ponto, o desenvolvimento do projeto PS4W configurou um marco de transformação social/educacional no município.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ que normatiza as referências obrigatórias para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil e ensino fundamental, tanto para as escolas públicas quanto para as escolas privadas, incorporou em 2018 diretrizes específicas a respeito do uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no ensino básico. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)⁶ propôs em 2018 o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação que prevê eixos, conceitos e uso de TDICs nas escolas. Os eixos propostos neste currículo compreendem a “Cultura Digital”, “Tecnologia Digital” e “Pensamento Computacional”. Pode-se dizer que o desenvolvimento do PS4W no município de Sabará promoveu um passo significativo na evolução da educação na cidade, corroborando com as recentes atualizações sobre o uso de TDICs no país.

Sabará conta com 43 escolas públicas de ensino fundamental, sendo 27 municipais e 16 estaduais. Até o momento temos atendido 150 alunas de 5 escolas, contando com o trabalho de 3 instrutoras, 15 alunas bolsistas e 5 professoras bolsistas. Há esforços sistemáticos pela equipe em captar mais recursos para ampliar a abrangência do projeto.

Pôde-se notar que, como as turmas do PS4W são compostas apenas de meninas, e tanto as instrutoras quanto as professoras envolvidas também são mulheres, o ambiente de aprendizado criado deixa as alunas mais à vontade para participar de aulas de tecnologia e de raciocínio matemático, algo ainda estereotipado como “coisas de menino”. As instrutoras, como estudantes do ensino superior do

5 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

6 <http://curriculo.cieb.net.br/>

curso de Sistemas de Informação, são potencialmente vistas como exemplos de que a área da computação e, por extensão, as áreas exatas, são possibilidades de carreira a serem seguidas. Desde 2017 observa-se a matrícula de alunos e alunas provenientes do Programa Sabará (projeto que inspirou o PS4W) nos cursos técnicos em Informática e Eletrônica do IFMG campus Sabará. Espera-se que, com a atuação do PS4W, haja um aumento de diversidade nas próximas turmas desses cursos a serem formadas a partir de 2020.

Referências bibliográficas

- Alvarez, L. (2014, November). Ensino de programação é aposta de colégios em todo o mundo. *Revista Educação*. Retrieved from <https://www.revistaeducacao.com.br/ensino-de-programacao-e-aposta-de-colegios-em-todo-o-mundo/>
- Bache, E. (2013). *The Coding Dojo Handbook a practical guide to creating a space where good programmers can become great programmers* (1st ed.). Emily Bache.
- Chia, A. (2015). Co-creation and Algorithmic Self-Determination: A study of player feedback on game analytics in EVE Online – Social Media Collective. Retrieved June 15, 2019, from <https://socialmediacollective.org/2015/09/16/co-creation-and-algorithmic-self-determination-a-study-of-player-feedback-on-game-analytics-in-eve-online/>
- Frente Nacional de Prefeitos. (2018). *g100: municípios populosos com baixa receita per capita e alta vulnerabilidade socioeconômica*. Retrieved from <http://multimedia.fnp.org.br/biblioteca/publicacoes/item/730-g100-edicao-2018>
- Graham-Harrison, E. & Cadwalladr, C. (2018). Revealed: 50 million Facebook profiles harvested for Cambridge Analytica in major data breach. *The Guardian*.
- Henn, S. (2014). When Women Stop Coding. Retrieved September 26, 2019, from Morning Edition, NPR website: <https://www.npr.org/sections/money/2014/10/21/357629765/when-women-stopped-coding>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ed.). (2019). *Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2019*. Retrieved from <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ed.). (2014). *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*. Retrieved from <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=288941>
- Kurland, D. M. & Pea, R. D. (1985). Children's Mental Models of Recursive Logo Programs. *Journal of Educational Computing Research*, 1(2), 235-243. <https://doi.org/10.2190/JV9Y-5PD0-MX22-9J4Y>
- McKay, S. (2011). *The Secret Life of Bletchley Park: the History of the Wartime Codebreaking Centre by the Men and Women Who Were There*. Aurum Press.

- Medeiros, C. B. (2006). From subject of change to agent of change - Women and IT in Brazil. *ACM International Conference Proceeding Series*, 126. <https://doi.org/10.1145/1117417.1117432>
- Olinto, G. (2011). A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, 5(1), 68–77.
- Pinto, M. de C., Elia, M. da F. & Sampaio, F. F. (2012). Formação de Professores em Robótica Educacional com Hardware Livre Arduino no Contexto Um Computador por Aluno. *Anais Do Workshop de Informática Na Escola*, 1(1). Retrieved from <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2100>
- Rapkiewicz, C. E. (1998). Informática: domínio masculino? *Cadernos Pagu*, 1(10), 169–200. Retrieved from <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4172931>
- Ribeiro, K. S. F. M., Maciel, C. & Bim, S. A. (2019). *Relatório do Programa Meninas Digitais para o período 2018-2019*. Porto Alegre.
- Santos, C. M. (2018, March). Por que as mulheres “desapareceram” dos cursos de computação? – *Jornal da USP. Jornal Da USP*. Retrieved from <https://jornal.usp.br/?p=136701>
- Siciliano, B., Sciavicco, L., Villani, L. & Oriolo, G. (2009). Robotics: modelling, planning and control. In *Advanced Textbooks in Control and Signal Processing*. <https://doi.org/10.1007/978-1-84628-642-1>
- SOFTEX-Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro. (2013). *MERCADO DE TRABALHO E FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA EM TI*. Retrieved from <http://softex.br/inteligencia/#cadernostematicos>
- SOFTEX-Associação para Promoção da Excelência do Software Brasileiro. (2019). *Mulheres na TI: atuação da mulher no mercado de trabalho formal brasileiro em Tecnologia da Informação*. Retrieved from <https://softex.br/inteligencia/#cadernostematicos>
- Souza, F. das C. S. & Silva, S. H. dos S. C. e. (2016). INSTITUTOS FEDERAIS: expansão, perspectivas e desafios. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 2(5), 17–26. <https://doi.org/10.2192/RECEI.V2I5.1949>
- Souza, I. M. L. de, Rodrigues, R. D. S. & Andrade, W. (2016). Explorando Robótica com Pensamento Computacional no Ensino Médio: Um estudo sobre seus efeitos na educação. *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática Na Educação - SBIE)*, 27(1), 490. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2016.490>

Financiamento

Agradecemos ao Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro despendido a esta pesquisa.

Não, não gostamos de ter medo! Conversando sobre a violência contra as mulheres/meninas nas escolas.

Camila Lopes Cravo de Lacerda, Anajadir Ribeiro Morais,
Sueli Eugênia Nunes Pontes, Laralice Várzea Cordeiro,
Carolina Lopes Andrade.

cravokta@gmail.com

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar a análise do desenvolvimento dum projeto de extensão em educação e direitos humanos, de título “Não, não gostamos de ter medo: Conversando sobre a violência contra as mulheres/meninas nas escolas”. Trata da conceituação, tipificação e prevenção da violência contra crianças e adolescentes, e é realizado junto a professores e profissionais da educação de instituições municipais e estaduais num município do interior do Estado de Minas Gerais. Serão realizadas 3 oficinas, das quais 1 já se concretizou em todas as escolas; a segunda está em andamento e a terceira inicia-se no mês de outubro. Soma-se o total de 23 escolas participantes e o montante de 400 professores ao final do projeto. A sequência didática trabalhada foi elaborada após a realização de levantamento da literatura da área, por meio da leitura de pesquisas, artigos, livros e jornais. Como estratégia de participação usamos as reuniões pedagógicas dos professores, que são realizadas semanalmente nas escolas e contam com a participação efetiva de todos. A análise das estratégias metodológicas utilizadas mostrou que o diálogo seguido de discussões foi positivo, porque aumentou a reflexão e interação do grupo, porém, alguns professores tiveram uma participação menos ativa, provavelmente devido à falta de conhecimento ou pelo bloqueio ainda naturalizado que a temática causa. Durante as oficinas realizadas,

os participantes trouxeram como problema questões como o enfrentamento da violência e os mecanismos legais da denúncia. O registro gráfico gerou resultados importantes, especialmente em relação aos dados de violência, que consideramos alto por tratar-se dum município de pequeno porte. Outro fato relevante foi perceber a evolução conceitual dos participantes através das respostas dadas nas dinâmicas aplicadas. No primeiro encontro verificamos o conhecimento da violência pautada no senso comum; já no segundo estamos percebendo um avanço no entendimento da problemática e a qualidade de absorção do conteúdo. Verificamos a importância das estratégias que contam com a participação ativa dos professores, de forma a permitir que compartilhem suas experiências. Destacamos a necessidade duma formação específica aos professores, inicial ou em serviço, para que entendam o papel fundamental que desempenham na rede protetiva, assumindo-se como agentes transformadores educativos e promotores de direitos.

Palavras-chave: Formação de professores / Violência contra meninas / Violência contra mulheres / Professor no combate às violências.

1. Introdução

Vivemos na atualidade a situação da violência, sendo esta entendida por Lavoratti e Santos (2004, p. 1) “como todo ato ou omissão com intenção de prejudicar, subtrair, subestimar e subjugar, envolvendo um certo poder (intelectual, físico, econômico, político ou social)”.

Atravessada pela violência estrutural, ela convive com questões de injustiça, impunidade, desigualdade, violação dos direitos humanos e legitimação através de aparelhos midiáticos e atores representativos do Estado, o que coloca em risco nossa condição cidadã e, mais ainda, inflige o medo de ser/estar mulher/menina. E, em nosso município, esse quadro não se mostra diferente.

Sendo vista muitas vezes de maneira naturalizada, a violência contra a mulher/menina de todas as idades produz índices e estatísticas desestruturantes. Apesar da criação de leis protetivas —como o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) e do esforço do Ministério Público Federal, com a criação da Turminha do MPF, onde direciona ações protetivas contra o abuso e a exploração sexual de vulneráveis—, o quadro que se mostra em nossa sociedade é alarmante. Conforme definido pela Agência de Notícias de Direitos da Infância (Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Guia de referência para a cobertura jornalística, 2013), violência é considerada

qualquer ato deliberado, por ação ou omissão, originado por pessoas, instituições ou sociedades, que prive a criança ou adolescente dos seus direitos e liberdade, e que interfira no seu desenvolvimento e provoque sequelas, de gravidades diferenciadas, em sua vida

(Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Guia de referência para a cobertura jornalística, 2013, p. 109).

Nessa gama de variantes da violência, uma das que mais causam prejuízos à saúde física e psíquica da criança e do adolescente de ambos os sexos é a violência sexual. Para uma análise mais criteriosa acerca desses agravos, causados por essa modalidade de violência, torna-se necessário sua definição. Nessa categoria, a matéria (Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Guia de referência para a cobertura jornalística, 2013) define a violência sexual como:

Uma violação dos direitos sexuais. Atinge o corpo e a sexualidade, sendo perpetrada pela força física ou outra forma de coerção, ao envolver crianças e adolescentes em atividades sexuais impróprias ao seu estágio de desenvolvimento psicosssexual e etário. Trata-se de toda ação na qual uma pessoa, em situação de poder, obriga ou induz outra à realização de práticas sexuais, por meio da força física, da influência psicológica (intimidação, aliciamento, sedução), ameaça, uso de arma, droga ou qualquer outro meio coercitivo (Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Guia de referência para a cobertura jornalística, 2013, p. 109).

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência ABRAPIA (1997 citado em Liborio & Camargo, 2004) toma a seguinte definição acerca o abuso sexual infantil:

Uma situação em que a criança ou adolescente é usado para gratificação sexual de um adulto ou mesmo de um adolescente mais velho, com base em uma relação de poder, incluindo desde carícias, manipulação da genitália, mama ou ânus, exploração sexual, voyeurismo, pornografia e exibicionismo, até o ato sexual com ou sem penetração, com ou sem violência. ABRAPIA (1997 citado em Liborio & Camargo, 2004).

Já segundo a Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Guia de referência para a cobertura jornalística, 2013) o abuso sexual pode ser caracterizado como:

Utilização do corpo de uma criança ou adolescente para a prática de qualquer ato de natureza sexual. Pode ocorrer com ou sem violência física, mas a violência psicológica está sempre presente. A pessoa que comete esse tipo de violência visa unicamente satisfazer seus desejos sexuais (Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Guia de referência para a cobertura jornalística, 2013, p. 16).

Conforme nos aponta Freitas (2017), o abuso sexual em crianças é muito fortemente associado a questões de natureza social, influenciado pela cultura e pelo tempo histórico em que ocorre, elemento que impossibilita estabelecer uma denominação válida para o termo de maneira universal. Esta falta de consonância na definição do termo abuso sexual torna difícil a obtenção de estatísticas mais precisas sobre sua amplitude (Sanderson, 2005).

Os índices da violência nos deixam consternados. Segundo Platt *et al.* (2018, p. 1.020), os “estudos brasileiros evidenciam que a maioria de casos de abuso sexual ocorrem em meninas entre 5 e 10 anos. Verificamos também dados em matéria publicada no *Estadão* (2017), que faz uma compilação dos números da violência contra a mulher em nosso país nos últimos anos, retirados de vários órgãos da sociedade civil. Verificamos, conforme dado do IPEA (2011 citado por Soares, 2017), que

o Brasil registrou 1 estupro a cada 11 minutos em 2015. São os Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, os mais utilizados sobre o tema. Levantamentos regionais feitos por outros órgãos têm maior ou menor variação em relação a isso. As estimativas variam, mas em geral calcula-se que estes sejam apenas 10% do total dos casos que realmente acontecem. Ou seja, o Brasil pode ter a medieval taxa de quase meio milhão de estupros a cada ano. Cerca de 70% das vítimas de estupro são crianças e adolescentes. Quem mais comete o crime são homens próximos às vítimas. Verificamos, conforme dado do IPEA (2011 citado por Soares, 2017, s/p).

Brino e Wiliams (2009) vêm demonstrar um elemento que torna ainda mais estarrecedor esse tipo de violação sexual em crianças e adolescentes, sensibiliza a sociedade e pede providências. Trata-se do fato de que os agressores, na maior parte das vezes, são os responsáveis legais pelas crianças e jovens. As pesquisas apontam que os índices de violência intrafamiliar são alarmantes e cometidos sob diversas formas.

As autoras confirmam que 70% dos casos de abuso sexual contra crianças são praticados de forma intrafamiliar, isto é, os crimes são cometidos em casa pelos próprios familiares. Vejamos que existe o facilitar de o agressor estar diretamente com a criança durante longo tempo e se utilizam dessa condição para a prática do delito.

Nestas situações, Marinato Montes de Freitas (2017) reitera “que a criança se sente ameaçada e amedrontada e não conta o ocorrido, mantendo-se calada e vulnerável às ameaças verbais. Na maioria das vezes a vítima não apresenta sinais físicos do abuso. No entanto, marcas e sequelas de ordem psicológicas podem ser observadas em seu comportamento e acompanhá-las pelo resto de sua vida”. Sanderson (2008) destaca que o fato de o abusador estar acobertado por vínculos familiares desenvolve uma cultura de não denúncia e conivência doutros agen-

tes sociais, em relação ao crime. Somente 10% das ocorrências é que são difundidas ou chegam ao sistema judiciário criminal. Devido a essa subnotificação há um deficit entre o que se publica e o que de fato ocorre, tornando limitado o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o tema (Sanderson, 2005).

Em relação à violência doméstica e ao feminicídio, os números são também contundentes. Soares (2017), em matéria jornalística, tratou dados de diversas fontes como se pode verificar no seguinte trecho:

Segundo confirma notícia publicado em o Estadão (2017), a cada 7.2 segundos uma mulher é vítima de violência física (Fonte: Relógios da Violência, do Instituto Maria da Penha); Em 2013, 13 mulheres morreram todos os dias vítimas de feminicídio, isto é, assassinato em função de seu gênero. Cerca de 30% foram mortas por parceiro ou ex (Fonte: Mapa da Violência 2015); esse número representa um aumento de 21% em relação à década passada. Ou seja, temos indicadores de que as mortes de mulheres estão aumentando; o assassinato de mulheres negras aumentou (54%) enquanto o de brancas diminuiu (9,8%). (Fonte: Mapa da Violência 2015); somente em 2015, a Central de Atendimento a Mulher – Ligue 180, realizou 749.024 atendimentos, ou 1 atendimento a cada 42 segundos. Desde 2005, são quase 5 milhões de atendimentos (Soares, 2017, s/p).

Diante da emergente demanda social por mecanismos educativos que possam de alguma maneira alterar este estado de consciência e existência das meninas/mulheres, e segundo Platt et al. (2018), por termos em nosso país um enquadramento de características que tipificam a existência do abuso de maneira muito semelhante em todo território nacional, importa construirmos ações preventivas a partir das instituições educativas aos agravos acima descritos. São os autores que nos alertam que “trata-se de um tema extremamente importante na área social com grande repercussão na vida futura dos envolvidos, especialmente das crianças, e por isso, surgem ações que controlem esse grave problema brasileiro de Saúde Pública” (Platt et al., 2018, p. 1.020). E também de importância no âmbito educacional, quando se tem em mente uma sociedade em rede, que precisa de medidas globalizantes dos agentes educacionais.

2. Os serviços de Proteção

O Estatuto da criança e adolescente (ECA, 1990, art. 5º) esclarece que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Faz-se necessário salientar a importância e a responsabilidade dos cuidadores. Conforme explicitado na Agência de Notícias dos Direitos da Infância (Exploração

Sexual de Crianças e Adolescentes: Guia de referência para a cobertura jornalística, 2013), como violência devemos considerar “qualquer ato deliberado”, por ação ou omissão, originado por pessoas, instituições ou sociedades que prive o adolescente ou a criança dos seus direitos e liberdade, podendo interferir no seu desenvolvimento, provocando alguma sequela em sua vida.

Destacamos alguns órgãos e políticas legais que se dedicam à proteção social dos jovens e adolescentes em nossa sociedade: Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990); Sistema Único de Assistência Social (SUAS, 1993); Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993); Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004); Programa de Atenção Integral à Família (PAIF, 2004); Centro de Referência da Assistência Social (CRAS, 2004); Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS, 2011); ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância (2013); Instâncias de Defesa e Responsabilização: Conselhos Tutelares, Ministério Público, Forças de Segurança/Polícia, Defensoria Pública, Justiça, Ouvidorias e Centros de Defesa.

2.1 A Escola e o Professor

Devido à gravidade dos problemas advindos do abuso sexual infantil e as violências de maneira geral, provocando nas crianças e adolescentes graves psicopatologias, traumas físicos e dificuldades sociais, é necessário destacar a importância da escola e dos professores como agentes de detecção, enfrentamento e denúncia desse fenômeno.

Brino e Willians (2003) apontam que em 44% dos casos de abuso sexual o professor é a primeira pessoa a tomar conhecimento da violação, afirmando a importância do papel do professor na denúncia sobre a ocorrência do fato, sendo ele, na maioria das vezes, o primeiro a ajudar a romper o pacto de silêncio entre abusador e vítima. Apesar dessa realidade já verificada, professores não recebem nenhuma preparação em seus cursos de formação para esse enfrentamento. Dessa forma, mesmo existindo a legislação que pune a omissão dos agentes sociais nesses casos escola e professores, são tendenciosos a se calarem. O Artigo 245 do (ECA, 1990) explicita:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente (ECA, 1990, art. 245).

Tendo pena prevista nesses casos, de multa de três a vinte salários mínimos, aplicando-se o dobro em caso de reincidência e ainda encontramos no estatuto que, em relação à responsabilização da instituição escolar, definido em seu artigo 56, que “os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão

ao Conselho Tutelar os casos de: I- maus-tratos envolvendo seus alunos” (ECA, 1990, art. 56). A deficiência na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o tabu social no qual se reveste a temática em voga, assim também, como o medo de retaliação por parte do infrator ou da família da criança, acabam por desencorajar o profissional a uma tomada de atitude.

No afã de que a escola e os professores sejam os promotores de ações de legítima proteção, em relação às mais variadas violências que se institucionalizaram em nossa sociedade, que construímos e aplicamos esse Projeto de Extensão “**Não, não gostamos de ter medo: Conversando sobre a violência contra as mulheres/meninas nas escolas**”. Sabedores que a escola é instituição social privilegiada para detecção de qualquer tipo de alteração comportamental nas crianças e jovens, pelo número considerável de tempo que passam nesses ambientes e por seu viés filosófico-educacional.

Brino e Williams (2003a) já detectaram a importância desse profissional professor no sentido de ser conhecedor dos sinais de abuso sexual ou outras violências, sabendo distinguir suspeitas infundadas ou a constatação, que deve levar a uma denúncia formal. Mas, para que de fato isso ocorra, faz-se necessário a capacitação dos professores para encararem a difícil questão do abuso sexual infantil. É fundamental que escola e educadores tenham conhecimento sobre os direitos das mulheres, da criança/jovem e da legislação, assim também como os meios de detecção mais confiáveis sem levantarem falsas suspeitas, para conduzirem todo o processo dentro da ética e cuidado que os envolvidos dispõem, sem promover a revitimização.

3. Material e Métodos

Encontramos alguns dados (Marinato Montes de Freitas, 2017) acerca do enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no Município de Leopoldina e os destacamos para que o leitor tenha uma observação mais aclarada de nosso lócus de trabalho:

Tabela 1 - Violência contra crianças e adolescentes no Município de Leopoldina-MG -2014-2017

Ano	Violência Física, Psicológica ou negligência	Abuso sexual
2014	58	14
2015	56	19
2016	103	23
2017 (até Agosto)	51	17

Fonte: CREAS – Conselho Regional de Assistência Social – Leopoldina - 2017

Pode-se verificar que o quantitativo de casos denunciados e apurados de violência obteve um acréscimo considerável em 2016, ocorrendo uma diminuição até agosto de 2017. Consideramos, entretanto, o número de habitantes do município, totalizando 53.354 pessoas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017) e sua característica pacata de cidade do interior, fator que não se deve considerar ao percebermos as variáveis que acarretam as violências, pois os dados nos mostram que esse tipo de fenômeno acontece de forma democrática e não estratificada nos contextos sociais.

Marinato Montes de Freitas (2017, p. 45) percebe em sua pesquisa, através de perguntas feitas às professoras da rede escolar do município, que as mesmas não se sentem “capacitadas, não tendo experimentado uma formação que orientasse como proceder nos casos de abuso na escola”. Elas demonstram “total desconhecimento em relação à responsabilidade legal de denúncia por parte da escola e dos educadores”, fator que não as eximem de responsabilização criminal e ética diante de seus tutelados.

Nesse contexto social, marcado pela necessidade da formação em serviço para implementação das regras que já compõem o jogo, que iniciamos nosso percurso formativo com todos os professores do município, das redes Estadual e Municipal.

3.1 O Projeto de Extensão

Intitulado com a insígnia “**Não, não gostamos de ter medo! Conversando sobre a violência contra as mulheres/meninas nas escolas**”, o projeto promove a formação em serviço de Docentes e trabalhadores da educação, das escolas Estaduais e Municipais de Leopoldina (Minas Gerais-Brasil), na temática do combate e detecção da violência contra as mulheres e meninas, dando ênfase às violências perpetradas no âmbito sexual em relação aos jovens e crianças de ambos os sexos.

Tem como objetivos: Construir rodas de conversa com educadores nas escolas Municipais e Estaduais do município, tratando da temática da violência, além de implementar ações na comunidade escolar que oportunizem a discussão sobre as múltiplas violências direcionadas à mulher/menina observadas no dia-a-dia; compreender, junto aos sujeitos envolvidos, como este fenômeno da violência é (re)construído e (re)produzido nas relações sociais, principalmente nas escolas; refletir e propor, em conjunto com os participantes, formas alternativas e pacíficas de educação e relacionamento escolar e familiar, sem o uso da violência; alcançar os sujeitos significativos que compõem a comunidade escolar (alunos, famílias e profissionais da educação) através da promoção do debate e diálogo; construir e distribuir livreto explicativo sobre as múltiplas facetas da violência, meios de prevenção, formas de diagnóstico e processos de denúncia formal; formar agentes multiplicadores (docentes e trabalhadores da educação das escolas de base) da não violência contra a mulher/menina em suas áreas de vida e atuação profissional; instrumentalizar os discentes universitários para o debate

crítico-reflexivo na temática tratada; e conscientizar os discentes integrantes da equipe acerca das múltiplas facetas da violência contra a mulher/menina e da importância dos trabalhos extensionistas como mecanismo de alteração social.

Público alvo: Docentes e trabalhadores da educação das escolas Estaduais e Municipais do município de Leopoldina-MG. Montante total de escolas a participarem do projeto (23), número total de professores ao final do projeto (400). **Como metodologia de trabalho** utilizamos da construção de 3 oficinas em cada uma das escolas do município. Na primeira oficina tratamos da construção social da violência e seus significados; na segunda trabalhamos meios de prevenção e detecção do abuso sexual; e, na última, procuraremos entender os mecanismos de denúncia e de proteção. Ao final do projeto pretendemos realizar a distribuição dum livreto/manual explicativo sobre as múltiplas facetas da violência, meios de prevenção, formas de diagnóstico e processos de denúncia formal, que será elaborado pelas autoras do projeto.

Nossa proposta de trabalho tende a contribuir com as escolas, com os docentes e o corpo de profissionais da educação no sentido de identificar, notificar e prevenir as ocorrências de violação dos direitos de seus alunos.

4. Resultados parciais e Discussões

O projeto de extensão “Não, não gostamos de ter medo! Conversando sobre a violência contra mulheres/meninas nas escolas” já esteve presente em 20 escolas, onde, em média, 282 profissionais da educação participaram de maneira dialogada.

Com este projeto desconstruímos no imaginário dos profissionais da educação a ideia de que o disciplinamento corporal é um ato educativo e afetivo, e demonstramos que reflete a incapacidade sistêmica que temos para educar. Buscamos o diálogo como meio de verificar os conceitos e as realidades cotidianas nas escolas em relação aos diversos tipos de violência direcionada à mulher/menina, situando-a como uma ameaça à integridade física, psicológica e moral do ser humano em desenvolvimento.

Apesar de os resultados do projeto serem parciais, obtivemos grande aceitação e participação da comunidade escolar do município. Dessa forma, pretendemos a formação em serviço desses profissionais da educação por serem capazes de, por meio da sua atuação, conhecerem, prevenir e denunciarem qualquer tipo de abuso que se dê em sua comunidade escolar, dando ênfase ao abuso sexual.

A equipe também esteve presente em ações, que de início não estavam projetadas, mas, devido a convites recebidos, participamos dos eventos elencados a seguir:

- Participação no I Seminário de enfrentamento à violência contra mulher, efetivado no Município de Leopoldina, dentro das comemorações do ‘Agosto Lilás’.

- Participação no Curso de Extensão Universitária “**Diálogos interdisciplinares: universidade e escola**”, promovido pelo Professor Jardel Costa Pereira, para um público altamente capacitado, incluindo professores das Faculdades de cidades vizinhas no Centro Cultural Mauro de Almeida Pereira.
- **Participação no programa de rádio:** Rádio Cidade FM 104,3, onde foi possível levar para a comunidade de Leopoldina os informes acerca do projeto.
- **Participação em Programa de Rádio**, feito pela vereadora Kélvia Raquel, “A Voz da mulher”, na intenção de esclarecermos questões sobre os abusos e violências enfrentados por nossas meninas e mulheres;
- Convite feito professor Anthony Oliveira para efetivação duma Roda de Conversa com os alunos do 6º e 7º ano da Escola Estadual Professor Botelho Reis, dia 24/09. Tema: “Violência contra mulher e masculinidade tóxica”.
- Tivemos também a grata satisfação de recebermos uma **Moção de Congratulação**, de autoria do vereador José Augusto Cabral, subscrita por todos os vereadores da Câmara Municipal de Leopoldina no sentido de enviar os cumprimentos, parabenizando pelo Projeto desenvolvido nas escolas.
- Tivemos o projeto em **Notícia publicada** no jornal *O Vigilante Online* de Leopoldina (2019) e no site do Marcelo Lopes, Município de Cataguases, constando toda a trajetória do mesmo e seus desdobramentos (importantes meios de comunicação desses municípios).

Construímos a primeira oficina, tratando dos conceitos e pré-conceitos que damos à violência física, sexual e psicológica contra a mulher em todas as suas idades, possibilitando a instrumentalização e conscientização do educador, e vendo de maneira desnaturalizante a violência, principalmente a sexual, que permitiu a participação ativa dos mesmos (Brino & Minayo, 2003).

Para identificarmos a percepção da violência por parte dos professores, no início da primeira oficina trabalhamos uma dinâmica. Nesse momento pedimos que escrevessem em folha de papel e, posteriormente, falassem de maneira espontânea as situações de violência por eles já experienciadas ou observadas. Diante da solicitação 133 professores responderam e 54 preferiram não se manifestar de nenhuma maneira. Alguns professores, em diferentes escolas, indicaram a violência escolar como algo frequente naquele espaço social e pontuaram que são as meninas que mais estão se envolvendo em conflitos, seguidos de agressões físicas e verbais. Outros relataram experiências pessoais no espaço escolar e disseram sobre a identificação de crianças e adolescentes vítimas de violência sexual.

A respeito da violência autoinfligida, observamos que ela foi pouco citada no início das oficinas. No entanto, no decorrer das apresentações, foi muito comentada

pelos professores. Percebemos que a ocorrência disparadora das narrativas tinha relação direta com o jogo online chamando 'Baleia Azul'.¹

No gráfico1 pode-se perceber que as respostas para a questão apresentada no início da primeira oficina são bem variadas:

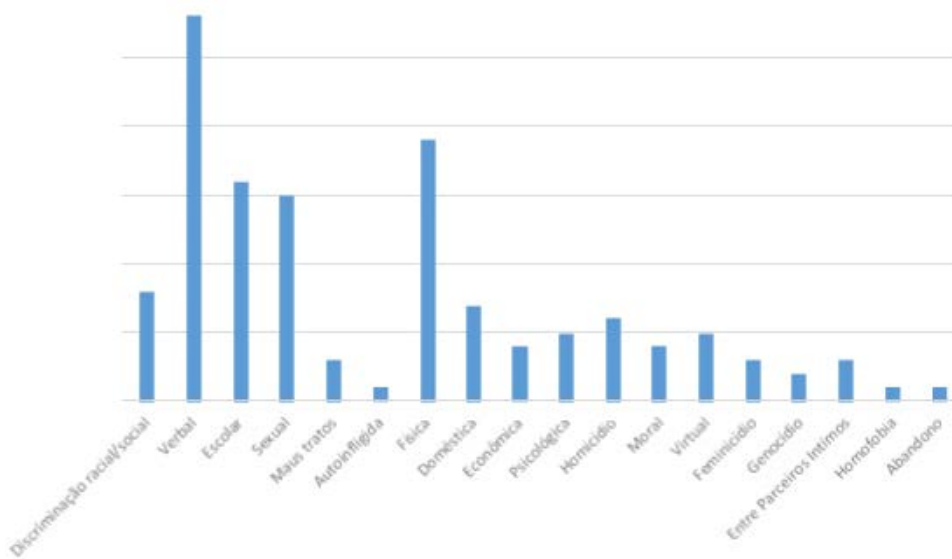


Gráfico 1. Percepção da violência pelos professores.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme é possível perceber através do Gráfico 1, a violência verbal foi a mais mencionada, seja ela no espaço escolar ou fora. Quanto a violência física, apesar de ter sido a segunda em maior evidência, foi trazida à tona de forma distante, relacionando-a a casos vividos por outras pessoas, como vizinhos, desconhecidos e amigos. O índice de relatos sobre a violência sexual se divide entre casos noticiados em jornais e alguns quadros de observação próxima.

No decorrer da oficina foi apresentado a tipologia da violência de uma maneira global, baseada nos conceitos apresentados pela Organização Mundial de Saúde, buscando sempre contextualizar com a realidade social enfrentada no país, e no município principalmente, além de apresentar alguns dados estatísticos (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019) que confirmaram a necessidade emergente do enfrentamento à violência.

1 Baleia Azul: jogo que dita comandos que vão da automutilação ao suicídio, tendo como público alvo e principais jogadores, crianças e adolescentes. Fonte: <https://observador.pt/2017/04/28/a-historia-os-casos-e-os-alertas-do-jogo-baleia-azul-em-nove-pontos/>

Ao final da oficina, após o diálogo acerca das especificidades da violência, foi proposto para que os educadores escrevessem possíveis meios de transformação, com base na realidade social violenta do país e da nossa cidade. Mais uma vez as respostas foram múltiplas não só pela pluralidade de ideias, mas, também, porque alguns professores foram bem específicos. Por exemplo, indicaram o encontro de casais com representantes religiosos nos casos de violência entre parceiros íntimos, para aconselhamento, apresentando desde a busca pela religião até punições mais severas como forma de transformação, conforme é possível perceber no Gráfico 2:

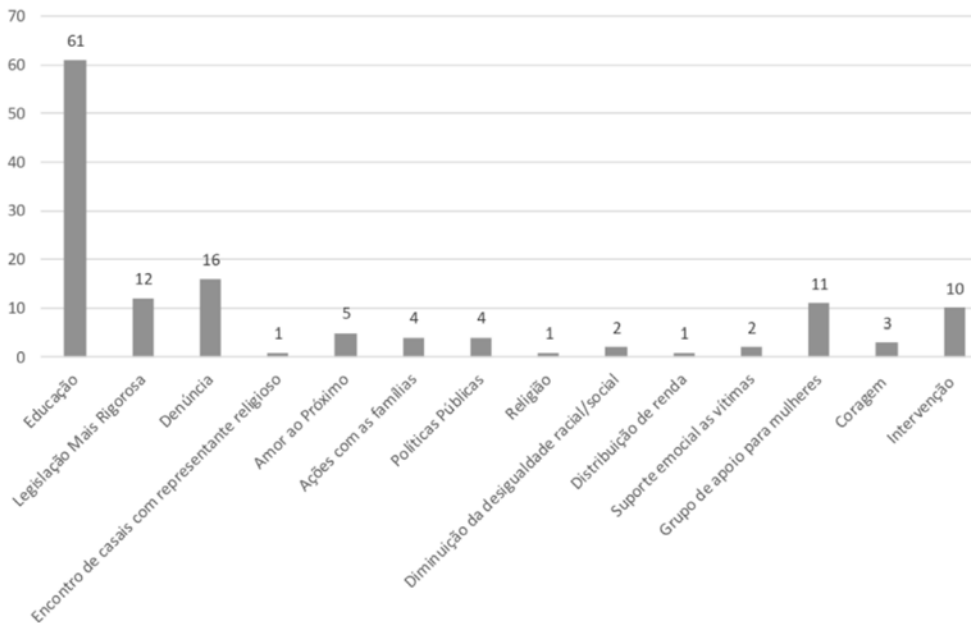


Gráfico 2. Meios de transformação da violência.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Diante do exposto no Gráfico 2, o meio de transformação mais citado entre os professores foi a educação. Alguns educadores trouxeram a responsabilidade para si e destacaram a posição privilegiada que ocupam, a qual os coloca como agentes efetivos na prevenção e na proteção, fazendo uso do contato próximo com as crianças, adolescentes e da comunidade. Outros professores destacaram a importância de cunho social e educacional do trabalho desenvolvido pelo presente projeto, solicitando a extensão do projeto aos alunos e seus familiares.

Ao final da primeira oficina solicitamos que os participantes amassassem o papel que estava em suas mãos, no qual haviam registrado as respostas às indagações feitas: 'A percepção da violência pelos professores e meios de transformação da violência?'. Muitos professores se entreolharam e estranharam o pedido, porém,

cumpriram o solicitado. Propomos que fizessem uso do imaginário e pensassem que aquela folha, que antes era lisa, fosse uma pessoa que havia sofrido algum tipo de violência.

Por maior que fosse a tentativa de desamassar a folha, ela nunca mais voltaria ao seu estado inicial, igualmente, acontece com as vítimas de violência. Pode-se haver a punição do agressor, a cura de ferimentos físicos ou o recebimento de indenizações, mas, no entanto, o violentado não mais voltará a ser o mesmo; levará consigo marcas psíquicas e emocionais que impactarão no seu desenvolvimento.

Após o convite a reflexão, os professores se mantinham um tanto silenciosos, introspectivos, arriscando-se apenas a uma troca de olhar ou alguma palavra com o colega mais próximo. Diante da circunstância, finalizando a reunião pedagógica e a necessidade de saída de alguns dos participantes que iniciariam um novo turno de aulas noutra escola, não nos era possível explorar coletivamente. Contudo, alguns professores ainda sensibilizados nos procuravam para uma troca de ideia mais informal. Acreditando no trabalho que está sendo desenvolvido por toda a equipe do projeto, nos convidavam para estarmos com seus alunos tratando da temática.



Figura 1. Professores na aplicação da Primeira Oficina.

Fonte: <https://www.instagram.com/naogostamosdetermedo/>

Oficina 2

Na segunda oficina, que ainda está em fase de aplicação e que até o momento tivemos a participação de 103 professores e de 12 escolas, desenvolvemos um trabalho voltado para a problematização da violência sexual contra crianças e adolescentes. A priorização da violência sexual infantil e de adolescentes foi amplamente discutida em nossa revisão de literatura. Nesse sentido, vamos nesse momento tratar do relato da experiência.

No início da oficina, com o propósito diagnóstico, propomos que os participantes listassem quais atitudes e procedimentos adotariam se se deparassem com a situação em que uma professora percebe algumas alterações de comportamento, que podem indicar que seu aluno está vivendo essa situação de violência sexual (estudo de caso fictício). Após o registro dos procedimentos a serem tomados diante da possível situação fictícia de abuso sexual, temporariamente a anotação é posta de lado, sendo ela retomada ao final da oficina através do questionamento: “Vocês manteriam a sua reposta dada anteriormente diante dos argumentos apresentados?”. De maneira significativa, quase que por unanimidade, os profissionais responderam que acionariam os pais para verificar o que estaria acontecendo com a criança. Durante o decorrer da apresentação da segunda oficina trouxeram o questionamento sobre a legitimidade do pronunciamento aos pais, visto que cerca de 70% dos casos de abuso sexual é intrafamiliar. Diante disto, alguns professores se demonstraram controversos ao acionamento direto dos pais e afirmaram acreditar que o desenrolar da situação deveria se dar pelo acionamento da rede protetiva, para avaliar o caso e investigar se aquela desconfiança realmente era procedente.

A fim de contribuir com a discussão numa das escolas visitadas, a professora Suzana* relatou ter percebido numa aluna de quatro anos gestos sexualizados inapropriados para a sua idade e afirmou ter entrado em contato com os pais. No entanto, para eles aquela situação foi considerada como normal, alegando que a criança tinha uma “libido à flor da pele”, tendo a professora não mais questionado sobre a situação apesar do comportamento se manter. Ela declarou que em pouco tempo a criança foi transferida de escola.

Aproveitando da fala dessa professora, alertamos sobre a preocupação do próprio abusador, que ao perceber a desconfiança doutra pessoa que poderá efetivar a denúncia, busca meios para que a violência não seja descoberta e, em muitos casos, solicita a transferência da criança ou adolescente para outra escola. Por isso, é necessária muita cautela ao acionar os pais ou os responsáveis e, mais ainda, atentar-se aos outros possíveis sinais que a vítima apresenta, pois toda criança e adolescente indicam de diversas maneiras que estão vivenciando situações de maus-tratos e abuso sexual, quase sempre de forma não verbal.

Abordamos o caso Araceli², questionamos acerca do conhecimento desse caso de abuso e assassinato, e de sua importância para o combate e criminalização dos atos de abuso sexual contra crianças e adolescentes no Brasil. Tratamos também do dia 18 de maio e da importância desta data no calendário de campanhas nacionais contra abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Percebemos que quase a totalidade dos professores desconhecem o caso da menina Araceli, suas implicações e desdobramentos legais em nossa sociedade. Ao apresentarmos o vídeo que retrata o caso, as reações são de indignação, espanto e comoção. É possível ouvir expressões, tais como “nossa!”, “que absurdo!”, “como podem fazer isso com uma criança?”. Há também aqueles que visivelmente buscam controlar suas emoções, enquanto outros permitem o choro vir à tona.

Numa das oficinas, o silêncio sucede a apresentação do vídeo até que foi interrompido por uma integrante da equipe, que destaca o apelo feito ao final para que estejamos atentos às nossas crianças e adolescentes, para que não mais ocorra episódios deploráveis como o que se mostrava; exalta a relevância de se conhecer os casos que assolam a nossa sociedade, mesmo que nos causem espanto e indignação, mas, que acima de tudo, nos contagie a buscar uma transformação, pois afirma que só assim será possível a mudança da realidade vivida.

Além de aprofundarmos sobre o conceito da violência sexual, também apresentamos suas tipificações, formas de ocorrência e a sua incidência alarmante em casos intrafamiliares, os quais correspondem cerca de 70% dos abusos sexuais contra crianças e adolescentes, praticado por parentes consanguíneos ou não, pessoas próximas à vítima ou dentro da unidade doméstica, como relatado no Boletim Epidemiológico (Ministério da Saúde, 2018).

A partir desse momento buscamos ressaltar a escola como local privilegiado para identificação, a notificação e o encaminhamento de possíveis casos de abuso e, portanto, o papel fundamental do professor e dos profissionais da educação na rede protetiva, que precisam estar atentos e conhecer todos os sinais que as crianças e adolescentes apresentam quando vitimados. Discorremos sobre os sinais corporais que podem ser provas materiais nos casos de abuso e os sinais comportamentais, diretamente relacionados ao emocional, também denominado de provas imateriais. Relatamos sobre os possíveis impactos gerados na sexualização, nos hábitos corporais e higiênicos, na frequência escolar e no relacionamento social de quem viveu uma situação de abuso. Tratamos da possibilidade de concomitância entre os sinais corporais e comportamentais nos sujeitos, configurando-se como indicadores de uma possível violação sexual.

Nós utilizamos de material de apoio confeccionado por Brino e Williams (2008) apresentado na Figura 1, para trabalharmos sobre os sinais mais específicos que são apresentados em casos de violência sexual.

2 Trata-se do caso de violência que motivou a escolha do dia 18 de maio, como o dia de combate à violência, ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5ShHXfzrh1Y>.

Nome: _____ Idade: ____ anos Sexo: _____

Instituição/ Função: _____

Tempo de atividade docente: _____ anos

A lista abaixo contém diversos itens na forma de sinais e sintomas de abuso sexual contra crianças e adolescentes. Alguns destes sinais podem ser observados em sala de aula, outros podem ser relatados pelo próprio sujeito, ou mesmo por familiares e professores. Alguns destes sinais são muito específicos, ou seja, são fortes indicativos de que o abuso possa ter ocorrido ou estar ocorrendo. Outros sinais são pouco específicos, ou seja, não indicam que o abuso sexual possa ter ocorrido ou estar ocorrendo. Atribua, a cada item, um valor entre 1 (um) e 5 (cinco), de forma que quanto maior o valor atribuído, mais indicativo de abuso sexual será o item. Por exemplo, caso você considere o item "comportamento sedutor" como um indicador muito forte de que o abuso sexual possa ter ocorrido ou estar ocorrendo, marque o número 5 (cinco) como segue:

- | | |
|--|---|
| 00 Comportamento sedutor | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input checked="" type="checkbox"/> 5 |
| Importante: marque apenas uma resposta em cada item! | |
| 01 Curiosidade sexual excessiva | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 02 Auto-conceito negativo | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 03 Lavar as mãos compulsivamente | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 04 Tentativa e/ou comportamento suicida | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 05 Raiva e/ou hostilidade | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 06 Ansiedade | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 07 Masturbação excessiva ou pública | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 08 Repetir o que outras pessoas verbalizam | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 09 Sentimento de vergonha e/ou culpa | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 10 Baixa auto-estima | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 11 Medos | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 12 Pesadelos e dificuldades para dormir | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 13 Ansiedade relacionada a temas sexuais | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 14 Tocar e/ou coçar seus genitais | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 15 Excitabilidade aumentada (hipervigilância ou dificuldade de concentração) | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 16 Falta de competência social com pares | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 17 Agressividade sexual | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 18 Colocar objetos no ânus ou vagina | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 19 Fuga de casa | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 20 Brincar com brinquedos do sexo oposto | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 21 Requisitar estimulação sexual de outras pessoas | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 22 Envolvimento em atos ilegais | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 23 Brinquedos e/ou jogos sexualizados | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 24 Conhecimento sexual inapropriado para a idade | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 25 Delinqüência | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 26 Evitação a determinadas pessoas e lugares | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |
| 27 Atraso ou ausência total do desenvolvimento da linguagem verbal | <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 |

28 Agressão física	1	2	3	4	5
29 Exposição freqüente dos genitais	1	2	3	4	5
30 Comportamento regressivo	1	2	3	4	5
31 Atos de auto-agressão	1	2	3	4	5
32 Retraimento e/ou isolamento	1	2	3	4	5
33 Tiques motores múltiplos	1	2	3	4	5
34 Transtornos alimentares (anorexia e/ou bulimia)	1	2	3	4	5
35 Comportamento impulsivo e/ou hiperativo	1	2	3	4	5

Figura 2. Indicador de Abuso.

Fonte: elaborado por Brino e Williams (2008).

Após trabalharmos com o Indicador de Abuso elaborado por Brino e Williams (2008), visando conhecer melhor o perfil e as experiências dos profissionais que participam das oficinas. Aplicamos um questionário chamado Registro sobre o Abuso Sexual (Brino & Williams, 2003):

01) Você já identificou algum caso suspeito de abuso sexual em sua classe? Se sim, quantos?

0	1	2	3	4	Mais de 4
---	---	---	---	---	-----------

02) Você já encaminhou um caso suspeito de abuso sexual da sua classe para o Conselho Tutelar, Delegacia da Mulher ou outra autoridade competente? Se sim, quantos?

0	1	2	3	4	Mais de 4
---	---	---	---	---	-----------

03) Você já conversou com a criança sobre a suspeita de abuso sexual? Se sim, quantas vezes?

0	1	2	3	4	Mais de 4
---	---	---	---	---	-----------

04) Você já fez uma apresentação em sua classe para as crianças sobre abuso sexual? Se sim, com qual freqüência?

semanal	mensal	semestral	anual
---------	--------	-----------	-------

05) Você já discutiu o tema abuso sexual com colegas de trabalho na escola? Se sim, com qual freqüência?

semanal	mensal	semestral	anual
---------	--------	-----------	-------

06) Você realiza leitura de materiais relacionados ao tema abuso sexual? Se sim, com qual freqüência?

semanal	mensal	semestral	anual
---------	--------	-----------	-------

Figura 3. Registro sobre abuso sexual.

Fonte: elaborado por Brino e Williams (2003).



Figura 4. Professores na aplicação da segunda oficina.

Fonte: <https://www.instagram.com/naogostamosdetermedo/>.

O questionário deveria ser assinalado com apenas uma resposta a cada pergunta feita. Ao finalizarmos a aplicação da Oficina 2 em todas as escolas faremos um levantamento estatístico de todas as recorrências encontradas e, através das respostas dadas pelos professores ao questionário, montaremos nossas inferências acerca dos registros de abusos sexuais, que são percebidos por esses profissionais nas escolas e suas formas de tratativas da temática em suas salas de aula.

Oficina 3

A terceira oficina, onde abordaremos a “Parte Legal – encaminhamento aos órgãos que constituem a rede de atendimento”, será implementada no mês de outubro. Para a sua construção entramos em contato com os órgãos que integram a rede protetiva e de atendimento às vítimas de violência no município, como o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializada de Assistência Social), a Delegacia da Mulher, o Conselho Tutelar e a Defensoria Pública, entendendo como ocorre o funcionamento da rede no município de Leopoldina. Identificamos que não existe um protocolo a ser seguido nos casos de detecção de abuso sexual, promovendo a integração e o trabalho unificado dos profissionais que compõem a rede, bem como o atendimento otimizado das crianças e adolescentes vítimas de abuso.

No município existe uma orientação geral, que faz parte do consenso entre os profissionais que, havendo a detecção de qualquer violação dos direitos das crianças e adolescentes, é necessário fazer-se a convocação do Conselho Tutelar e quando a violência é praticada contra a mulher adulta deve-se acionar a Delegacia da Mulher. Dessa maneira, torna-se necessário um desdobramento dos possíveis percursos a serem seguidos conforme as tipologias das agressões. Caminharemos na construção dum Fluxograma de orientação das ações, a ser disponibilizado em conjunto com as instruções referentes às leis que vigoram sobre a matéria.

Logo, ao final da oficina 3 no mês de novembro, fazendo uso de toda pesquisa e material apresentado nas três oficinas, construiremos um livreto que será distribuído a todos os profissionais da educação que participaram deste projeto. O livreto servirá como um material de apoio a estes profissionais que, em situação de conflito, poderão acioná-lo para sanar suas dúvidas, revisar os indicadores de abuso e seguir com as ações a serem tomadas, nos casos de violência contra crianças e adolescentes.

Conclusões Parciais

A violência verifica-se em todas as localizações do país, variando unicamente em seu grau de maior ou menor intensidade; suas tipificações atingem todos os grupos sociais, mostrando sua dimensão democrática. O que se observa, porém, é que em lugares onde as condições de vida são mais precárias existe um maior índice de violência, tendo como fator gerador as condições de vida possibilitadas pelas desigualdades sociais, de acordo com o DADOS/RADIS (1985 citado em Minayo & Souza, 1993). Para Minayo e Souza (1993, p. 38), “geralmente a natureza dos atos violentos pode ser reconhecida em quatro modalidades de expressão, também denominadas de abusos ou maus-tratos: física, psicológica, sexual e envolvendo negligência, abandono ou privação de cuidados”. Como já mencionado, a violência sexual em crianças e adolescentes é de tal brutalidade que faz carecer o ofendido de cuidados e um acompanhamento especializado, necessitando por essa feita de análises mais cuidadosas acerca desses acontecimentos.

Como muito bem caracterizado por Tilman Furniss (1993), o abuso sexual contra crianças e adolescentes é um fenômeno multivariado e, por consequência, um problema multidisciplinar que exige a participação e interferência de vários profissionais de diversas áreas para que aconteçam ações frutíferas. Portanto, faz-se necessária uma participação mais efetiva de todos os órgãos e instituições envolvidas no processo de combate a violência sexual sofrida por crianças e adolescentes, requerendo a elaboração de estratégias e programas de combate, nos quais a dignidade, o respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária possam colocá-las a salvo de toda forma de discriminação, exploração, crueldade, opressão, violência e negligência (Marinato Montes de Freitas, 2017).

Nesse sentido, atuarmos nas escolas de maneira dialogada, conversando com professores e formadores de maneira geral sobre os conceitos e pré-conceitos

que damos à violência física, sexual e psicológica contra a mulher em todas as suas idades; torna-se uma possibilidade de instrumentalização e conscientização do educador. Construir novas maneiras de ver a violência, prevenir a violência e ter a possibilidade de verificar a violência para, assim, acionar os meios legais de proteção em relação ao infrator torna-se uma questão de sanidade e sobrevivência para as mulheres.

Através das oficinas instrumentalizamos os professores por meio do diálogo, de considerações e ações/interações, elementos que facilitaram a nascença duma profunda reflexão e contato do grupo. Porém, alguns professores tiveram uma participação menos ativa, provavelmente devido à falta de conhecimento acerca da temática ou pelo bloqueio ainda naturalizado que a temática causa.

Durante as oficinas realizadas os participantes trouxeram, como problema, questões como o enfrentamento da violência no dia a dia das suas escolas e os mecanismos legais da denúncia. Os resultados registrados nos gráficos nos mostram importantes indicadores, especialmente em relação aos dados de violência, que consideramos alto por tratar-se dum município de pequeno porte. Outro fato que destacamos foi a evolução conceitual dos participantes, fator observado por meio das respostas dadas nas dinâmicas aplicadas. No primeiro encontro verificamos o conhecimento da violência pautada no senso comum; já no segundo percebemos um avanço no entendimento da problemática e a qualidade de absorção do conteúdo. Verificamos a importância das estratégias que contam com a participação ativa dos professores, de forma a permitir que compartilhem suas experiências.

Finalmente, destacamos a necessidade duma formação específica aos professores, na formação inicial ou em serviço, com disciplinas específicas em seus currículos formadores ou por meio de projetos como o que se mostra, para que entendam o papel fundamental que desempenham na rede protetiva, assumindo-se como agentes transformadores educativos e promotores de direitos. Esperamos que ao final da terceira oficina, e junto à entrega da cartilha, possamos somar ainda mais ao coletivo que se forma na direção de infâncias e adolescências mais humanizadas.

Referências

- Alberto, F. (2017). *Mãe de jovem procura Polícia Civil em Leopoldina com medo de filho estar envolvido com jogo Baleia Azul*. Fonte: G1: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/mae-de-jovem-procura-policia-civil-com-medo-de-filho-estar-envolvido-com-jogo-baleia-azul.ghtml>
- Brino, R. D. F. & Williams, L. C. D. A. (2003). Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. *Interação psicol*, 1-10.
- Brino, R. D. F. & Williams, L. C. D. A. (2003). Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 113-128.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988) Brasília: Senado.

de Faria Brino, R. & de Albuquerque Williams, L. C. (2008). Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil. *Educação & Realidade*, 33(2), 209- 229.

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Brasília.

Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Guia de referência para a cobertura jornalística. (2013). Fonte: ANDI: <https://www.andi.org.br/publicacao/exploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes-guia-de-referencia-para-cobertura-0>

Faleiros, V. D. P. & Faleiros, E. S. (2008). Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. In *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes* (pp. 98-98).

Furniss, T. (1993). Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervenção legal. In *Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar, manejo, terapia e intervenção legal* (pp. 337-337).

Gagliotto, G. M. & Vagliati, A. C. (2014). Formação de Professores e Educação Sexual: O conhecimento psicanalítico na prevenção e identificação da violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes na escola. *Revista Teias*, 15(37), 168- 177.

Gesser, M., Oltramari, L. C., Cord, D. & Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 229-236.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Estimativas Da População Residente No Brasil E Unidades Da Federação Com Data De Referência Em 1º De Julho De 2017* (p. 57). IBGE.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2019). *Atlas da violência 2019*. Rio de Janeiro: IPEA.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2019). *Atlas da violência 2019*. Brasília: IPEA. Recuperado a partir de https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf

Lavoratti, C. (2003). *Violência rima com adolescência*. Texto apresentado como seminário em reunião de estágio na UEPG, Ponta Grossa, Brasil.

Lei nº 12.435 de 6 de julho de 2011. (2011). Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília.

Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/L12435.htm

Lei nº 12.470 de 31 de agosto de 2011. (2011). Altera os art. 21 e 24 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social. Brasília. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12470.htm

Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. (1993). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília. Recuperado a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm

Lei nº 9.720 de 30 de novembro de 1998. (1998). Dá nova redação a dispositivos da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização

da Assistência Social, e dá outras providências. Brasília. Recuperado a partir de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1998/lei-9720-30-novembro-1998-372323-norma-pl.html>

- Liborio, R. M. C. & Camargo, L. D. S. (2006). A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação das escolas públicas municipais de Presidente Prudente. 29ª Reunião da Anped.
- Marinato Montes de Freitas, C. (2017). *Papel e a responsabilidade legal e social da escola, dos educadores e dos órgãos oficiais frente ao abuso sexual em Leopoldina- MG* (Graduação). Universidade do Estado de Minas Gerais.
- Minayo, M. C. D. S. & Souza, E. R. D. (1993). Violência para todos. *Cadernos de Saúde Pública*, 9, 65-78.
- Ministério da Saúde. (2018). *Boletim Epidemiológico*. Análise Epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017.
- Organização Mundial da Saúde & Krug, E. G. (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: Organização Mundial da Saúde.
- Platt, V. B., Back, I. D. C., Hauschild, D. B. & Guedert, J. M. (2018). Violência sexual contra crianças: autores, vítimas e consequências. *Ciência & Saúde Coletiva*, 23, 1019-1031.
- Sanderson, C. (2008). *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais*. M. Books do Brasil.
- Santos, A. H. R. & Lavoratti, C. (2004). Conhecer, Capacitar e Prevenir: uma proposta interdisciplinar de enfrentamento da violência doméstica contra crianças e adolescentes no município de Ponta Grossa-PR. *Interagir: pensando a extensão*, (6), 47.
- Santos, B. R. D., Neumann, M. & Ippolito, R. (2004). Guia escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos e Ministério da Educação.
- Soares, N. (2017). Em Números: A violência contra a mulher brasileira. *Jornal Estadão*. Recuperado a partir de <https://emails.estadao.com.br/blogs/nana-soares/em-numeros-a-violencia-contra-a-mulher-brasileira/>
- Vagliati, A. C. (2014). Gritos do silêncio: o professor frente à violência sexual contra crianças e adolescentes no espaço escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

Financiamento e Agradecimentos:

Obrigada à UEMG e à Pró-reitoria de Extensão pelo apoio concedido através das bolsas de extensão pelo PAEx/UEMG – Programa de Apoio a Projetos de Extensão da UEMG. À UEMG-Leopoldina pelo suporte técnico e disponibilização de material de escritório e tecnológico para construção das oficinas. À Prefeitura de Leopoldina junto às suas secretarias de Educação, Assistência Social e Saúde, e à Secretaria Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Reflexionando en el aula casos de científicos/as contrahegemónicas/os y la responsabilidad ciudadana.

Florencia Yarza, Ignacio Mastromaure, Anabella Mocciaro,
Matías Tejerina, Martina Gamba.

yarzaflores@gmail.com

Resumen

El proyecto “Conversatorios de física experimental en la enseñanza media” de la Universidad Nacional de La Plata tiene por objetivo general aportar a la construcción de una visión crítica de la ciencia. La metodología del proyecto consiste en talleres con estudiantes de la secundaria, donde a través de dinámicas grupales y experimentos, reflexionamos acerca del costo de hacer ciencia contrahegemónica en la edad media y en la actualidad.

En una primera instancia, realizamos preguntas disparadoras acerca de los/las científicos/as y su actividad para problematizar el estereotipo de científico (hombre, mayor a cuarenta años, de guardapolvo, realizando experimentos en soledad). Para ello, presentamos una breve historicidad al respecto exponiendo la concepción de Aristóteles (384-322 A.C.) quien en su obra Política afirmó que “El macho es por naturaleza superior y la hembra inferior; uno gobierna y la otra es gobernada; este principio de necesidad se extiende a toda la humanidad” (citado en Femenías, 1988). Se analiza como este concepto adoptado muchos años por la Iglesia Católica tiene consecuencias en la actual situación de desigualdad de la mujer, en particular, en las instituciones científicas (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, 2015).

En una etapa posterior, luego de compartir las conclusiones de los experimentos de Galileo (1564-1642 d.C.) que refutaron el Geocentrismo, reflexionamos sobre la consecuencia que trajo

para este científico oponerse a las ideas hegemónicas de su época (White, 2010). Asimismo, las mujeres que hicieron ciencia y desafiaron las ideas heredadas de la cosmovisión aristotélica sufrieron castigos implacablemente crueles por su condición de género. Un ejemplo es Hipatía (355 o 370 - 415 o 416 d.C.), una filósofa y maestra neoplatónica griega, que se destacó en los campos de las matemáticas y la astronomía y que fue asesinada por una turba de fieles cristianos (Dziestka, 2009).

Hacia el final del taller, nos preguntamos si en la actualidad los costos de hacer ciencia son similares. Un caso emblemático de científico latinoamericano contrahegemónico es Andrés Carrasco (microbiólogo de reconocida trayectoria internacional), quien, en 2009, demostró el efecto nocivo del agroquímico glifosato en embriones de anfibios y puso sus conocimientos a disposición de los pueblos fumigados por este herbicida (Motta, 2014). El científico fue desprestigiado por empresas transnacionales, por poderosos medios de comunicación y por el propio Ministro de Ciencia de entonces, Lino Barañao (Motta, 2014).

Estos y otros ejemplos nos permiten reflexionar acerca de qué ciencia queremos que se desarrolle en el ámbito de la universidad pública.

Palabras clave: Poderes fácticos / Hipatía / Galileo Galilei / Andrés Carrasco.

Introducción

En las últimas décadas, las dificultades para la enseñanza/aprendizaje de ciencias como la física en la escuela media han sido estudiadas por diversos autores (Jacinto & Terigi, 2007; Acevedo Díaz, 2004; Aquilano, 2005; Ministerio de Educación de la República Argentina, 2008; Ratto, 2012). Casi la totalidad de dichos estudios concluyen que los resultados de las evaluaciones de aprendizaje en ciencias naturales y matemática evidenciaron la necesidad de priorizar las acciones para mejorar la enseñanza en estas áreas del conocimiento. Máxime, considerando que la indagación en ciencias naturales y una formación científica básica constituye un punto de partida fundamental para el desempeño ciudadano en la época actual como fuera manifestado por la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la enseñanza de las ciencias naturales y matemáticas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, 2007). Apuntando a solucionar las mencionadas dificultades, en dicho documento (entre otros) se recomienda una mayor vinculación entre actores universitarios y de la ciencia con aquellos de escuelas de nivel medio de forma de lograr un mayor incentivo en el estudio de estas ciencias en esta instancia educativa. En este sentido, se han publicado informes (Roble *et al.*, 2015; Bab *et al.*, 2009) sobre el resultado satisfactorio que se ha obtenido mediante el acercamiento de la física experimental universitaria a las aulas de la escuela media.

En respuesta a esta necesidad surge el Proyecto de Extensión “Conversatorios de física experimental en la enseñanza media” de la Universidad Nacional de La Plata. Teniendo en cuenta que quienes llevamos a la práctica el taller somos

docentes y científicos, buscamos no sólo realizar los experimentos, acercando el método científico, sino que a través de éstos reflexionar sobre el rol de la ciencia en la sociedad y aportar a la construcción del pensamiento crítico.

Los objetivos generales del proyecto son incentivar el estudio de la física en estudiantes de la escuela media a través de la reproducción de algunos experimentos y observaciones que realizó Galileo. Y a partir de contextualizarlos históricamente y analizar las consecuencias que tuvieron para Galileo, buscamos reflexionar acerca del rol que tiene el conocimiento científico en la sociedad. En esta línea continuamos abordando casos históricos de científicas/os que han desarrollado ideas que se oponían a las concepciones imperantes de su contemporaneidad y así abrimos el debate sobre la neutralidad (o no) de la ciencia con los alumnos.

Desarrollo

El proyecto de extensión se lleva a la práctica mediante el desarrollo de talleres en escuelas medias, donde estudiantes realizan los experimentos que realizó Galileo, trabajan en grupo, se realizan experiencias demostrativas y reflexiones colectivas sobre aspectos vinculados al sentido filosófico y pragmático de la actividad científica. Se eligieron los experimentos que realizó Galileo Galilei por varios motivos. Se considera que es el primero en utilizar el método científico (plantear hipótesis para predecir comportamientos de la naturaleza, y verificarlos o rectificarlos mediante la observación directa). Además, es quién encuentra la relación entre la matemática y las leyes que gobiernan los movimientos. Más aún, desde una mirada crítica y autónoma, se opone a las ideas que eran aceptadas e impuestas arbitrariamente desde la Iglesia Romana. Este caso nos permite entonces, por un lado, valorizar la instancia experimental fundamental para la comprensión de la física, y también problematizar la actividad científica, contextualizando dónde y quién la realiza, su neutralidad, y objetividad.

El desarrollo del taller en el aula con las/os estudiantes, comienza con la pregunta disparadora: “¿Cómo se imaginan un científico o científica?”. En respuesta, surgen varias apreciaciones: repetidamente se menciona que es un hombre solitario, con anteojos, guardapolvo, trabajando en un laboratorio. Sabemos que esta visión que exponen los alumnos de “el científico” proviene del colectivo social, donde tanto los medios de comunicación y la industria cultural lo han presentado históricamente como un hombre caricaturizado que trabaja en el campo de las ciencias exactas, manipulando material de laboratorio e investigando cuestiones alejadas de lo social. Hacemos hincapié en que la construcción social hegemónica de la persona dedicada a la ciencia ha sido siempre de género masculino.

Seguidamente, les mencionamos a los estudiantes que quienes coordinamos el taller (varones y mujeres) somos docentes y científicas/os. Para comprender el porqué de este concepto hegemónico (de científico varón), historizamos el contexto en el cual Galileo realizó sus experimentos. Cuando Galileo hizo sus aportes, a finales del s. XVI y comienzos del s. XVII, en Italia imperaba la Iglesia Ro-

mana y la idea hegemónica era la concepción aristotélica del mundo. Aristóteles, además de haber construido una teoría sobre el funcionamiento del universo, influyó al pensamiento occidental sobre el papel de las mujeres en el mundo (entre otras cosas). Por lo tanto, hablar de Aristóteles nos permite visualizar cómo es la construcción del conocimiento hegemónico y qué consecuencias puede llegar a tener quien se oponga a dicho conocimiento.

Previo a la concepción aristotélica y la preponderancia de la Iglesia Católica, en la Antigua Grecia las mujeres participaban del desarrollo de conocimiento a la par de los hombres. Ejemplos documentados incluyen a Aglaonike, quien predijo eclipses; y a Téano, una médica y matemática que fue pupila (y posiblemente también esposa) de Pitágoras, y miembro de la escuela fundada por Pitágoras en Crotona, donde estudiaban muchas otras mujeres. Previo a esto, hay documentadas muchas mujeres en el campo de las ciencias (la primera fue Merith Ptah, médica del Antiguo Egipto, 2700 a.C.). Muchos de los instrumentos que usamos hoy en día para investigaciones científicas fueron ingenieros por mujeres. Por ejemplo, María La Judía (vivió en Alejandría entre los siglos I y II d.C.), inventó el método “baño maría” y un tipo de alambique (instrumento utilizado para destilación) (Rodríguez, 2012).

Aristóteles, anulando estos aportes en su libro *Política*, afirma: “El macho es por naturaleza superior y la hembra inferior; uno gobierna y la otra es gobernada; este principio de necesidad se extiende a toda la humanidad” (cita en Femenías, 1988). Y respecto a la voluntad de la mujer, procede: “El esclavo está absolutamente privado de voluntad; la mujer la tiene, pero subordinada; el niño sólo la tiene incompleta”.

Estas afirmaciones desarrollaron una línea de pensamiento en la que las mujeres se consideraban sumisas y carentes de capacidad de autoridad. De esta forma, así como su teoría sobre la naturaleza del Universo fue la que se sostuvo hasta los descubrimientos de Galileo y el desarrollo del método científico, sus razonamientos acerca de la existencia de las mujeres, y sus capacidades de pensamiento y acción, se mantuvieron durante muchísimo tiempo.

A comienzos del siglo V, una filósofa y maestra neoplatónica griega, Hipatia, natural de Egipto, se destacó en los campos de las matemáticas y la astronomía, fue miembro y cabeza de la Escuela neoplatónica de Alejandría. Hipatia, considerada una pionera en la historia de las mujeres en la ciencia, es la primera matemática de la que se tiene conocimiento. Hipatia cultivó los estudios lógicos y las ciencias exactas, llevando una vida ascética. Educó a una selecta escuela de aristócratas cristianos y paganos que ocuparon altos cargos. Fue asesinada a los 45 o 60 años (dependiendo de cuál sea su fecha correcta de nacimiento), linchada por una turba de cristianos. El asesinato se produjo cuando la Iglesia Católica ejercía el poder filosófico y político de Occidente, había una gran hostilidad cristiana contra el declinante paganismo y luchas políticas entre las distintas facciones de la Iglesia, el patriarcado alejandrino y el poder imperial, representado en Egipto por el prefecto Orestes, exalumno de la filósofa. No es casual, entonces, que Hipatia haya sido linchada por fanáticos cristianos.

Salisbury (1992) argumenta que los padres de la Iglesia, influenciados por las opiniones de Aristóteles, se opusieron a la práctica del ascetismo femenino independiente porque amenazaba con emancipar a las mujeres de los hombres. Es decir, las opiniones del filósofo influenciaron en el desarrollo de la doctrina eclesiástica (Salisbury, 1992).

Ya antes de este hecho, la mayor parte de las mujeres fueron expulsadas de las casas de estudio. A partir del siglo V d.C. es difícil encontrar mujeres en la historia de las ciencias, hasta aproximadamente el siglo XVII. No sólo por la expulsión de éstas de los círculos y entornos en los que se producía conocimiento (bajo una doctrina androcentrista y católica), sino que las pocas que llegaban a esos espacios fueron invisibilizadas. Recordemos que en esta época además se desarrolló la Inquisición como institución de la Iglesia, con sus propias leyes morales y código penal. Durante aproximadamente 500 años las mujeres fueron blanco de ataques ante el desarrollo de conocimiento o reproducción de conocimiento pagano.

Recién a partir del siglo XVIII, con las diferentes revueltas feministas y la generación de material crítico en Europa, se empezó a debatir cuál era el papel de las mujeres en las ciencias -en particular- y en la sociedad en general. Sin embargo, aún en el siglo XIX la persecución a las mujeres por su condición de género no había sido abolida.

María Salomea Sklodowska-Curie (1867-1934) estudió en una Universidad “florete” clandestina en Polonia, hasta que logró ingresar a estudios formales en otro país, Francia. Allí pudo obtener dos títulos, de Licenciada en Física y en Matemáticas. En la Universidad conoció a Pierre Curie quien luego sería su marido, ella le propuso cambiar de tema de investigación y trabajar juntos. Investigaron en radioactividad, estudiando las propiedades del Uranio, descubrieron otros elementos radioactivos. La tesis doctoral les otorgaría el Premio Nobel en Física, aunque en realidad el comité sólo querría otorgárselo a Pierre. Si no hubiese insistido y explicado que la investigación era de ambos, y que Marie fue la impulsora de la investigación, el Premio Nobel no hubiese sido entregado a una mujer. Lamentablemente, el premio se entregó a ambos por la imposición de un hombre frente al comité. Luego del primer premio, Pierre ingresó como profesor en la Universidad de París, Marie no tuvo la misma suerte, pero Pierre murió en un accidente al poco tiempo. Fue entonces que la Universidad convocó a Marie para el cargo de profesora, convirtiéndose así en la primera de la Universidad de Sorbona y la primera investigadora en dirigir un laboratorio. Con sus investigaciones, en 1911 obtuvo su segundo Premio Nobel (Trivi, 2019). Aunque fuera viuda, la sociedad la juzgó pública y duramente por tener una relación sentimental con un hombre casado e hizo hincapié en ella —investigadora, mujer y extranjera— solamente como una destroza familias, siendo repudiada hacia el final de su carrera. Realizó muchas invenciones hasta su muerte, debido a una alta dosis de radiación en su cuerpo. Una de sus hijas siguió sus pasos y, junto a su marido, ganó un Premio Nobel en Química un año después de la muerte de Marie.

El caso de Lise Meitner (1878-1968) fue aún más duro que el de Marie. Era austríaca y tuvo la posibilidad de estudiar formalmente en su país porque se había levantado “la prohibición del ingreso de mujeres” en la Universidad de Viena. Allí se doctoró en 1906 y ganó una beca para trabajar en Berlín, Alemania. Pero Lise, además de ser mujer, era judía, por lo que todo fue más duro para ella. Consiguió ser profesora en la Universidad de Alemania y una importante investigadora. Pero la carrera de Lise en Alemania, con el ascenso de Hitler al poder, se vio limitada por la persecución y el peligro de muerte. Por mucho tiempo fue protegida por Planck y Hahn, investigadores alemanes. Pero, en 1938, la situación era insostenible y huyó con una identidad falsa a Suecia. Siguió trabajando con Hahn por carta; él creía que sus experimentaciones eran un fracaso y le contaba a Lise de sus ensayos fallidos, pero ella, mediante cálculos, le explicó correctamente los resultados. Juntos habían descubierto la “fisión nuclear” (Trivi, 2019). Comenzaba la Segunda Guerra Mundial, por lo que en 1944 le otorgarían sólo a Hahn el Premio Nobel por el descubrimiento. Lise no fue reconocida por sus cálculos. En la actualidad, el elemento 109 de la tabla periódica lleva su apellido “Meitnerio”, pero, lamentablemente, ella no patentizó el reconocimiento.

No fueron sólo mujeres quienes eran segregadas; cualquier idea contrahegemónica era combatida. Alan Turing (1912-1954), un matemático e informático inglés que estudió en Cambridge y Princeton, fue pionero en ciencias de la computación e informática moderna. Creó la prueba de Turing, para juzgar si las respuestas de una máquina eran indistinguibles de las de un ser humano. Fue reclutado por el Servicio de Inteligencia británico, para trabajar en la segunda guerra mundial, descifrando mensajes nazis encriptados en códigos con la máquina “enigma”. Diseñó una máquina que llamó “Bombe” para enfrentarla a enigma y así descifrar los códigos de Alemania, alcanzando su objetivo. Así, Turing facilitó la victoria de los aliados, salvo a Inglaterra y miles de vidas; fue condecorado con la Orden del Imperio Británico por su trabajo. Si bien era hombre, no era extranjero y había salvado a su nación de una guerra, todos sus nombramientos y premios le fueron retirados, ya que fue juzgado por su elección sexual. Ser homosexual en Inglaterra era un delito y se emprendió un proceso judicial en su contra. Tras ser socialmente juzgado, evitó ir a prisión sometiéndose a la castración química con tratamientos hormonales. Estos tratamientos le provocaron trastornos psicológicos. Finalmente, murió envenenado con cianuro a los 41 años (Trivi, 2019). Años más tarde se anularían los cargos en su contra y la Reina Isabel II le concedería el “perdón”, pero él nunca se enteraría. Estos ejemplos nos permiten reflexionar sobre cómo una cultura occidental construida en base a ciertos valores y concepciones, desde un poder legitimado como la Iglesia Romana, va construyendo ciertos modelos habilitados para generar conocimiento, mientras que quienes no cumplan con dicho modelo son perseguidos/as y castigados/as.

Luego de esta primera instancia, los y las alumnas proceden en la realización de los experimentos que realizó Galileo. Una característica fundamental de Galileo es que siempre realizó experimentos para comprobar las hipótesis modificándolas o descartándolas si los resultados experimentales no se ajustaban a las predicciones y este método es el que utilizamos para realizar los experimentos

en clase. Se realizan en forma grupal experimentos con péndulos, planos inclinados, caída libre de objetos, y observaciones astronómicas empleando el programa “Stellarium”.

Luego, se hace una puesta en común sobre las conclusiones de las experiencias y nos preguntamos qué consecuencias tuvieron en Galileo las contribuciones que realizó. Las observaciones astronómicas que realizó eran una prueba directa del modelo copernicano. Galileo descubrió las fases de Venus (similares a las de la luna) y que sólo podían explicarse si Venus describe una órbita alrededor del sol (aplicación del método científico: predicción a partir de una hipótesis que se comprueba mediante la observación). También descubrió las manchas solares que, aunque otros astrónomos ya las habían visto, Galileo no estaba enterado de eso en ese momento. Aquellas manchas en la superficie del sol parecían ser otra realidad que socavaba la perfección celeste en la que creían los aristotélicos.

Galileo al comienzo tuvo una buena relación con la iglesia, aunque finalmente fue juzgado por hereje. Entre sus crímenes, figuran los de publicar un libro en italiano y no en latín (lo cual permitía el acceso a la información de personas que se consideraban no-cultas) y desobedecer la orden de no defender o enseñar las ideas copernicanas (tenía autorizado difundirlas sin defenderlas). Galileo se vio obligado a “confesar” sus errores para evitar las torturas de la Inquisición (tenía ya 69 años) y fue condenado a cadena perpetua.

Por último, nos preguntamos si hacer ciencia en la actualidad tiene los mismos “costos”.

Analizamos por ejemplo el caso del investigador, docente y cardiocirujano platenense, René Gerónimo Favaloro (1923 - 2000), reconocido mundialmente por su creación del bypass coronario con empleo de vena safena. En mayo de 1967 en una pasantía en Estados Unidos, realizó el primer bypass coronario, con este procedimiento lograba restablecer la irrigación por completo en pacientes con altísima mortalidad y salvar millones de vidas. Allí también desarrolló instrumentos novedosos para la cirugía coronaria, que en la actualidad son parte del instrumental quirúrgico obligado en los quirófanos de todo el mundo. Y aunque hubiese podido patentar sus inventos y procedimientos, siempre se negó a hacerlo, convencido de que la medicina debía estar al servicio de todas/os. Parte de estas convicciones son las que, en 1971, lo trajeron de vuelta a Argentina, abandonando una sólida y conveniente carrera profesional en Estados Unidos. Favaloro volvió al país con el objetivo de crear un centro de atención, investigación y educación de nivel internacional especializado en cardiología (Favaloro, 2011; 2012). La reconocida Fundación Favaloro -a la cual sus socios le pidieron que ponga su nombre, aunque él no quisiera- ya que gracias a su reconocimiento mundial, sería más fácil obtener fondos. Desde la Fundación y el Instituto de Cardiología y Cirugía Cardiovascular realizó una labor sin precedentes en estrecha vinculación con la vida social, política y cultural de nuestro país, brindando servicios de alta complejidad con un equipo de profesionales de primer nivel a todo aquel que lo necesitara.

Esta tarea desinteresada, al servicio del otro/a y sin fines de lucro, llevó a la Fundación a una crisis sin precedentes. El sistema de salud y las obras sociales estaban en crisis, específicamente el PAMI había suspendido los pagos a la Fundación, pero Favalaro se negó a dejar a sus afiliados sin atención médica. Esta situación se tornó económicamente inviable y, hundido en la depresión, luego de pedir ayuda al gobierno y muchas entidades financieras, sin respuesta, se suicidó de un disparo al corazón el 29 de julio de 2000. Sobre su escritorio había dejado una carta dirigida al entonces presidente Fernando De La Rúa, en la que criticaba la corrupción en el sistema de salud, que decía: *“Me aconsejan que para salvar a la Fundación debemos incorporarnos al ‘sistema’: sí, a los ‘retornos’ (...) En este momento, a esta edad, terminar con los principios éticos que recibí de mis padres, mis maestros, me resulta extremadamente difícil. No puedo cambiar, prefiero desaparecer”*.

En este ejemplo, lo contrahegemónico es hacer ciencia y aportes en el campo de la salud por fuera del circuito mercantilista. En sintonía con Favalaro en su lucha en contra de un sistema de poder económico y político a favor de los/as más desprotegidos/as podemos mencionar al Dr. Andrés Carrasco. Estamos hablando de un Investigador Principal del CONICET, quien fuera director del organismo entre los años 2000 y 2001, con trabajos en embriología molecular desde 1981. En abril de 2009 publica una nota Página 12 titulada “El tóxico de los campos” sobre los efectos teratogénicos del glifosato (agroquímico más utilizado en la industria sojera, producido principalmente por la multinacional Monsanto bajo el nombre comercial de Roundup) en embriones de anfibios (Aranda, 2009a).

En su informe preliminar “Efecto del glifosato en el desarrollo embrionario de *Xenopus laevis* (Teratogénesis y glifosato)” (Carrasco, 2009), Carrasco, enumera una serie de hechos para iniciar la investigación, entre los que se mencionan: los reportes médicos sobre malformaciones de San Cristóbal y Malabrigo, Monte Cristo, Córdoba; Las Petacas, Santa Fe; Ituzaingó, Córdoba; el reporte de Horacio Lucero Jefe del Laboratorio de Biología Molecular del IMR, Chaco; el pedido de la Cámara de Diputados de Santa Fe al Poder Ejecutivo de la Provincia para que SENASA recategorizara al glifosato como de alta peligrosidad clase I; la clasificación de altamente tóxico de la Northwest Coalition for Alternative to Pesticides, entre otros.

En la investigación se utilizaron embriones anfibios dando los resultados de laboratorio parámetros alarmantes. “Los embriones fueron incubados por inmersión en diluciones que representan cantidades de glifosato entre 50 y 1540 veces inferiores a las usadas en los campos con soja. Se produjo disminución de tamaño embrionario, serias alteraciones cefálicas con reducción de ojos y oído, alteraciones en la diferenciación neuronal temprana con pérdida de células neuronales primarias”, afirma el trabajo (Carrasco, 2009).

Carrasco puso al servicio de los pueblos fumigados los resultados de su investigación. Organizaciones sociales, campesinos, familias fumigadas y activistas tomaron este trabajo como una prueba de lo que vivían en el territorio.

A partir de la difusión de los resultados preliminares, aunque el científico aclaró que se trataba de un avance de investigación, fue cuestionado por la falta de pu-

blicación en una revista científica por diversos actores, entre ellos las empresas de agroquímicos (abogados de Casafe, que reúne las grandes corporaciones del agro); medios de comunicación (los diarios Clarín y La Nación, quienes lanzaron una campaña en su contra) y el Ministro de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MinCyT), Lino Barañao. Al ser consultado por los resultados de la investigación de Carrasco, el Ministro declaró: “Ese estudio, lo realizó el Dr. Andrés Carrasco, que es Director del Laboratorio de Embriología de la Facultad de Medicina, es un investigador que tiene una larga trayectoria en el tema pero es un trabajo que aún no ha sido publicado. Él comunicó sus hallazgos preliminares a la prensa, esto no es parte de un estudio encargado por el CONICET, ni es parte de una comisión institucional. (...) Esto es simplemente la comunicación de un investigador particular y no ha sido sometido a juicio por un panel de expertos ni nada por el estilo. (...) Existe una comisión ad-hoc para estudiar el efecto de agroquímicos sobre la salud que se creó en el Ministerio de Salud por iniciativa de la señora Presidenta que en el futuro se expedirá” (Huergo, 2009).

En una entrevista posterior, consultado por un periodista de Pagina12 respecto de por qué la difusión de estos resultados se transformó en un problema, Carrasco respondió: “Porque no hay canales institucionales confiables que puedan receptar investigaciones de este tipo, con poderosos intereses en contra. Entonces la decisión personal fue hacerla pública, ya que no existe razón de Estado ni intereses económicos de las corporaciones que justifiquen el silencio cuando se trata de la salud pública. Hay que dejarlo claro, cuando se tiene un dato que sólo le interesa a un círculo pequeño, se lo pueden guardar hasta tener ajustado hasta el más mínimo detalle y lo canaliza por medios para ese pequeño círculo. Pero cuando uno demuestra hechos que pueden tener impacto en la salud pública, es obligación darle una difusión urgente y masiva” (Aranda, 2009b).

En agosto de 2010, el Dr. Carrasco publicó su trabajo titulado “Herbicidas basados en glifosato producen efectos teratogénicos en vertebrados interfiriendo en el metabolismo del ácido retinoico” en la revista estadounidense *Chemical Research in Toxicology*. Carrasco, a pesar de las amenazas y presiones políticas, continuó con sus investigaciones y campañas de concientización por todo el país y el mundo junto a organizaciones ambientalistas acerca de los efectos negativos del glifosato.

En septiembre de 2013 le fue negada por CONICET su promoción de Investigador Principal a Superior, el último escalón de la carrera de investigador científico. En este caso, podemos plantear que el poder económico asociado al cultivo de soja transgénica y su lobby hacia adentro de las instituciones científicas, es quien delimita los alcances de las investigaciones y castiga a científicas/os que buscan correr ese límite, y hacer ciencia por fuera de “lo permitido” y canalizarla por medios que no son los legitimados/as en el sistema científico. Aquí podemos plantear una analogía con Galileo quien una de las cosas por las que se lo condenaba fue por publicar sus resultados en italiano y no en latín, democratizando el acceso al conocimiento y no restringiéndolo.

Se puede transcribir una línea a lo largo del tiempo desde Aristóteles hasta los tiempos modernos, en la cual las mujeres han sido excluidas del sistema científico y desestimadas en sus investigaciones, por ir en contra de “normado” acerca del rol que debe cumplir en la sociedad la mujer. Sin mencionar que en la actualidad estos problemas siguen existiendo en lo que se denomina “techo de cristal”. También se vislumbra que quién realice investigaciones que vayan en contra de lo hegemónicamente establecido es automáticamente desprestigiado por la comunidad científica y/o el poder político-económico. Esto nos permite establecer una relación directa entre la construcción del conocimiento y los lineamientos hegemónicos planteados por alguna representación del poder.

Conclusiones

En el taller “Conversatorios de Física Experimental en la Escuela Media”, además de incentivar el estudio de la ciencia mediante experimentos, debatimos sobre cuál es el objetivo de la ciencia: si es imparcial o si defiende algún interés ideológico o económico. Para responder las preguntas sobre la objetividad o la neutralidad de la ciencia decidimos comparar las consecuencias que sufrió Galileo con las de otros científicos y científicas que han sido figuras sobresalientes, pero silenciadas o castigadas, ya sea por los resultados de sus investigaciones o por su género.

Presentar en el taller los aportes científicos realizados por mujeres y desmitificar la idea de investigador en el laboratorio, alejado del plano social, nos permite debatir acerca de la neutralidad de la ciencia y deconstruir las miradas establecidas y naturalizadas sobre quienes generan conocimientos en nuestra sociedad. Cuando se plantean en el aula las posturas aristotélicas y las de Galileo, introducimos la noción del método científico en el que, a partir de experimentaciones, se comprueba que un modelo teórico surge.

A partir de la discusión entre todos/as se plantea que, en la época de Galileo, en Occidente, los lineamientos de la construcción del conocimiento estaban dados por la Iglesia Católica. En la actualidad, dichos lineamientos son condicionados por un poder político-económico que traspasa los límites de los estados.

De esta manera, creemos que la ciencia es una construcción social y, por lo tanto, se puede utilizar para beneficio de la población en general o en perjuicio de las mayorías. Concebimos que la ciencia pública debe cumplir el rol de contribuir al desarrollo y bienestar de las mayorías, independiente de los intereses de alguna minoría poderosa.

Referencias

- Acevedo Díaz, J.A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16.
- Aranda, D. (2009, 13 de abril). El tóxico de los campos. *Página 12*. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-123111-2009-04-13.html>.
- Aranda, D. (2009, 3 de mayo). Lo que sucede en Argentina es casi un experimento masivo. *Página 12*. <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-124288-2009-05-03.html>
- Aquilano, R. (2005) Jóvenes, ciencia y tecnología. *Anales de la educación común. Adolescencia y juventud*. 1(1-2), 157-161 http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaDescargar/12_cont_art_alquilano.pdf
- Bab, M. A., Borrajo, R., Brusasco C. G., Calcaferro, L., Castiglioni, J. L., García, M. S., Jofré, L. E., Lavalle, M., Pastor, D., Pastor, V. E., Pernici, M. P., Rebón, L., Richard, D., Rodriguez Torres, S., Vampa, V. (2009). La facultad va a la escuela del barrio. Las ciencias naturales entre la universidad y la escuela primaria. *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Actas, II(2)*, 5-9. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.535/ev.535.pdf
- Carrasco, A. (2009). Efecto del glifosato en el desarrollo embrionario de *Xenopus laevis*. *Teratogénesis y glifosato*. Reduas. <https://reduas.com.ar/glifosato-y-teratogenesis-malformaciones-congenitas-y-glifosato/>
- Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2015, 8 de marzo). *Mujeres en el CONICET: una tendencia creciente*. <https://www.conicet.gov.ar/mujeres-en-el-conicet-una-tendencia-creciente/>
- Dziestka, M. (2009). *Hipatía de Alejandría*. Siruela.
- Favaloro, R. (2011). *Recuerdos de un médico Rural*. Sudamericana.
- Favaloro, R. (2012). *De la Pampa a los Estados Unidos*. Penguin Random House
- Femenías, M.L. (1988). *Mujer y jerarquía natural en Aristóteles*, *Encuentro Internacional de Filosofía y Feminismo*. Disponible en: <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/voli/hiparquiav1a1>
- Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). Políticas de mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes en la educación secundaria. En *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Santillana.
- Huergo, H. (1 de mayo de 2009). *Baraño desmiente estudio contra el glifosato: "No es del Conicet"*. La Política Online. <http://www.lapoliticaonline.com/nota/35858/>
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2008). Plan de Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004084.pdf>

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2007). Comisión Nacional Para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la Matemática: Informe final. Recuperado de http://gpdmatematica.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/doc_comision_ciencias_matem_minist.pdf
- Motta, R. (2014). *Social Mobilization, Global Capitalism and Struggles over Food*, Institute for latin america studies. Freire Universitat.
- Ratto, J. (2012). Disertación “Enseñanza de las ciencias”. En: *Educación Hoy*. Academia Nacional de Educación (Argentina). http://www.acaedu.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=484:disertacion-qensenanza-de-las-cienciasq-por-el-academico-dr-jorge-ratto-07052012&catid=81:educacion-hoy&Itemid=160
- Roble, M. B., Roux, P. & Cornejo, J. (2015). Acercando la Física a las Escuelas de Enseñanza Media desde la Universidad, *Revista de Enseñanza de la Física*, 27, No. Extra, pp. 343-348.
- Rodríguez, P. (2012). Mujeres de Ciencia. María Margarethe Winkelmann-Kirch: La astrónoma que quiso dejar de ser invisible. *Journal of Feelsynapsis*, (4), 13-19.
- Salisbury, J. E. (1992). *Church Fathers, Independent Virgins*. Verso.
- Trivi, M. R. (2019, 9 de abril). *Vidas “geniales”: miserias, desgracias, éxitos y enseñanzas de mentes brillantes* [sesión de conferencia]. V Jornadas de Investigación, Transferencia y Extensión de la Facultad de Ingeniería, La Plata, Argentina.
- White, M. (2010). *Galileo Anticristo: Una biografía*. Books4pocket.

Relaciones de poder: discursos y prácticas. Análisis del Sindicato Único Portuario y Ramas Afines (SUPRA).

Alba Angueira, Jéssica Barzabal , Cecilia Homaiztegy,
Patricia Ocampo¹.

albangueira@gmail.com

Resumen

Este trabajo analiza los procesos de equidad de género de los Sujetos Colectivos, en el contexto de las prácticas preprofesionales que se desarrollaron (2017-2018) en el Proyecto Integral (PI) “Sujetos Colectivos y Organizaciones Populares”, en consonancia con las funciones de enseñanza, extensión e investigación de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Tomando como tema de reflexión la situación de Sindicato Único Portuario y Ramas Afines (SUPRA), en el marco de la Secretaría de Equidad.

Para contextualizar, consideramos necesario tomar la definición de género de Grabino y otros (2010), por ser la categoría que transversaliza esta presentación: “Es tanto una construcción social como un sistema de representaciones basado en una relación de poder. Las relaciones asimétricas resultantes colocan a las mujeres en situación de desventaja respecto a los hombres tanto en relación con la producción, acceso uso y control de bienes materiales y simbólicos, como en la toma de decisiones.” (p.

1 A la docente de práctica preprofesional Cecilia Etchebehere por el apoyo, asesoramiento y acompañamiento en este proceso de trabajo así como por la confianza depositada en el grupo. A los/as afiliados/as y a los dirigentes del Sindicato Único Portuario y Ramas Afines (SUPRA) que accedieron a participar de esta investigación habilitando espacios de trabajo e intercambio que la enriquecieron. A nuestras familias que han sido un pilar fundamental durante toda la carrera, que nos han acompañado incondicionalmente en este proceso.

72). Otro de los conceptos a desarrollar es el de sujetos colectivos, referido a –según Gallardo (2011)– “Los seres humanos que organizada y críticamente se proponen y pueden cambiar el sistema social, son llamados aquí sectores populares o, si se prefiere, sujetos populares. Estos sujetos populares, sus acciones, personificaciones, movilizaciones y movimientos, pueden ser conceptualizados como sujetos colectivos” (p. 78). Dicha definición está unida a paradigmas teórico-metodológicos particulares, las formas en que se organizan y cómo se movilizan son tan heterogéneas que no se pueden encuadrar en una sola fórmula.

En relación con la integración de la mujer en el ámbito sindical, la Fundación Vivian Trías recoge en el Cuaderno 27, el testimonio de trabajadoras sindicalistas que describen el lugar de la mujer en el movimiento sindical uruguayo, así como en las acciones colectivas llevadas adelante en distintos conflictos. Estos relatos, dejan en evidencia que los lugares que la mujer ha ocupado en la historia del sindicalismo, han sido desde una posición de subalternidad respecto del lugar del hombre, ya sea en los espacios de negociación o en los de toma de decisión.

Como objetivo del trabajo nos proponemos analizar y sintetizar las dimensiones a partir de las que se expresan las inequidades de género en los distintos espacios colectivos de participación y en los de toma de decisión dentro del sindicato. Realizaremos una revisión documental de los informes y trabajos generados por este equipo como parte del PI.

Para orientar este trabajo, planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo fue el proceso de integración de la mujer al ámbito portuario y al sindicato en particular?, ¿cómo se expresan inequidades en esta organización colectiva?

El desafío planteado es cuestionarnos colectivamente los roles preestablecidos socialmente en espacios políticos de participación.

Palabras clave: género / equidad / sujetos colectivos / integración

Introducción

La composición del Sindicato Único Portuario y Ramas Afines (SUPRA) es particular, pues nuclea a trabajadores/as de la Administración Nacional de Puertos (ANP) de carácter estatal y a trabajadores/as de los comités de base de las empresas privadas que funcionan en diferentes puertos del país. Para lograr entender este sujeto colectivo es necesario hacer un recorrido histórico.

Los/as trabajadores/as portuarios configuran uno de los primeros grupos en conformarse como gremio con la formación del Sindicato de Estibadores en el año 1885, entre otros sectores que se organizan para dar respuesta a las primeras manifestaciones de la cuestión social en Uruguay. “En agosto de 1905, por iniciativa de los trabajadores portuarios, se constituyó la Federación Obrera Regional Uruguaya (FORU), primera central sindical del país” (Dominzain, 2016, p. 46). La Federación Obrera Marítima se va a disolver a fines de 1930, esto dividió a los/las trabajadores/as, conformándose organizaciones sectoriales en la ANP. En 1945 se

comenzó a visualizar la necesidad de unificarse y será en febrero de 1948 que se constituye el Sindicato Único de la Administración Nacional de Puertos (SUANP).

De esta manera, como colectivo, los/las trabajadores/as portuarios/as transitaron distintas situaciones conflictivas hasta la implementación de la Ley de Puertos de 1992², con la que se desregularizó la mayoría de los servicios portuarios, trasladándose de la ANP a empresas privadas, lo que generó el desmantelamiento del SUANP, pasando de casi 5.000 trabajadores/as y afiliados/as a 900, a través de un plan de retiro de despidos incentivados.

Las transformaciones laborales que se produjeron luego de la implementación de la ley, llevaron a que los/as trabajadores/as del sector privado, al no tener un espacio donde realizar sus reclamos, se dirigieran frecuentemente al Sindicato del SUANP, integrado, únicamente, por trabajadores/as portuarios del sector público. Los conflictos que se sucedieron desde 2002, movilizaron a los/as trabajadores/as del ámbito portuario hacia la unificación para enfrentar las consecuencias de la implementación del neoliberalismo. Esto los llevó a conformar en 2007 un sindicato único, que los nuclearía a todos/as, denominado SUPRA.

Este sindicato como integrante de la central sindical de nuestro país, denominada Plenario Intersindical de Trabajadores - Convención Nacional de Trabajadores (PIT-CNT), representa a sus afiliados en la defensa de los intereses comunes. Lucha tanto por los derechos de los trabajadores estatales, que tienen mayor seguridad laboral dado su vínculo con la ANP, como por los derechos de quienes mantienen vínculos laborales con empresas privadas o tercerizadas.

La actividad cotidiana del SUPRA implica, entre otras cosas, hacer llegar a más trabajadores/as los beneficios de afiliarse y la importancia de la participación, sobre todo para quienes tienen trabajos más precarizados.

El Ejecutivo Nacional (EN) es el órgano mayor del SUPRA, y está constituido por treinta personas, quince titulares y quince suplentes, entre los cuales se encuentran delegados sindicales del puerto de Montevideo y de los puertos del interior del país, de empresas privadas y tercerizadas, y de la ANP. En ese espacio –altamente masculinizado– se discute, se reflexiona y se toman las decisiones importantes.

La Secretaría de Equidad (SE) fue creada por el SUPRA a fines del 2015. Es fundada en el marco de las mejoras laborales, con el fin de asumir un compromiso voluntario de apoyar, promover y respetar los derechos humanos, definiendo la igualdad de oportunidades y derechos para los hombres y mujeres en el ámbito laboral. Es un espacio abierto, donde pueden participar delegados/as y afiliados/as de todas las empresas. Los desafíos que posee esta secretaría son detectar zonas de inequidad en la comunidad portuaria, implementar acciones correctivas para mediar las consecuencias de la discriminación, fomentar la igualdad entre hombres y mujeres y propiciar mecanismos de integración.

2 <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6513018.htm>

El vínculo de las temáticas de género está enmarcado en la posición política que adopta la Central Única de Trabajadores del Uruguay (PIT-CNT) al respecto:

Estamos en un momento privilegiado para reducir inequidades, nos encontramos por lo tanto ante una oportunidad histórica para la igualdad. Debemos de provocar e impulsar procesos antidiscriminatorios, desde un cambio de la cultura en la construcción de una democracia integral e integradora. En el marco de conquistas sindicales, debemos seguir profundizando la equidad en el trabajo. El combate a la pobreza está absolutamente ligado al logro efectivo de derechos y a la obtención de la ciudadanía plena de cientos de miles de mujeres uruguayas, ya que afecta cualitativamente las diferencias entre hombres y mujeres. (PIT-CNT, Secretaría de Equidad y Género).

El grupo de investigación de estudiantes trabajó sus prácticas preprofesionales en la SE, para observar el lugar que ocupa la mujer en el ámbito laboral y sindical. Asimismo, desde el trabajo realizado en el EN, se observó que lo social queda relegado al espacio de la Secretaría de Equidad y se asocia solo al trabajo con el género.

No se logra visualizar la diferencia entre el concepto de género y el de equidad, teniendo una concepción inadecuada de la construcción del ámbito de Secretaría; dado que uno de sus objetivos es problematizar los temas referentes a inequidades en el ámbito laboral portuario: “El concepto de equidad de género define la igualdad de oportunidades y derechos para hombres y mujeres en el ámbito laboral y su vida privada” (Estatuto Secretaría de Equidad SUPRA, 2015, p. 1).

La creación de la secretaria sigue la línea de los objetivos que se plantea el sindicato, así como la posición política del PIT-CNT. El SUPRA visualizó la necesidad de generar un espacio de atención directa de las demandas particulares, lo que involucra el tema de género en el ámbito portuario, y la defensa de derechos e intereses de las trabajadoras.

Los conceptos que transversalizan esta investigación son género y equidad. Debemos recordar que el género no es sinónimo de mujeres, sino que involucra los roles socialmente adquiridos desde la infancia, de cómo ser hombre o mujer. Utilizaremos la definición de género de Lagarde (2005):

se trata de un complejo de determinaciones y características económicas, sociales, jurídico-políticas, y psicológicas, es decir culturales, que crean lo que en cada época, sociedad y cultura son los contenidos específicos de ser mujer o ser hombre, o ser cualquier otra categoría genérica. Los géneros son históricos, y en ese sentido son producto de la relación entre biología, sociedad y cultura, y por ser históricos devienen y presentan una enorme diversidad. (p. 177)

Por tratarse de procesos culturales, los roles no son innatos, son construcciones que cada sociedad en un momento dado genera mediante intercambios socio-culturales: “Cada época, en función de sus ‘necesidades’, delimita lo propio para cada sexo, pero (...) desde un lugar ilusorio de naturalidad y atemporalidad” (Fernández, 1993, p. 43). Esta delimitación se realiza a través de procesos subjetivos, creando estereotipos de lo que es masculino y femenino, construyendo la idea de lo que se debería esperar en cada momento de cada uno. Identificando lo masculino con la *agresividad* y el ámbito público, mientras que a lo femenino con la sensibilidad, el cuidado y, por ello, el ámbito privado.

Por otra parte, también debemos distinguir entre igualdad y equidad. Lo que denominamos igualdad tiene más que ver con un reconocimiento social, ligado al orden del derecho, mientras que la equidad se puede asociar más con el orden de las oportunidades. Equidad se remite a “aquello considerado socialmente injusto, envolviendo cuestiones éticas, morales y políticas, refiriendo a diferencias indeseables y, por tanto, factibles de intervención por medio de políticas de diversos sectores” (Almeida, 2000, p. 74-75). Es por ello que la equidad moviliza de forma consciente mecanismos para superar esas injusticias sociales, culturales, políticas y económicas.

El rol de la mujer portuaria excede al ámbito portuario, por lo tanto, es necesario realizar un enfoque que contemple la complejidad de las inequidades de género. Para llegar a problematizar el espacio de la mujer portuaria consideramos relevante cuestionar la situación de la mujer en nuestra sociedad.

La problemática se centra en que, como lo expresa Lagarde (1996),

La mirada a través de la perspectiva de género feminista (...) incluye el propósito de revolucionar el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres (...) y por ello puede malestar a las personas y a las instituciones más conservadoras y rígidas, más asimiladas y consensuadas por el orden patriarcal. (p. 20)

Objetivos

Como objetivo del trabajo nos proponemos analizar y sintetizar las dimensiones participación/integración, formas de discriminación, división sexual y social del trabajo, e inserción de la mujer en el ámbito portuario, en las que se expresan las inequidades de género en los distintos espacios colectivos de participación y en los de toma de decisión dentro del sindicato (EN).

Como forma de orientar este trabajo planteamos las siguientes preguntas: ¿cómo fue el proceso de integración de la mujer al ámbito portuario y al sindicato en particular?, ¿cómo se manifiestan las inequidades de género en esta organización colectiva?

Materiales y métodos

Se utilizaron documentos generados en los talleres, entrevistas, informes individuales y grupales, sistematización, proyecto de intervención, informe de resultados de la práctica preprofesional durante el período 2017-2018. Realizaremos una revisión documental de los informes y trabajos elaborados por este equipo como parte del PI. Para el análisis, uno de los materiales que se empleó fue un *software* apropiado para este tipo de investigación.

Se considera pertinente, para realizar dicho análisis, retomar las preguntas guías intentado dar respuestas a partir de las dimensiones definidas anteriormente, comparando las miradas de afiliados/as que integran en forma regular los distintos espacios de participación sindical (SE y EN).

Abordaje metodológico

En cuanto a la metodología de la investigación, utilizaremos el método de revisión bibliográfica de datos primarios, es decir, la revisión de entrevistas, sistematización, caracterización, proyectos de investigación, talleres, informes individuales y colectivos del grupo de estudiantes en los años 2017-2018. Teniendo en cuenta que como plantea Romanos de Tiratel (2000):

Las fuentes de información primaria contienen información original, producto de una investigación o de una actividad eminentemente creativa. Son fuentes destinadas a comunicar los resultados del conocimiento y de la creación. Se estructuran en discursos textuales o icónicos consecutivos, coherentes y dependientes en su significado, y siguen la lógica y el diseño de cada disciplina o arte elegidos. (p:18)

Resulta pertinente emplear este tipo de estrategia, dado que la investigación se caracteriza por ser una investigación cualitativa de tipo descriptiva. Según Sabino (1986):

La investigación de tipo descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. Para la investigación descriptiva, su preocupación primordial radica en descubrir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. De esta forma se pueden obtener las notas que caracterizan a la realidad estudiada. (p. 51)

Al utilizar como fuente bibliográfica documentación como las entrevistas, sistematización, caracterización, proyectos de investigación, talleres, informes individuales y colectivos dicha investigación “e asocia a la epistemología interpretativa (dimensión intersubjetiva), centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción” (Cea D’Ancona, 1999, p.46).

Resultados y discusión

Respecto de la categoría participación/integración la podemos definir a partir de la perspectiva de Chávez (2006:

busca espacios públicos para manifestarse, influir y controlar decisiones, con base en los derechos y la legitimidad que le conceden las organizaciones sociales (...) su característica de poner la acción social y la política al alcance de un mayor número de la población, de sectores sociales lejanos a los grupos de poder, y proporcionar elementos para demandar aspiraciones y derechos específicos. (p. 9)

Se observó por parte del grupo de investigación, la inequidad que existe dentro de la organización del SUPRA en relación con la participación de las mujeres en los espacios de toma de decisión (EN), donde la mayoría de los delegados sindicales son hombres; es decir un espacio masculinizado. Esto significa un problema porque limita las discusiones respecto de la integración de la perspectiva de género, que se puedan en la organización, este tipo de intercambios, según Godinho (2007), debería ser uno de los objetivos de la acción sindical, porque es a partir de ahí que se puede pensar en una transformación del enfoque.

De acuerdo con lo relatado por una de las primeras sindicalistas portuarias: “la participación de la mujer en los ámbitos de discusión no existía, prácticamente” (Taller de mujeres, 2018), cuestión que sigue vigente, porque en el discurso de delegados sindicales del EN ante la pregunta: “¿cómo las mujeres participan en los comités de base?; consideran que “esto no se debe discutir, porque en los hechos una mujer puede ser electa, porque las condiciones son las mismas tanto para hombres como para mujeres” (Informe taller de género del EN, 2018). Por su parte, los/as integrantes de SE entienden que esto es una forma de naturalizar la participación de la mujer en los comités de base, invisibilizando las dificultades que tienen a la hora de presentarse y ser electas como delegadas. Se puede visualizar esta naturalización que señala la SE, cuando una de las participantes expresa que:

se está perdiendo toda una parte de lo que pueden aportar las mujeres, y se lo pierden por no tener una política dirigida a tratar de

que las mujeres participen, a pesar de que los compañeros creen que sí la tenemos, a veces creen que no hay ningún impedimento explícito de que participen las mujeres y ya con eso alcanza y en realidad no. (Taller en Colonia 2018)

La participación de las mujeres en la militancia también difiere de la del hombre, según el relato de una jubilada de la ANP, en tiempos de lucha sindical a la mujer le “tocaban las tareas más incómodas en los lugares más inhóspitos” (taller de mujeres sindicalistas, 2018) como el reparto de volantes sobre la rambla, mientras los hombres concurrían a las reuniones en el Parlamento para negociar. Se describen las formas de discriminación como:

toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (CEDAW³, 1979, art.1).

En general coinciden en que esos espacios de participación de la mujer, en momentos de lucha, quedaban relegados a la producción y reproducción de la vida cotidiana como elaborar la comida para los trabajadores que realizaban las huelgas o campamentos frente al Palacio Legislativo, así como asumir el cuidado de los niños, mientras los hombres concurrían a las marchas o a los espacios de negociación en el Parlamento. Otro testimonio señala que “cuando iban a tirar una bomba molotov nos decían no vos quedate acá mejor... si bien yo era dirigente y hablaba, porque siempre hablo, cuando se tomaban decisiones no me tenían en cuenta, se juntaban tres o cuatro y decidían...” (taller encuentro de portuarias).

La discriminación se puede manifestar de forma “directa como toda distinción, exclusión o preferencia, basada en el sexo que impide la igualdad de oportunidades y de trato en el trabajo, o indirecta cuando se toman medidas que parecen neutrales pero que producen un impacto negativo en un determinado grupo” (Guedes y otros, 2015, p. 52). Pero cabe aclarar que no todas las discriminaciones son hechas de forma evidente y visibles, a su vez en algunas ocasiones se da que los acuerdos antidiscriminatorios quedan solo en la formalidad, no llegando a implementarse en la práctica.

En definitiva, la imagen que tienen de sí mismas en relación con la participación en la organización sindical, coincide en líneas generales en que se producen “dos

3 La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) fue adoptada en 1979 en la Asamblea General de las Naciones Unidas.

luchas que tiene la mujer en lo cotidiano, las externas e internas, teniendo que reformar estas (...) A las mujeres no se le dan oportunidades, y esto no se trata de una lucha de género, sino de una lucha de clases entre hombres y mujeres” (taller sobre género, 2018).

Es interesante en este punto acercarnos a la imagen que los hombres tienen de las mujeres como integrantes de estos espacios. Aspecto en el que sí analizamos las reflexiones de los delegados sindicales, en el taller realizado en el EN, podríamos inferir que no solo no tienen una imagen formada de la mujer trabajadora portuaria sino tampoco como militante sindical. Si tenemos presente que, cuando se les consulta sobre sí las listas de los comités de base podrían llegar a estar integradas de forma paritaria por hombres y mujeres, un delegado deposita en las compañeras la responsabilidad, comentando que “no participan porque no quieren” (taller sobre género, 2018); otro delegado explica que ellos no tendrían problemas y expresa que “el tema con nosotros es que la empresa no quiere contratar mujeres para la operativa” (taller sobre género, 2018).

Una de las demandas planteadas por afiliadas del sindicato es que se considere un porcentaje de trabajadoras por las empresas al momento de los llamados laborales y de capacitación, entendiendo esto como una forma de reconocimiento de oportunidades para lograr puestos de trabajo y especializaciones. En caso de que estos llamados a capacitaciones incluyan mujeres, esto también presenta una dificultad porque son realizados fuera del horario laboral, sin considerar las cuestiones de género en el trabajo, porque “a veces a las mujeres se les puede complicar y no hay ninguna política que tienda a tratar de conciliar la vida familiar con la vida laboral” (informe 2018).

Es pertinente señalar que a nivel de negociaciones colectivas en los ámbitos de Consejos de Salarios⁴ se ha avanzado, pues el decimocuarto acuerdo refiere a la cláusula de equidad y género⁵ en la que todas las partes se comprometen a promover las condiciones necesarias a nivel laboral y salarial para superar dicha inequidad. Lo que se observó, en las distintas instancias de trabajo, es que si bien existe dicho compromiso, las empresas no lo respetan a la hora de la generación de espacios de capacitación de maquinaria.

No se descarta la idea de que, a la hora de seleccionar al personal que recibirá la capacitación surjan prejuicios o cuestiones relacionadas con otras condiciones no vinculadas a la tarea en sí, como ser la responsabilidades familiares, maternas, las eventuales licencias por maternidad, todo ello se traduce “como un ‘costo extra’ para el empleador” (Guedes y otros, 2015, p. 55). Por lo que consideramos siguiendo a Mukhopadhyay y Singh (2007) que:

4 Ley 18566, (2009), Ley de Negociación Colectiva

5 Incorporación de las Cláusulas de Género (CdG) en la Sexta Ronda de los Consejos de Salarios (2015-2017)

No reconocer las implicaciones de la división sexual del trabajo y la responsabilidad por la crianza, puede poner a las mujeres en una situación de desventaja en relación con algunas formas o condiciones de empleo. En cuanto a derechos, las mujeres trabajadoras que se toman un tiempo para criar a sus hijos, se ven afectadas por lo que se conoce como un impuesto reproductivo que consiste en recibir un menor salario, menores posibilidades de ascensos y pensiones más bajas. (p. 44-45).

Por otra parte, el Secretario del Ejecutivo al cerrar este espacio de trabajo reflexiona sobre el tema, y comenta que “estamos mejor que antes, miren hay un montón de mujeres hoy en Secretaría de Equidad. Hace 10 años eran tres o cuatro...” (taller sobre género, 2018), sin lograr trascender el discurso y reconocer que en los espacios de toma de decisión la presencia de mujeres es mínima respecto de los hombres. Mientras que una delegada sindical entiende que “sin mujeres en los espacios de discusión tampoco habría discusión en torno a la mujer dentro de estos espacios” (Taller sobre género, 2018), lo que siguiendo a Godinho (2007) se puede identificar como uno de los problemas primordiales “de las relaciones de género en el movimiento sindical sea el desequilibrio en la participación de hombres y mujeres en los cargos de decisión” (p. 9).

Al momento de analizar las potencialidades del concepto de la cuota de género⁶, encontramos que entre quienes integran el sindicato existen dos posiciones dicotómicas respecto de los beneficios de la implementación de este herramienta. Por un lado, encontramos una visión que considera que las cuotas lo que hacen es ingresar gente, mujeres que son incapaces o mujeres que entran por el simple hecho de ser mujer; por otro lado, la percepción de que las mujeres que entran por cuota entran porque son capaces, lo que hace, según los relatos de las mujeres militantes, que se les exija demostrar sus capacidades: “a las mujeres muchas veces se les exige que demostremos que somos capaces todo el tiempo y no, no así a los varones. Si uno ve a un dirigente varón, se da cuenta que no se les exige, que no están a prueba todo el tiempo como nosotras” (extraído de entrevista), pues “La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla” (Bourdieu, 2000, p.22).

Otro aspecto que resalta en los registros es la reproducción en la organización sindical de la división social y sexual del trabajo macrosociales, que “define ciertas tareas y responsabilidades como propias de cada género, las valoriza de manera diferente y esto se traduce en una distribución desigual de poder y autoridad entre mujeres y varones” (Guedes y otros, 2015, p.50:

6 Ley 18476, (2009), Declaración de interés general la participación equitativa de personas de ambos sexos en la integración de los órganos electivos y dirección de partidos políticos.

no es que las mujeres no sirvan para liderar, sino que toda la cultura y la sociedad te enseña que tenés que ocupar otros lugares como mujer y no esos de militar, de liderazgo, de representación de los demás. Pero bueno yo creo que sí, que debería ser obligatoria la cuota en los sindicatos. (Entrevista a delegada sindical 2018)

Las listas paritarias⁷ para este colectivo, son visualizadas como una herramienta democrática de participación, porque daría lugar a que:

el sindicato sea más democrático, sea más participativo, para cambiar el modelo también, nosotros venimos de un modelo de sindicatos a nivel general que son bastantes autoritarios y machistas (...) ya que ser mujer dentro del sindicato y a su vez ser militante tiene sus dificultades, debido a que las tareas que les asignan están más asociadas a lo social. (Entrevista).

En definitiva en este aspecto, las opiniones de los/as delegados/as sindicales difieren e incluso son contradictorias por lo que el sindicato en general no tiene una postura al respecto.

Profundizando en el análisis de las formas de discriminación que se pudieron discernir de los registros, consideramos pertinente tomar un comentario surgido en un taller sobre género en el espacio del EN: “El intercambio lo comenzó un capataz del interior, que realiza comentarios como: no las puedo poner a trabajar en la barcaza porque se enganchan los senos en la escalera (...) las siento en las máquinas porque pueden hacer dos cosas juntas que los hombres no” (extraído de informe de taller EN). Expresiones que surgen desde el sentido común que naturalizan las relaciones machistas, reflejando lo que Bourdieu (2000) define como división sexual del trabajo, donde se entiende que:

La diferencia biológica entre los sexos, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino, y, muy especialmente, la diferencia anatómica entre los órganos sexuales, puede aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial de la división sexual del trabajo. (p. 24).

⁷ Se hace referencia a aquella que, por imposición legal o por voluntad de la entidad política que presenta la candidatura, está formada equilibradamente por hombres y mujeres sea con porcentaje mínimo y máximo de cada sexo sea con orden de colocación alternativo e incluso por bloques de candidatos.

Podemos agregar, otras situaciones que reflejan de alguna manera situaciones que entran dentro de lo que podemos denominar discriminación simbólica: “Se observa, por parte de la mayoría de los hombres que participan de este espacio, un boicot permanente al intercambio, manteniendo conversaciones por lo bajo, o riéndose de los comentarios que realizan otros compañeros” (Informe taller EN). Formas de micromachismos, que se vinculan directamente a que el puerto ha sido históricamente un espacio de inserción laboral ligado al género masculino, donde la tarea de la mujer queda vinculada a la administración y servicios. Encontramos como expresión de lo señalado las diferencias de la participación e integración, así como las formas de discriminación hacia la mujer en la organización sindical.

Las diferencias y dificultades que se dan en la organización sindical a las que hemos referido son un reflejo de lo que sucede en nuestra sociedad, por lo que no es de sorprender que las empresas contratantes, que prestan servicios en la operativa portuaria, respondan de la misma manera a la hora de hacer llamados, que tienen “requerimientos y horarios de rotación, de lugar de trabajo también, que a veces a las mujeres se les puede complicar y no hay ninguna política que tienda a tratar de conciliar la vida familiar con la vida laboral” (Entrevista a delegada sindical 2018), por lo que claramente la inserción de la mujer al ámbito portuario comienza desde las bases, aun con la existencia de un acuerdo tripartito de promover las condiciones necesarias a nivel laboral y salarial para superar dicha inequidad.

Otro aspecto que plantean trabajadoras de puertos del interior del país es que la posibilidad de que “cuando se realicen las capacitaciones en el manejo de maquinarias, (...) se integre un porcentaje de trabajadoras” (informe de actividades 2017). Que la empresa esté renuente a que dichos cupos sean asignados a mujeres forma parte de la cultura patriarcal y la división sexual del trabajo. En la medida que los puestos de trabajo están definidos de antemano por quienes los ocuparán, en cuanto a sexo, ya sea por las características o las habilidades requeridas para estas tareas. Esta situación produce desigualdades al momento de acceder, o desarrollarse dentro del ámbito laboral, no solo para las mujeres, sino también para los hombres, cuando ese puesto está estrechamente vinculado a roles estereotipados de varón o de mujer. Como lo expresa la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014):

La persistencia de la discriminación de género, de ideas preconcebidas sobre las capacidades y potencialidades de mujeres y hombres para el trabajo y la frecuente desvalorización de las capacidades, el trabajo y el liderazgo de las mujeres no solo limitan las oportunidades de mujeres y hombres para desarrollar sus vidas profesionales, sino que impiden además que las empresas y nuestros países aprovechen en buena medida el talento, la capacidad y la creatividad de más de la mitad de la población. (p. 5)

Dentro de las formas de discriminación sufrida por hombres y mujeres encontramos, como una de las más radicales, el acoso sexual y laboral. Lo que ha llevado a este colectivo a pensar en la necesidad de un Protocolo de Intervención de Acoso Sexual y Laboral para el sindicato, que se puede considerar como un trabajo definido y abordado conjuntamente con la SE, es la expresión más clara y contundente de las diferentes formas de discriminación a las que mujeres y varones están expuestos en sus espacios de trabajo.

Esta problemática surge ante la falta de reglamentación al respecto en las empresas privadas. La SE ha acompañado a los y las trabajadores durante los procesos de denuncia ante el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), en la negociación entre las partes, donde el denunciante queda solo junto al denunciado, manteniendo un vínculo laboral sin que se tomen medidas.

Finalmente, en relación con las complejidades que presenta la temática de género en la organización de este sujeto colectivo queremos relevar, como forma de contrastar las prácticas con el discurso, el relato de un dirigente sindical donde expresa que:

Es aplicable que las compañeras estén en la dirección y en los procesos es indiscutible, el sindicato decidió que se deben dar las condiciones para que las compañeras participen, y desde la dirección más global... bueno se trató los elementos a valorar a la hora de elegir un compañero o compañera para la central, está ese plus. Que yo digo que es ese plus de ese cambio que queremos generar. A ver, hoy tenemos a la compañera en la central, y va a la central por sus capacidades, su militancia, por estar clara en cantidad de cuestiones, que necesitamos los portuarios que nos represente en la central. Como la compañera hay una cantidad de compañeros que están en las mismas condiciones, el plus es que queremos que vaya una compañera porque creemos que le da un perfil y una visión distinta que es necesaria, por eso creemos que esa es la lección y en eso estamos, y eso queremos desde la dirección. Lo que no establecimos, respondiendo a la pregunta concreta, que en cada dirección tiene que haber un cupo determinado. (Entrevista 2018).

Estas expresiones denotan por un lado la predisposición, desde la directiva del sindicato, de que sea una compañera la que los represente en la mesa representativa del PIT-CNT, según ellos por sus capacidades y militancia, pero al momento de considerar la cuota de género en las listas no lo establecieron, o sea como dirigentes sindicales no lo han considerado como un problema político, quedando solo en el orden del discurso.

Para este análisis intentamos tomar en forma independiente las distintas dimensiones que consideramos, pero cabe aclarar que fue únicamente una herra-

mienta metodológica, porque en los hechos estos ejes guardan una interrelación, conformando una realidad compleja y dinámica.

Conclusiones

En la presente investigación, nuestra intención fue generar una discusión que diera cuenta de las distintas formas en las que se expresan las inequidades de género en esta organización colectiva. Entendemos que las relaciones que se dan en el marco de este sistema de producción replican la división sexual del trabajo e instituyen prácticas que fomentan la inequidad. Prácticas que, se ven reflejadas en los espacios de trabajo que fueron analizados, por lo que se percibió que este problema responde a una construcción sociohistórica de este sujeto colectivo en referencia a la temática de género dentro del ámbito portuario, como un espacio de trabajo históricamente masculinizado.

Respecto de la participación e integración de la mujer al ámbito portuario y sindical, podemos concluir a partir de la discusión que ha sido un proceso difícil en el que los varones no han logrado, hasta el momento, dimensionar en toda su complejidad la problemática.

Si bien, se reconocen logros desde las empresas, como la incorporación de mujeres en algunos espacios de la operativa, aún queda mucho por hacer, dado que las bases de los llamados limitan el ingreso de mujeres a esta actividad. Por otra parte, la realidad se reproduce en la organización, en cuanto discursivamente las mujeres cuentan con las mismas posibilidades de integración de listas de los comités de base, para ser delegadas sindicales, pero esa representatividad es mínima en los espacios de toma de decisión. Y, aun cuando logran alcanzar participar de estos espacios, sus aportes no son considerados al mismo nivel que los de sus compañeros, así como que no son escuchadas ni sus opiniones valoradas de la misma manera que las de los hombres. Además deben demostrar sus capacidades como delegadas sindicales, mientras sus compañeros no.

Al momento de discutir la cuota de género, se llega a la conclusión de que no existe unanimidad de posiciones en el sindicato, para algunos es algo positivo como herramienta de integración de la mujer, mientras que para otros significa el ingreso de mujeres por cumplir con una formalidad, sin considerar sus capacidades.

Concordamos con lo planteado por las afiliadas acerca de que los temas referentes a la inequidad de género, son puestos en discusión, gracias a que las pocas mujeres que lograron ser delegadas sindicales, los ponen sobre el tapete haciéndolos explícitos en estos lugares de toma de decisión; lugar en el que sin su participación ni siquiera serían considerados.

En los discursos de los dirigentes sindicales, se identifica una concepción de que el espacio natural de la mujer en el sindicato es la SE, adjudicándole tareas referidas a cuestiones sociales, como la organización de días festivos, o actividades de beneficencia y asistenciales en caso de inundaciones, por ejemplo. Estas ideas

naturalizadas desvaloriza las capacidades de negociación que poseen las mujeres, así como que la SE tiene objetivos más amplios que solo el hecho de ocuparse de las inequidades de género.

Desde una mirada política, esta perspectiva del discurso de la directiva del sindicato está en línea con las planteadas desde PIT-CNT: “incluir la perspectiva de género y diversidad como forma de profundizar la democracia, garantizar la erradicación del trabajo precario, ilegal y sin protección de la seguridad social, garantizar la salud de las mujeres respetando su derecho a decidir” (Milagro Pau, Integrante de la Secretaría de Género y Diversidad de la central sindical PIT-CNT, 2018); pero, como ya se planteó en el párrafo anterior, esto no se ve reflejado en las prácticas cotidianas de la organización.

En este estudio, se pudo visualizar que las formas de discriminación presentes tanto en este colectivo como en el ámbito portuario, se manifiestan mayoritariamente de forma indirecta: en el trato y/o discursos arraigados en la vida cotidiana de los/las trabajadores/as, naturalizando los roles estereotipados, respondiendo a un sistema patriarcal y reproduciendo formas de micromachismos.

Las formas directas de discriminación han sido discutidas abiertamente por esta organización, generando diferentes mecanismos o herramientas de regulación, como la elaboración de un protocolo de acoso sexual que le da un marco institucional que direcciona los pasos a seguir para el abordaje de las denuncias que llegan a la secretaría.

El SUPRA, como organización sindical, intenta corregir la discriminación directa que ejercen las empresas a partir de los llamados, a través de negociaciones colectivas, con la inclusión de una Cláusula de Género en los Consejos de Salarios del 2016, donde todas las partes se comprometen a promover la integración de la mujer en el ámbito portuario. Lo que no podemos determinar, es que estos tipos de discriminación hayan sido erradicados, pero sí que el sindicato la entiende como una problemática ante la cual tienen que estar atentos para tomar acciones pertinentes.

Hay que destacar que en la últimas elecciones en diciembre de 2018, se produjo un cambio radical en la conformación de la dirección del sindicato de la ANP, con la asunción de una mujer en la presidencia y una subsecretaria general. Esto es un hito en el proceso histórico de este espacio fuertemente masculinizado, teniendo en cuenta que para estas elecciones no implementó ni la ley de cuota, ni las listas paritarias, por lo que se puede considerar como un giro importante en relación con la percepción del lugar de la mujer dentro de este colectivo, así como habilita la posibilidad de nuevas prácticas y relaciones en la organización.

Finalmente, podemos concluir que existe una dicotomía entre los discursos que se generan desde la directiva y por la mayoría de los delegados sindicales que participan del EN y las prácticas concretas a partir de la implementación de políticas tendientes a promover la participación e integración de la mujer en los espacios de toma de decisión intentando así superar las inequidades de género en la organización del sindicato.

Bibliografía

- Antunes, R. (2005). *Los sentidos del trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Almeida, C. (2000). Saúde nas reformas contemporâneas. En *Saúde equidade e gênero: Um desafio para as políticas públicas* (pp. 61-94). Brasília: UnB.
- Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Ed. Universitaria.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cea D'Ancona, M. Á. (1999). *La metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Chávez, C. (2006). *La participación social: retos y perspectivas*. México: Plaza Valdés.
- Dominzain, S. (coord.), Ferreira, P., Sosa, Á. y García, L. (2016). *Así se forjó la historia. Acción sindical e identidad de los trabajadores metalúrgicos en Uruguay*. Montevideo: Primero de mayo.
- Fernández, A. (1993). *La mujer de la ilusión*. Argentina: Paidós.
- Fundación Vivian Trías. (s/f). *Mujeres trabajadoras y sindicalistas: ayer y hoy*. Cuaderno 27.
- Godinho, D. (2007). *Sindicalismo y género. Experiencias y desafíos de la Central Única de Trabajadores de Brasil. Análisis y propuestas*. Montevideo.
- Guedes, F., Huberman, H., Montanaro, L. y Tufró, L. (2015). *Comprometidos con la igualdad. Guía de acción para delegados y delegadas sindicales*. Argentina: Aulas y Andamios.
- Guedes, F., Huberman, H., Montanaro, L. y Tufró, L., (2015). *Guía de acción para delegados y delegadas sindicales*. Argentina.
- Grabino, V., Mesa, S., Rostagnol, S. y Viera, M. (2010). *En la sala de espera: una metodología disruptiva en el trabajo en derechos sexuales y reproductivos*. En *Extensión en obra*. Uruguay: Udelar.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España. ed. Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- Mukhopadhyay, M. y Singh, N. (2007). *Reconfigurando la ciudadanía. Perspectivas de la investigación sobre justicia de género en la región de América Latina y el Caribe*. En *Justicia de género, ciudadanía y desarrollo* (pp. 42-79).
- Nota de prensa a Milagros Pau. Recuperada de <http://www.lr21.com.uy/comunidad/1361783-secretaria-genero-pit-cnt-dia-internacional-mujer-igualdad>
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2014). *Igualdad de género y no discriminación en la gestión del empleo. Guía para la acción*. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_326274.pdf
- Romanos de Tiratel, S. (2000). *Guía de fuentes de información especializadas: humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires: GREBYD.
- Sabino, C. (1986). *Metodología de la investigación*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Eje 4.

Formación de ciudadanía, derechos humanos e inclusión.

4.4

Pueblos originarios; Racismos y Migraciones.

A Extensão Universitária, o Quilombo e a Formação em Arquitetura e Urbanismo.

Samuel Steiner dos Santos; Éliton Renan Kutas, Gabriel Henrique Rosa Querne, Laize Pereira Pickler, Maria Eduarda Martins.

samuel.steiner@gmail.com

Resumo

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desenvolve, desde 2013, extensão universitária junto às comunidades remanescentes de quilombos em Santa Catarina, com o objetivo de proporcionar melhores condições de moradia para famílias que, historicamente organizadas, enxergam o território ancestral como fundamento para a conquista de liberdade, de direitos, de autodeterminação e de preservação da cultura. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação de extensão da UFSC através do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, no caso da Comunidade Remanescente do Quilombo Santa Cruz e no município de Paulo Lopes/SC, onde foram construídas 22 novas unidades habitacionais.

Realizado de forma interdisciplinar —a partir da articulação entre o Movimento Negro Unificado (MNU/SC), as Associações dos Remanescentes dos Quilombos e a UFSC—, este trabalho aborda as possibilidades, limites e desafios da atuação do arquiteto urbanista em comunidades remanescentes quilombolas, que exigem por sua história e singularidade antropológica um olhar singular na forma de abordar a habitação, o processo projetual, as estratégias de execução, a interação com as famílias, a comunidade e o território.

Palavras-chave: Povos tradicionais / quilombo / interdisciplinaridade / habitação / formação profissional

1. A extensão e as especificidades das comunidades remanescentes de quilombos

A comunidade de remanescentes do Quilombo Santa Cruz —situada no município de Paulo Lopes, litoral do Estado de Santa Catarina, Brasil— foi contemplada em 2018 com recursos do Plano Nacional de Habitação Rural (PNHR) para a construção de 22 novas moradias. Para desenvolver o projeto arquitetônico e o acompanhamento técnico na execução das casas, o Movimento Negro Unificado (MNU/SC) convidou estudantes e professores do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Para a UFSC, este convite significou uma oportunidade de aprendizado junto a uma comunidade em situação de vulnerabilidade socioeconômica, possibilitando uma abordagem crítica da arquitetura, do urbanismo e da extensão universitária, confrontando a ideia de indissociabilidade entre teoria e prática, e de experimentar formas não convencionais de aprendizado e reflexão, realizando uma interlocução entre os saberes acadêmicos e de atores sociais concretos.

Entretanto, não se possuía uma compreensão alargada a respeito da complexidade de trabalhar numa comunidade de remanescentes de quilombos. Por esse motivo, o desenvolvimento deste projeto de extensão tem sido um aprendizado contínuo sobre o papel do arquiteto e urbanista em contextos que exigem um olhar diferente na forma de abordar a habitação, o processo projetual, as estratégias de execução, a interação com as famílias, a comunidade e o território.

A primeira observação do lugar —suas moradias, modos de organização do espaço e sua infraestrutura— evidenciou a condição de comunidade economicamente empobrecida e em situação de vulnerabilidade socioespacial de Santa Cruz. Tratava-se, todavia, duma percepção limitada das complexidades e idiosincrasias profundas existentes na comunidade. O campo da arquitetura e urbanismo nos oferecia poucos recursos, sendo necessário aprofundar a reflexão a partir das contribuições advindas doutras áreas do conhecimento, como as ciências sociais, a antropologia, a história e a geografia.

Foi necessário questionar a percepção do grupo a respeito do significado do termo quilombo, permeado por estereótipos e por um imaginário que remetia a algum tipo de africanidade intocada, com formas idealizadas de manifestação cultural e religiosa ligadas à ancestralidade. Para isso, a leitura contemporânea dos quilombos e a valorização, além da história e da tradição, foi fundamental, bem como a percepção da cultura enquanto processo dinâmico de criação e recriação, significados por vínculos e identidades em comum.

Os sentidos a respeito do que são Quilombos se expandiram. A forma de organização se modificou, as práticas culturais, algumas passaram por processo de hibridização, o que leva a produção de outras caracterizações de Quilombos. [...] Fato esse que demonstra não ser mais possível aferir que os Quilombos são resultado de um processo homogêneo e único, filiados apenas às características de seus ancestrais, na sua maioria as de ordem africana (Sacramento, 2013, p. 23).

No caso da comunidade Santa Cruz, a realidade do território impôs a necessidade de uma compreensão ainda mais sensível e generosa do quilombo. O contato constante com a comunidade revelou camadas mais profundas na relação entre o grupo e seu espaço, inscrita em formas específicas de territorialização, constituição e manutenção de vínculos interpessoais, modos de habitar e viver coletivamente, e formas de manifestação religiosa.

O fato de serem negros, viverem desde sempre na localidade da Toca, servirem como mão-de-obra barata –e no passado escravadas famílias brancas de Paulo Lopes, terem pouco acesso às políticas públicas –dentre estas à educação–, viverem em núcleos residenciais de famílias extensas, estabelecerem casamentos entre primos, partilharem o cuidado das crianças, ajudarem-se mutuamente no dia a dia e compartilharem momentos festivos –como o são os aniversários–, torna os membros da comunidade quilombola um grupo, em comparação com as demais famílias brancas que vivem nesta região, mas que não participam dessas redes de sociabilidade e organização social (Rocha *et al.*, 2017, p. 122).

Refletir sobre as especificidades dos quilombos na contemporaneidade leva à discussão do alcance de termos como identidade e cultura, conceitos que são geralmente associados aos povos tradicionais, mas muitas vezes utilizados de forma restrita e instrumental.

[...] cada cultura consiste em um universo simbólico em si mesmo, de cada povo, organizado socialmente de maneira coerente e limitada. Padrões discretos de comportamentos, cognição e valores compartilhados entre os membros componentes de cada grupo em contraste com os membros de outros grupos (Furtado *et al.*, 2014, p. 107).

Cada comunidade de remanescentes quilombolas tem história e trajetórias específicas. Se existem elementos que as aproximam, existem igualmente diferenças marcantes. Para além do imaginário ligado à ancestralidade, à resistência, às lutas e fugas, encontramos outras narrativas, outras formas de identificação coletiva, de compartilhamento de significados e objetos simbólicos, como a língua, história, religião, interesses, gostos e cultura. Dessa forma, buscar compreensão rígida ou feições homogêneas para os quilombos significaria simplificar sua realidade diversa.

[...] o Quilombo não pode ser pensado apenas sob uma perspectiva histórica, mas numa dimensão que dê conta de explicar os aspec-

tos que envolvem a sua origem, sua instituição enquanto sujeitos que se inscrevem sócio-historicamente num plano marcado por: culturas, etnias, políticas e porque não dizer, simbologias e acrescentaria ainda, o plano religioso, à medida que novas relações se estabelecem e se instauram a partir de contrato de convivência entre os membros da comunidade (Sacramento, 2013, p. 23).

Assim, o Quilombo se apresenta necessariamente como um lugar de identidades, que incorpora influências duma herança cultural histórica e novos significados que são produzidos e recriados por seus sujeitos. Cada comunidade se configura como lugar de cultura, sustentada por uma determinada identidade. O reconhecimento de cada Quilombo depende, portanto, de considerar suas particularidades.

Por outro lado, não se pode ignorar o que os quilombos têm em comum. Percebe-se que esta identidade compartilhada repousa sobretudo no significado dos quilombos enquanto espaços de organização e de luta coletiva, mantido através das gerações como lugar de resistência frente ao longo processo histórico de exclusão social, territorial e econômico do povo negro no Brasil.

O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira, sobretudo, um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado. Inaugura uma espécie de demanda, ou nova pauta na política nacional: afro-descendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas (Leite, 2000, p. 335).

Do ponto de vista institucional, o direito das populações tradicionais, entre elas os indígenas e negros, é reconhecido apenas com a Constituição Federal (CF) de 1988. O art. 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) garante o direito à terra aos remanescentes quilombolas, estabelecendo “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras [...] a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

A regulamentação das terras de Quilombo foi o primeiro passo em busca de se tirar da invisibilidade essas comunidades, muito embora, saibamos que muito há de ser feito ainda, tendo em vista que não é suficiente apenas reconhecer a tutela do território, mas permitir que a população que nele vive possa manter sua cultura, sem perder sua identidade (Sacramento, 2013, p. 30).

O vínculo com a terra aparece como elemento importante neste debate que, segundo Rocha et al. (2017), não significa necessariamente uma forma rígida de situação fundiária —fruto da fuga e ocupação de terras livres, heranças, doações, pagamento de serviços prestados ao Estado, compra de terras ou da simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, entre outros—, mas a forma de territorialização dum grupo capaz de proporcionar “um modo de vida singular, construído na interação com a natureza com práticas de uso comum da terra” (Rocha et al., 2017, p. 34).

A terra, evidentemente, é crucial para a continuidade do grupo, do destino dado ao modo coletivo de vida destas populações, mas não é o elemento que exclusivamente o define. É importante não confundir o pleito por titulação das terras que vêm ocupando ou que perderam em condições arbitrárias e violentas com os critérios de constituição e formação histórica da coletividade. Neste caso, de todos os significados do quilombo, o mais recorrente é o que remete à ideia de nucleamento, de associação solidária em relação uma experiência intra e intergrupos. A territorialidade funda-se imposta por uma fronteira construída a partir de um modelo específico de segregação, mas sugere a predominância de uma dimensão relacional, mais do que de um tipo de atividade produtiva ou vinculação exclusiva com a atividade agrícola, até porque, mesmo quando ela existe ela aparece combinada a outras fontes de sobrevivência (Leite, 2000 apud Rocha et al., 2017, p. 33)

Para além da terra e do território, o laudo antropológico realizado durante o processo de titulação do território quilombola aponta aspectos importantes encontrados na comunidade Santa Cruz. Este relatório destaca que, em 2015, havia cerca de trinta famílias na comunidade, organizados em quatro núcleos distintos. A disposição destas moradias no território, caracterizado pelo confinamento e proximidade, representaria a espacialização de elos de parentesco e de reciprocidades entre as famílias. O que possibilita a solidariedade, todavia, pode significar também o afloramento de hostilidades.

[...] lugares com muitas casas juntas podem também ocasionar conflitos entre os moradores que estão mais disponíveis a desentendimentos oriundos da convivência diária. No passado, as casas eram ligadas por trilhas que cortavam a mata, hoje não há mais mata no entorno das casas e os caminhos entre uma moradia e outra são bem curtos (Rocha et al., 2017, p. 114).

A territorialização destas famílias quilombolas em núcleos, bem como as camadas históricas de inter-relacionamento entre os membros da comunidade, faz

emergir um cenário ao mesmo tempo complexo e delicado, marcado tanto pelo estabelecimento de redes de reciprocidades e solidariedades como pela produção de conflitos. Não é possível caracterizar a comunidade Santa Cruz somente a partir duma visão idílica de comunidade, pacífica e fraterna, embora estes valores estejam também presentes. O cotidiano da comunidade é marcado por lutas, disputas e conflitos —internos e externos—, como retrata Botega (2006) em trabalho realizado junto à Santa Cruz:

Estas situações também nos indicam sobre as interações entre negros e brancos na comunidade, no caso da briga das vizinhas, isso está bem evidente, parecem vivenciar situações de conflitos e tensões, algo que pode fazer parte do cotidiano da comunidade, não sendo um espaço tão harmonioso. O que também fica evidente, é o modo como a discriminação decorre do preconceito de marca que reúne várias características, mas sendo a principal a cor da pele (Botega, 2006, p. 55).

No decorrer dos meses de trabalho junto à comunidade, inúmeros foram os conflitos presenciados, tanto internos quanto externos à mesma. Para além das recorrentes questões ligadas ao preconceito, eram evidentes as dificuldades geradas pela precariedade de acesso aos serviços básicos: esgotamento sanitário, abastecimento de água, coleta de lixo e energia elétrica.

A ausência de condições mínimas de subsistência gera um cenário de desgaste extremo que influencia o estabelecimento dos laços interpessoais no âmbito da comunidade. Num cenário de pouquíssima disponibilidade de terras, resultado dum processo histórico de espoliação da comunidade, a própria construção de 22 novas moradias também fez emergir conflitos internos entre indivíduos e núcleos familiares.

A área atualmente ocupada e que se limita ao entorno das casas construídas em cada um dos núcleos familiares, se apresenta escassa quando se pensa as famílias que já a ocupam e também àquelas outras que estão atreladas à comunidade quilombola de Santa Cruz, mas que por enquanto vivem fora do território tradicional. Dentre estas últimas, os motivos para estarem fora do território são justificados principalmente pela necessidade de encontrar trabalho em outros municípios ou mesmo porque a família não possui condições financeiras para construir a casa própria ou espaço para fazê-lo no interior da área da comunidade. Assim, mesmo quando há recursos disponíveis para realizar a construção de uma casa, em geral as áreas físicas são insuficientes. (Rocha et al., 2017, p. 117).

Estes conflitos, no entanto, foram sempre resolvidos internamente, demonstrando uma capacidade de negociação e resiliência dos vínculos estabelecidos na comunidade. Apesar destes conflitos mais pontuais, Rocha et al. (2017) indica uma percepção geral de que ali todos são parentes e que “os moradores do quilombo Santa Cruz não apresentam dúvidas sobre quem são as pessoas que pertencem ao grupo. As famílias estão entrelaçadas de longa data e ali se costuma dizer que todos são parentes” (p. 119). Esta é uma percepção compartilhada entre os membros da Santa Cruz, como relatou a quilombola Lurdinha em entrevista concedida:

Amanhã, vamos supor, tem assim uma confusão entre famílias. Ah discutiu tal, passou daqui a pouco mais. Se eu discuto com você, daqui a pouco mais eu vou na tua porta, ou eu vou te pedir desculpas. Ou então, explicar alguma coisa pra ti não ficar chateada comigo. Mesmo tu querendo me perdoar, ou não perdoadando, eu te perdoo. Eu me refiro assim. E lá em Paulo Lopes, muitas famílias arrumam rixa pra vida inteira. Eu digo porque conheço (ibid., 2017, p. 123).

Estas camadas delicadas e complexas que envolvem o trabalho junto à comunidade de Santa Cruz questiona as possibilidades e limites da extensão universitária e seu impacto na formação em Arquitetura e Urbanismo.

2. Santa Cruz e a extensão universitária no Brasil

É importante ter clareza de que não é apenas sobre a sociedade que se almeja produzir impacto e transformação com a Extensão Universitária. A própria Universidade Pública, enquanto parte da sociedade, também deve sofrer impacto, ser transformada. O alcance desses objetivos - impacto e transformação da sociedade e da Universidade -, de forma a se lograr o desenvolvimento nacional no sentido que esta Política propugna, é potencializado nas ações que se orientam pelas diretrizes de Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade e, por fim, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão (Fórum de Pró-reitores de Extensão Universitária, 2012).

O entendimento sobre a ação extensionista com viés social, como o caso do projeto desenvolvido em Santa Cruz, não é linear e sequer pacífica na história brasileira. Inicialmente entendida como cursos e serviços estendidos à comunidade,

a extensão se tornou obrigatória nas universidades brasileiras em 1968¹, embora o debate sobre este tema tenha iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já em 1961².

Em 1975, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) definiram do conceito de extensão universitária como a oferta de serviços e o fornecimento de material de estudos à universidade, resultado da superficialidade na abordagem do tema pelas leis vigentes (Medeiros, 2017, p. 10). Esta ação abriu frente para ações assistencialistas ou orientadas por interesses econômicos, limitando o potencial transformador da extensão universitária, fragilizando a ação extensionista dentro das instituições e descaracterizando o papel social da universidade brasileira.

No período de reabertura política pós-ditadura, a organização das associações de docentes e a criação do Sindicato Nacional de Docentes (Andes/SN) fomentou o debate que colocou como princípio básico da educação universitária a qualidade do ensino, pesquisa e extensão. O Art. 207 da CF, também resultado dessa mobilização, definiu a autonomia universitária e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como princípios fundamentais das universidades brasileiras.

Apesar da indissociabilidade estar formalmente assegurada, as influências de interesses do setor privado oportunizaram sua flexibilização. Um exemplo desse processo é a criação da figura dos Centros Universitários³, que resultou numa simplificação das funções das Instituições de Ensino Superior (IES), excluindo a obrigatoriedade das atividades de pesquisa e extensão num processo de mercantilização das IES (Maciel, 2018).

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a “democratização” da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as universidades de pesquisa que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista (Saviani, 2010, p. 11).

Estas transformações são também a expressão dum momento histórico contraditório no Brasil e na América Latina, marcado pelo contexto político de redemocratização e pelo aprofundamento do neoliberalismo enquanto metabolismo socioeconômico global. Em vários países, este movimento significou um desmonte

1 Lei nº 5.540 de 1968.

2 Lei nº 4.024 de 1961.

3 Decreto nº 2.207 de 1997, revogado posteriormente pelo Decreto nº 2.306 de 1997.

do cunho social da universidade, abrindo precedentes para o apagamento da extensão universitária comprometida com a sociedade.

Era esperado que o sancionamento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ reafirmaria a indissociabilidade da tríade universitária. Entretanto, segundo Minto (2006, apud Maciel, 2018), a lei favoreceu os setores privatistas ao omitir aspectos fundamentais da organização do ensino superior, em especial a indissociabilidade da tríade universitária, e deixar lacunas a serem preenchidas por leis complementares. Este retrocesso é uma das consequências do aprofundamento do neoliberalismo no Brasil, tendo como agenda para a educação sua mercantilização e o fortalecimento do papel mais pragmático da Universidade enquanto centro de formação profissional, estrangulando-se assim o espaço para o desenvolvimento do cunho social do ensino, da pesquisa e da extensão defendido pelos setores progressistas, especialmente a partir da década de 1960.

Ainda que o texto da lei favoreça uma interpretação voltada à prestação de serviços, também determina que a educação superior tem por finalidade o retorno para as comunidades através da participação popular:

Art. 43

[...]

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Lei nº 9.394, 1996).

Assim, aliada a outras medidas que reivindicavam a responsabilidade social das IES, a promoção da ação extensionista estimulou o vínculo entre a instituição e a população. Já em 1980, a aglutinação de atores políticos no âmbito educacional culminou no I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que pautou o compromisso social da universidade, estabeleceu orientações para a ação extensionista como a indissociabilidade da tríade, debateu o caráter interdisciplinar e discutiu a necessidade de troca entre saber popular e saber acadêmico.

Por mais que algumas ações de governo tenham fragilizado a ação extensionista e seu caráter social, o Plano Nacional de Extensão de 2001 retomou a relação entre ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de fortalecer a sua indissociabilidade. A partir dele é criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que inseriu a extensão como um dos quesitos de avaliação das IES, sejam elas públicas ou privadas. Esta nova situação possibilitou o fortalecimento das ações extensionistas e da própria universidade enquanto ator político, pos-

4 Lei nº 9.394 de 1996.

sibilitando que parcela importante de sua legitimidade esteja situada na interlocução direta com a sociedade.

Na experiência com a comunidade Santa Cruz há um posicionamento claro acerca do papel da ação extensionista, que se distancia da ideia assistencialista e mercadológica da extensão, percebendo-a enquanto instrumento dialógico: uma ferramenta para a transformação social de comunidades em situação de vulnerabilidade socioespacial que é capaz de engendrar uma trajetória de formação e de prática profissional abrangente e comprometida com as demandas da sociedade.

Esse entendimento reforça a necessidade de uma relação democrática entre a universidade e a comunidade mediante a inevitabilidade dos obstáculos e contradições que encontramos ao longo do percurso, seja na dinâmica de trabalho junto a atores sociais concretos, seja nos processos acadêmicos de produção de conhecimento e de ensino-aprendizagem. Muito além de disseminar os conhecimentos construídos no ambiente acadêmico, a extensão possibilita ressaltar as demandas sociais sobre as quais a universidade deve se debruçar. Esta percepção carrega, portanto, forte teor político, pois significa desenvolver práticas extensionistas socialmente referenciadas, mesmo que sob resistência de agentes públicos contrários.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem, para além da simples transmissão de conteúdos, a atividade extensionista está situada na experiência profunda da realidade. Essa prática possibilita uma apropriação mais representativa do conteúdo a partir da percepção de sua relevância e de sua complexidade em situações existenciais concretas. A problematização, neste caso, apresenta-se como uma estratégia de aprofundamento da reflexão crítica e deve acontecer dentro da lógica da universidade, enquanto prática social legítima e responsável por produzir, sistematizar e socializar o conhecimento (Chauí, 2003).

A Universidade não deve, portanto, abster-se de vivenciar o mundo, de oferecer espaço além de seus muros, de ouvir a sociedade, de dialogar entre os saberes, de inovar a partir das demandas necessárias ao mundo, da comunicação do conhecimento. Nesse sentido, a extensão situa o sujeito/acadêmico/pesquisador e outros sujeitos envolvidos neste processo de aprendizagem no tempo presente, nas demandas de sua sociedade, apresentando-se como espaço de aprendizagem e interação com o mundo de hoje e no tempo presente. Desta forma, a extensão apresenta-se como um espaço privilegiado para a formação profissional que vai além do tecnicismo, ou seja, a extensão provoca situações concretas de vivência da realidade cotidiana, nas quais apresenta ao aluno desafios teórico-práticos, a serem solucionados (Almeida, 2015, p. 62).

A experiência com a comunidade Santa Cruz é representativa na concepção duma atividade extensionista, que possibilita aos docentes e discentes atuarem como agentes políticos e sociais. A vivência através do projeto e execução é a oportunidade para efetivar um espaço de conhecimento democrático e realizar análises críticas dos possíveis percursos de formação profissional e suas estratégias de ensino e aprendizagem.

3. ATHIS, limites e possibilidades para o ensino de Arquitetura e Urbanismo

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire, 2019, p. 32).

A compreensão do que é o ambiente de aprendizagem dum estudante de Arquitetura e Urbanismo não é um tema pacificado, tampouco estático. Uma perspectiva contextual nos revela que essa discussão no Brasil está imbricada às necessidades técnicas de cada momento histórico, bem como aos projetos de país que estão sendo discutidos e narrativas que são disputadas em cada cenário.

Uma breve retomada histórica da trajetória do ensino e área de conhecimento da Arquitetura e Urbanismo no país se faz necessária para compreender também os motivos da falta de mudanças curriculares nos cursos de Arquitetura e Urbanismo nas últimas décadas, em meio à consolidação da sociedade da informação e do conhecimento a partir da globalização, do surgimento de novas tecnologias e frente à demanda social pujante brasileira. Sobretudo habitacional, em que relevante parcela da população não tem direito à cidade e à moradia digna, num processo consolidado de segregação socioespacial e de confirmação das desigualdades (Chauí & Bernheim, 2008; Colomina et al., 2012; Maricato, 2003).

A apreensão da técnica à serviço da coroa portuguesa no Brasil do início do século XIX pode ser considerado o ponto de partida para a formação de engenheiros capazes de atuar na infraestrutura das cidades. A partir da independência do país em 1822, a fundação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, o surgimento dos Liceus de Artes e Ofícios e a criação das Escolas Politécnicas em São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia colaboraram para consolidar a formação do engenheiro-arquiteto no Brasil (Carvalho, 2014).

A criação do Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB), num momento de discussões generalizadas acerca do modernismo no país, teve forte influência na separação da formação do engenheiro e do arquiteto a partir da efervescência de seminários, congressos e publicação de textos marcantes de arquitetos na imprensa brasileira da época, como as intervenções de Gregori Warchavchik na década de 1920. Ainda, a disputa semântica e estética entre o chamado neocolonialismo brasileiro e o modernismo sobre uma definição possível de arquitetura brasileira colaborou para a necessidade de ampliar e particularizar a formação do arquiteto e discussão de arquitetura no país (Nedelykov & Moreira, 2001; Carvalho, 2014).

A partir da década de 1930, as divergências profissionais, pedagógicas e estéticas ganharam efervescência na área da arquitetura. É nesse momento que é fundado o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agrimensura, que estabeleceu as primeiras diretrizes para a atuação do engenheiro-arquiteto ou do arquiteto no país (Lima, 2005; Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, 2010). No que tange às diretrizes para a atuação profissional no momento do surgimento do referido conselho, Vilanova Artigas critica a definição da atribuição específica do arquiteto na época:

Os arquitetos e o ensino de Arquitetura saíram desse processo bastante prejudicados. Não se compreendeu o papel que os arquitetos teriam que desempenhar nesse momento histórico. Na verdade, prevaleceu o conceito que o tipo de formação da antiga Academia de Belas-Artes tinha criado para o arquiteto. Uma espécie de técnico menor, um desenhador, ignorante das exigências da lei da gravidade e do comportamento das estruturas (Artigas, 1977 apud Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, 2010, p. 60).

Assim, o período que compreende as décadas de 1930 e 1960 concentra boa parte do arranjo crítico, teórico e também prático —no que diz respeito à consolidação do modernismo brasileiro na arquitetura e no desenho das cidades brasileiras— e foi fundamental para estruturar um desenho de universidade e de escola de arquitetura que formaria profissionais capazes de compreender o contexto e de atuar naquela sociedade. Entretanto, muito do que fora idealizado por nomes como Vilanova Artigas, Oscar Niemeyer, João Filgueiras Lima, Hélio Duarte, Rino Levi e uma série doutros pensadores do ensino de arquitetura e da universidade na época —como a ideia do ateliê como esqueleto do currículo, com as áreas do conhecimento convergindo para a prática integrada e interdisciplinar— foi interrompida e desarticulada após o Golpe Militar de 1964. Logo, em 1965, uma Portaria definiu um currículo mínimo para os cursos de Arquitetura e Urbanismo e estabeleceu, num contexto de reforma completa das universidades, os núcleos de matérias e o sistema de créditos (Carvalho, 2014; Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agrimensura, 2010).

O rompimento democrático e a fragilização institucional dificultaram a consolidação de percursos de formação mais críticos aos arquitetos e urbanistas, significando certo afastamento das demandas presentes nas cidades brasileiras da época, sobretudo dos grandes centros urbanos que vivenciavam um processo abrupto e desigual de urbanização. Esta alienação e isolamento mantém-se reproduzidos, em grande medida, enquanto base pedagógica para o ensino de arquitetura ainda hoje. É expressiva a parcela de profissionais egressos em Arquitetura e Urbanismo que apresentam baixa capacitação no tratamento das demandas de indivíduos, classes e movimentos populares, destinando sua atuação à pequena parcela de renda elevada do país.

No contexto da UFSC, o curso de Arquitetura e Urbanismo, fundado durante a Ditadura Militar, possui um histórico de engajamento social por meio de seu movimento estudantil, pioneiro no combate aos desmandos da intervenção federal na UFSC ao inaugurar o primeiro centro acadêmico da universidade: o Centro Acadêmico Livre de Arquitetura (CALA), em 1979. Entretanto, apesar das conquistas sociais compartilhadas com os movimentos populares de Florianópolis —como os casos do Parque da Lagoa do Peri, da permanência das famílias da ocupação Angra dos Reis e na defesa da Ponta do Coral como uma área pública— foram raros os momentos em que a prática extensionista teve influência mais perene na estrutura do currículo do curso, valorizado enquanto parte da formação dos discentes e da atuação profissional dos professores universitários.

A necessidade explícita de inserir a prática extensionista no dia a dia da UFSC é também reflexo das demandas históricas de combate à segregação socioespacial, da luta pelo direito à cidade e do combate ao déficit habitacional que ainda perduram no Brasil. O histórico de produção de habitação em grande escala no país não conseguiu solucionar o déficit habitacional e gerou uma série de consequências, principalmente sociais e de infraestrutura urbana. Somam-se a própria complexificação da sociedade a partir da volatilidade da informação, o aumento da disputa por recursos e, principalmente, a herança do longo período escravocrata brasileiro que também reflete nas condições de moradia da população negra, sobretudo nas comunidades remanescentes de quilombos, como é o caso de Santa Cruz. O preconceito e a exclusão tornam-se abismos que impedem o acesso à moradia e à melhores condições de vida, e a universidade deve atuar como braço forte do combate à desigualdade (Sindicato dos Arquitetos e Urbanistas no Estado de Santa Catarina, 2018).

Ainda que os caminhos ao futuro das cidades não estejam completamente identificados, há uma potencialidade no arquiteto urbanista que, segundo Gadelha (2013, p. 26), é “atento às transformações culturais e sociais [com] incentivos e contribuições na produção do conhecimento”. Enquanto técnico e parte duma classe profissional, o arquiteto e urbanista pode ampliar o seu potencial de atuação no país, operando de modo mais efetivo junto às demandas dos setores populares. Significa, portanto, um reposicionamento político da categoria, fundamental para romper a lógica perversa na produção da moradia e dos espaços

urbanos brasileiros, combater a segregação socioespacial estrutural das cidades e democratizar o acesso aos serviços públicos.

Uma conquista institucional recente, que pode criar condições para este reencontro do arquiteto e urbanista com as demandas dos setores populares, foi a aprovação da lei que estabelece diretrizes e garante direitos sobre o tema da Assistência Técnica para Habitação de Interesse Social (ATHIS). A lei garante às famílias com renda igual ou até 3 salários-mínimos o direito ao serviço de arquitetura, urbanismo e engenharia para a promoção e manutenção da moradia de interesse social (Lei nº 11.888 de 2008).

Passados mais de 10 anos de sua aprovação, a Lei da ATHIS carece de decretos com fins de regulamentação e de inserção do profissional de arquitetura e urbanismo dentro de políticas nacionais já consolidadas, bem como de ações nas unidades federativas e nos municípios. Apesar da temática ser discutida desde a década de 1970 como parte significativa da atuação profissional do arquiteto e urbanista com compromisso social, sobretudo na garantia ao art. 6º da CF que coloca a moradia como direito fundamental do cidadão, a atual conjuntura política é de extinção das políticas urbanas e de nenhum incentivo à promoção e manutenção de habitação de interesse social (Arruda, Cunha & Medeiros, 2007; Nunes, 2017).

Segundo Nunes (2017, p. 64), “a aplicação da lei ainda precisa de mobilização popular e adesão dos órgãos públicos e dos profissionais para que se torne realidade”. Em 2015, o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) determinou que cada conselho estadual deve destinar 2% de seu orçamento para ações de fomento e divulgação da ATHIS. Essa iniciativa contribuiu para a pulverização do assunto em todas as regiões do país, com destaque para a elaboração do Plano Estratégico de Implementação de ATHIS, realizado pelo CAU do Estado de Santa Catarina (CAU/SC).

O processo paulatino de discussão da ATHIS começou a ganhar espaço também no ambiente acadêmico dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Nesse contexto, a própria Lei de ATHIS descreve como as universidades poderão participar das iniciativas de assistência técnica em convênio com a União, Estados e municípios:

Art. 4º

[...]

III - profissionais inscritos em programas de residência acadêmica em arquitetura, urbanismo ou engenharia ou em programas de extensão universitária, por meio de escritórios-modelos ou escritórios públicos com atuação na área (Lei nº 11.888, 2008).

Cabe evidenciar que a lei da ATHIS não menciona o ensino de forma isolada e voluntária, mas reconhece que a prática da arquitetura e urbanismo nesse campo

carece dum conhecimento específico que extrapola a relação até então discutida nas instituições de ensino e praticada pelos profissionais.

É urgente que a categoria reconheça as severas limitações da formação para lidar com os problemas reais, com pessoas reais e com os aspectos produtivos do edifício e da cidade. Primeiro, porque a própria noção de “clientela” está carregada de um sentido de prestação de um serviço privado, em contraponto com a noção de arquitetura pública. Além disso, as limitações devem implicar em mudanças estruturais no ensino, na perspectiva de atuação profissional, com consequências que se façam sentir nas políticas públicas de habitação (Amore, 2016 apud Nunes, 2017, pp. 90-91).

Na UFSC, a busca por de realizar ações de Assistência Técnica e de introduzir no currículo do curso o tema segue enfrentando desafios. Na prática, alunos e professores extensionistas encontram inúmeros conflitos que extrapolam as atribuições dum arquiteto e urbanista. A experiência exitosa de extensão junto à comunidade Santa Cruz foi possível principalmente pelo trabalho interdisciplinar realizado, o que possibilita um olhar ampliado na solução de problemas complexos. É a abordagem interdisciplinar que consegue:

incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (Japiassú, 1976 apud Martins & Terçariol, 2016, p. 1.357).

A participação da assistente social que atua junto à comunidade há mais de 18 anos viabilizou e abriu caminhos para o trabalho técnico. A partir da assistente social, o diálogo entre técnicos e a comunidade pôde minimizar os entraves iniciais do contato entre realidades diferentes e objetivos distintos. Nesse sentido, o PNHR avança no debate sobre a Habitação de Interesse Social ao exigir um trabalho social para acompanhar a atuação técnica e os residentes da comunidade, o que dialoga com o disposto na lei da ATHIS e afirma que a relação entre o indivíduo e o ambiente construído possui uma complexidade que extrapola as atribuições dum único profissional.

A experimentação prática da Assistência Técnica deu bases para novas ações dentro da UFSC voltadas ao tema. Em parceria com o Programa de Educação Tutorial (PET), o Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFSC promoveu uma disciplina optativa de ATHIS, com o objetivo de costurar uma alternativa para que a prática de ensino de arquitetura e urbanismo dialogue com as de-

mandas populares. Como resultado prático, a disciplina busca fornecer soluções para demandas comunitárias concretas, resultante dum processo participativo e horizontal que alia a prática com a teoria. Além disso, a relação entre professor e aluno está sendo experienciada de forma horizontal e consciente de que o campo de atuação profissional, sobretudo na habitação, precisa ser interdisciplinar e participativo.

Sobre a contribuição para o debate da ATHIS como uma possibilidade de reestruturação do ensino de arquitetura e urbanismo, é necessário analisar também como essa mudança se alia a criação das cotas para ingresso nas universidades federais. É dever das universidades dispor, no mínimo, 50% de suas vagas de ingresso para candidatos oriundos de escola pública⁵, sendo 50% das cotas destinadas aos candidatos com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos. Com isso, alunos integrantes das comunidades alheias ao fornecimento pleno de direitos ingressaram nas instituições, trazendo novas visões e pautando suas realidades, o que colabora com a quebra da barreira entre conhecimento científico e empírico; entre teoria e prática; entre produção científica e as demandas da sociedade.

A experiência junto à comunidade de remanescentes do Quilombo Santa Cruz apresenta-se como um movimento de discentes e docentes do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSC na busca de realizar a extensão universitária indissociada da pesquisa e do ensino, por meio da ATHIS. Não somente pelas conquistas, mas principalmente pelos obstáculos encontrados ao longo do percurso, percebe-se que os avanços institucionais e normativos, apesar de importantes, tornam-se insuficientes: a extensão universitária voltada para a Assistência Técnica carece de bases teórico-práticas e necessita de estudos aprofundados sobre o tema, além de experiências práticas pioneiras com o objetivo de consolidar essa ferramenta.

4. Considerações finais

A experiência de extensão universitária junto à comunidade Santa Cruz continuará produzindo reflexos no percurso de formação dos estudantes e professores que compartilharam as intensas vivências ao longo dos anos de trabalho. Este artigo foi a primeira tentativa de sistematizar a reflexão sobre um processo que permanece em andamento. Trata-se, portanto, duma análise ainda em aberto.

Refletir sobre os impactos da extensão no ensino de Arquitetura e Urbanismo tem como objetivo principal contribuir para mudanças qualitativas no projeto pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSC, cujo currículo atual é compreendido como o resultado duma fragmentação de conteúdos, da sobreposição desarticulada e pouco orgânica das disciplinas e do isolamento das pro-

⁵ Lei 12.711 de 2012.

blemáticas enfrentadas em face das demandas concretas e urgentes de nossa sociedade.

Com suas conquistas e desafios, a experiência na comunidade Santa Cruz evidencia a centralidade que a ATHIS deve ter no percurso de formação do arquiteto e urbanista. Este tipo de extensão universitária está necessariamente comprometido com o enfrentamento de situações que exigem não somente a dissolução das fronteiras, mas também a resignificação de relações estabelecidas entre ensino e aprendizado; universidade e sociedade; teoria e prática; professor e aluno; projeto e execução.

É possível, a partir da experiência na Santa Cruz, visualizar a extensão como uma possibilidade de enfrentamento da homogeneização e simplificação que ocorre em sala de aula. Nas disciplinas, comumente as formas de representação da realidade selecionam determinadas dimensões e problemáticas, nas quais o outro é enxergado como variável passiva e a linguagem projetual parece relativamente estável para o conjunto de atores. Uma percepção de projeto que significa certa proeminência, autoridade e controle sobre os processos que conduzem a materialização das ideias concebidas pelo projetista.

A extensão, ao permitir um contato íntimo com a realidade em suas diversas dimensões —material, territorial, política, cultural, normativa e econômica— bem como a constante interação instável de fatores individuais, coletivos e institucionais, acrescenta um fator importante de imprevisibilidade no processo. Uma imprevisibilidade que não significa, no entanto, o ocaso do planejamento e do projeto enquanto ferramentas de atuação profissional.

A realidade duma comunidade como a Santa Cruz exige do profissional em arquitetura e urbanismo uma grande capacidade de diálogo, flexibilidade, tolerância e autocrítica, mas também um esforço contínuo pela busca de soluções que não estão necessariamente sistematizadas em obras acadêmicas de referência. Significa, portanto, outra percepção acerca do conhecimento e da competência profissional, que se estrutura a partir da contribuição de diferentes tipos de saberes que não são apenas teóricos ou operacionais: se situam também na boa compreensão das relações humanas e institucionais, na valorização de saberes não acadêmicos, na capacidade de adaptação às contingências, na leitura crítica da cultura interna da profissão, nas formas de estruturação dos sistemas de organização comunitária, nos processos decisórios e no controle político. A competência profissional não é formada somente de domínio técnico da prática projetual, mas também por saberes tácitos, construídos a partir duma dinâmica complexa e gradual de amadurecimento pessoal e profissional.

A complexidade urbana brasileira impõe às Escolas de Arquitetura e Urbanismo a criação de formas renovadas de ensino-aprendizagem. Valorizar a extensão universitária significaria, portanto, perceber o ensino e a produção do conhecimento necessariamente voltados para a transformação da realidade, pautada em princípios como a relação indissociável entre a teoria e a prática; a abordagem crítica da arquitetura e urbanismo, e a participação ativa junto às comunidades e movimentos sociais, sem deixar de lado a preocupação de fomentar uma

formação técnica, científica, ética e humanista consistente. Em tempos de esgarçamento de nosso tecido social, de aprofundamento dum modelo de desenvolvimento social, econômico e ambientalmente insustentável e da instabilidade de nossos sistemas democráticos, é essencial implementar debates e ações que proporcionem uma formação comprometida com práticas cidadãs e com as demandas latentes da sociedade brasileira.

Referências

- Almeida, L. P. (2015). A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. *Diversités Recherches Et Terrains*, Limoges, 7, p.56-67, jun. 2015.
- Arruda, A., Cunha, E. & Medeiros, Y. (Eds.) (2007). *Experiências em habitação de interesse social no Brasil*. Brasília, Brasil: Ministério das Cidades, Secretaria Nacional de Habitação.
- Botega, G. P. (2006). *Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/sc* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Carvalho, R. S. (2014). *Cartografando o ensino de projeto de arquitetura* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 24, p. 5-15, dez/2003.
- Chauí, M. & Bernheim, C. T. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília, Brasil: UNESCO.
- Colomina, B., Choi, E., Gonzales, I. & Meister, A. (2012). Experiments in Architectural Education. *Architectural Review*, 232(1388), p.78-89, out/2012.
- Congresso Nacional. (1961, 20 de dezembro). Lei nº 4.024. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- Congresso Nacional. (1968, 28 de novembro). Lei nº 5.540. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm
- Congresso Nacional. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Congresso Nacional. (2008, 24 de dezembro). Lei nº 11.888. *Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção*

- de habitação de interesse social e altera a Lei no 11.124, de 16 de junho de 2005. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111888.htm
- Congresso Nacional. (2012, 29 de agosto). Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia. (2010). *Trajetória e estado da arte de formação em engenharia, arquitetura e agronomia*, 5. Brasília, Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Fórum de Pró-reitores de Extensão Universitária. (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação/SESU, p. 9-63. Recuperado de <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (58ª ed.). São Paulo, Brasil: Paz & Terra.
- Furtado, M. B., Pedroza, R. L. S. & Alves, C. B. (2014). Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 106-115. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012>
- Gadelha, C. N. B. (2013). *Projeto para o Ensino Superior: em busca de novos 'lugares' do conhecimento*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.
- Leite, I. B. (2000). *O quilombo no Brasil: questões conceituais e normativas*. Florianópolis: NUER/UFSC.
- Lima, A. G. G. (2005) Two Moments of School Architecture in São Paulo: Ramos de Azevedo and his Republican Pioneering Schools/Hélio Duarte and the 'Educational Agreement'. *Paedagogica Historica*, 41(1/2), p. 215-241, fev/2005.
- Maciel, A. D. S. (2018). *A universidade e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: utopia ou realidade* (1ª ed.). Rio Branco, Brasil: Edufac.
- Maricato, E. (2003). Conhecer para resolver a cidade ilegal. In: Castriota, L. B. (Ed.). *Urbanização Brasileira – Redescobertas* (p. 78-96). Belo Horizonte, Brasil: Editora C/Arte.
- Martins, D. D. & Terçariol, A. A. L. (2016). A busca da interdisciplinaridade nas disciplinas de projeto arquitetônico no curso de graduação em arquitetura e urbanismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), pp. 1352-1371.
- Medeiros, M. M. de. (2017). A Extensão Universitária no Brasil: um percurso histórico. *Revista Barbaquá*. Dourados, Mato Grosso do Sul, 1(1), p. 9-16.

Nedelykov, N. & Moreira, P. (2001). Caminhos da Arquitetura Moderna no Brasil: a presença de Frank Lloyd Wright. *Arquitextos*, São Paulo, 2(018.03).

Nunes, A. C. (2017). *Assessoria Técnica em Arquitetura e Urbanismo no Programa Minha Casa Minha Vida - Entidades: O caso da Fábrica Urbana* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Presidência da República. (1997, 15 de abril). Decreto nº 2.207. *Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências*. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm

Presidência da República. (1997, 19 de agosto). Decreto nº 2.306. *Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências*. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm

Rocha, C. C. da; Silva, J. J.; Mützenberg, B. V. & Martins, A. F. (2017). *Relatório Antropológico da Comunidade Remanescente do Quilombo Santa Cruz (Paulo Lopes/Santa Catarina)*.

Sacramento, S. M. da S. (2013). “O impacto das trocas culturais nas comunidades quilombolas; do tambor a guitarra.” Dissertação (Mestrado)-Programa de Mestrado” *Stricto Sensu*” em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia, Belém, 107.

Saviani, D. (2010). A expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, Goiás, 8(2), p. 4-17.

Sindicato dos Arquitetos e Urbanistas no Estado de Santa Catarina. (2018). *ATHIS na prática: O caso Toca Santa Cruz*. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://www.atelieurbe.com/portfolio-publicacoes>>. Acesso em: 01 set. 2019.

Análisis del Aporte de la Vinculación con el Medio de las Universidades Estatales al Desarrollo de la Región de Valparaíso.

Marta Castañeda Meneses, Patricia Castañeda Meneses,
Ruth Arévalo Arévalo, Claudia Concha Erices.

marta.castaneda@upla.cl

Resumen

La Región de Valparaíso ha definido su Estrategia de Desarrollo Regional 2020 a partir de los ejes estratégicos económicos, sociales y culturales. Estas definiciones deberían orientar las acciones que realizan las universidades estatales de la Región de Valparaíso —que corresponden a la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de Valparaíso, herederas institucionales de la sede Valparaíso de la Universidad de Chile— en sus esfuerzos de vinculación institucional al medio regional que desarrollan por medio de la docencia, la investigación y la extensión universitaria. En este marco, se propone la presente investigación exploratoria descriptiva de enfoque cualitativo, que tiene por objetivo analizar el aporte de la Vinculación con el Medio de las Universidades Públicas de la Región de Valparaíso, Chile, a los ejes regionales de desarrollo estratégico económico y de transferencia, social y cultural. Los resultados obtenidos indican que las Políticas Universitarias de Vinculación con el Medio, vigentes en ambas instituciones, poseen un carácter genérico y declarativo. Si bien alinean sus postulados a los ejes estratégicos regionales, requieren optimizar los mecanismos de evaluación definidos respecto del impacto, pertinencia, bidireccionalidad y valor agregado, con el fin de determinar con precisión los aportes universitarios efectivamente realizados en el desarrollo e implementación de cada uno de los ejes. Se concluye que el

aporte universitario a los ejes estratégicos regionales está supeditado a las áreas de conocimiento disciplinar que se cultiven en la institución, siendo el eje económico y de transferencia el que presenta el mayor rezago, debido a las brechas presentes entre los niveles de avance tecnológico y de innovación posibles de establecer entre las universidades y el medio económico productivo regional.

Palabras clave: Desarrollo Regional / Universidades Públicas Regionales / Vinculación en el Medio.

1. Introducción

La Vinculación con el Medio, conocida también como la tercera misión universitaria, puede ser definida como una de las funciones distintivas de las Instituciones de Educación Superior, integrada transversalmente a sus propósitos institucionales y que permite la expresión de su responsabilidad social. Su objetivo es contribuir al desarrollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones y territorios del país a través de dos roles fundamentales: la interacción significativa, permanente y de mutuo beneficio con los principales actores públicos, privados y sociales, de carácter horizontal y bidireccional, realizada en su entorno local, regional, nacional o internacional, según corresponda a su misión institucional; y la contribución al sentido, enriquecimiento y retroalimentación de la calidad y pertinencia de las actividades de docencia de la institución, relacionadas a su respectivo ámbito temático (CNA, 2013).

Reconociendo su origen en la clásica función de extensión universitaria confirmada en el marco de las Reformas Universitarias sucedidas en Argentina, Brasil, Chile y México durante la década de 1960 (Casali, 2011; Luciani, 2019), la Vinculación con el Medio ha sido resignificada actualmente, considerando la integración activa de diversos actores extrauniversitarios y valorando el carácter bidireccional que puede asumir la vinculación entre la institución universitaria y los diversos grupos de interés presentes en el medio con los que se encuentra relacionada. En su calidad de tercera misión, la Vinculación con el Medio se define como la forma en que la universidad se relaciona con su entorno mediante una vinculación más estrecha con el sector productivo, impulsando a las universidades a participar de forma directa en el desarrollo económico de su zona de influencia. En la universidad latinoamericana, esta misión se asocia fundamentalmente al desarrollo social de la población (Vizarreta y Tinoco, 2014).

Para González y González (2013), las tendencias internacionales de la tercera misión en universidades latinoamericanas corresponden a i) Modelo tradicional: la universidad se concibe como fuente de conocimiento y saberes, estableciendo una relación de saber institucionalizado hacia quienes no lo poseen; ii) Modelo economicista: la universidad se concibe como una empresa más que interactúa en el mercado; adquiere el rol de soporte científico y técnico del sector productivo y el saber se organiza en función de la rentabilidad económica; y iii) Modelo de desarrollo integral: la universidad maneja el concepto de democratización del saber y asume la función social de mejorar la calidad de vida de la sociedad;

apunta a la transformación social y económica de los pueblos. Los autores añaden que se debe considerar que la universidad es una institución cuyo referente es la sociedad y no el mercado, por lo que debe abrirse al medio social desde los valores comunes a la comunidad académica y científica.

La información internacional disponible, recopilada por la CNA (2016), indica que los enfoques actualmente en uso para el área de vinculación con el medio consideran el análisis autoevaluativo interno de la propia institución (Campus Compact, 1985; Matriz de Holland, 1987); la evaluación de las contribuciones de las universidades al desarrollo regional (HEFCE Benchmarking, 2002); el análisis de proyectos sobre iniciativas específicas (Reap Approach, 2007); la auditoría y el benchmarking (2009), y la propuesta de indicadores (Hanover Research 2011; Sistema Ausjal, 2011; Manual de Valencia, 2014). Sobre esta base se han desarrollado propuestas integradas de matrices multivariadas que han avanzado en el análisis y la evaluación de la vinculación con el medio, develando como referente central de la acción institucional universitaria el marco del desarrollo de su región o territorio de influencia o de interés.

Desde estos referenciales, la Comisión Nacional de Acreditación llevó a cabo un análisis de fortalezas y debilidades del área en 2016, a partir de los acuerdos de acreditación y las políticas y normativas vigentes para establecer la situación actual de la vinculación con el medio en las instituciones universitarias chilenas, que arrojó los siguientes resultados:

- La vinculación con el medio es un área que posee un carácter transversal, enlazando sus avances con las áreas de docencia de pre y postgrado, investigación y gestión institucional.
- Dado el carácter de área electiva, la vinculación con el medio no está acreditada en la totalidad del sistema, encontrándose en pleno desarrollo de sus criterios de análisis, indicadores, sistemas de registro y modelos de evaluación de impacto.
- Las experiencias de vinculación con el medio reportan múltiples formatos, frecuencias y modalidades, que varían fuertemente entre instituciones, siendo esa área aún considerada en plena expansión y estabilización de sus potenciales taxonomías, metodologías, criterios y tipologías.
- Dado que esta área será considerada obligatoria para todas las instituciones de educación superior en un horizonte de siete años, se observa una creciente preocupación por su desarrollo, traducida en la actualidad por la formalización de Vicerrectorías o Direcciones Institucionales de Vinculación con el Medio, la promulgación de Políticas Institucionales y Planes de Desarrollo Estratégicos con formulación explícita del componente, y la destinación de recursos diferenciados para la implementación permanente de acciones en esta línea.

Atria (2015) precisa la importancia de la convergencia de la relación de la Universidad con su entorno regional, reconociendo que el contexto territorial aporta

de manera central en el desarrollo del proyecto académico institucional. El autor releva la importancia de la contribución de las universidades regionales en la capacidad política para tomar decisiones informadas respecto a las opciones de desarrollo y ejecución de políticas públicas; la orientación de la capacidad económica para sustentar y diversificar la economía regional; la capacidad de generar cambio e innovación científica tecnológica; y potenciar la capacidad sociocultural del convivir, del hacer y del pensar de la comunidad regional.

Congruente con lo anterior, Cancino y Cárdenas (2018) identifican tres ámbitos de vinculación de la universidad con el desarrollo regional, que corresponden a: i) ámbito económico o de transferencia en el desarrollo regional, que se traduce en acciones estratégicas ligadas a la obtención de patentes y licencias, financiamiento en coinvestigación, aporte en innovación, transferencia de conocimientos, investigación básica y aplicada, y emprendimientos; ii) ámbito social del desarrollo regional, orientada a generar impacto en las condiciones de vida de las comunidades regionales y locales a partir de intervenciones educativas, sociales, sanitarias, jurídicas o medioambientales, entre las de mayor recurrencia; iii) ámbito cultural del desarrollo regional, cuya vinculación se realiza en torno a la generación de redes que combinan recursos públicos y privados para la conservación de la identidad local y regional, protegiendo el patrimonio artístico, arquitectónico y cultural, y preservando la memoria histórica de los territorios. Incluyen también actividades vinculadas a actividades artísticas, deportivas, comunicación e información a través de diversos medios universitarios.

La Región de Valparaíso ha definido su Estrategia de Desarrollo Regional 2020 a partir de los ejes estratégicos económicos o de transferencia, sociales y culturales. Estas definiciones deberían orientar las acciones que realizan las universidades estatales de la Región de Valparaíso —que corresponden a la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de Valparaíso, herederas institucionales de la sede Valparaíso de la Universidad de Chile— en sus esfuerzos de vinculación institucional al medio regional que desarrollan por medio de la docencia, la investigación y la extensión universitaria. No obstante, no existen a la fecha investigaciones ni evaluaciones que establezcan con precisión los aportes realizados en esta materia.

La Vinculación con el Medio realizada por las Universidades del Estado en el marco del Desarrollo Regional es una situación deseable por los importantes alcances e impacto que representa para su territorio de influencia directa. En el caso específico de la Región de Valparaíso debe señalarse que los ejes estratégicos desde los que se define el proceso de Desarrollo Regional para el período 2012-2020, actualmente vigente y en el que se espera la contribución de las Universidades Regionales del CUECH, corresponden a Gestión Territorial, Sustentabilidad Ambiental, Crecimiento Económico y Equidad Social (GORE Región de Valparaíso, 2012). Sin embargo, no existen criterios validados a nivel nacional o regional que analicen la contribución de la tercera misión universitaria en los procesos de desarrollo regional, siendo exclusivamente la respuesta instrumental a las demandas de la acreditación institucional la que ha impulsado avances en este sentido.

Por lo anterior, se plantea como problema de investigación la ausencia de procesos de análisis del aporte al desarrollo regional que realizan las Universidades de CUECH en la Región de Valparaíso, visibilizando con esta formulación la relación directa que existe entre las instituciones estatales y el desarrollo regional de los territorios en los que se encuentran situadas.

2. Objetivo

El objetivo de la presente investigación está orientado a analizar el aporte de la Vinculación con el Medio de las Universidades Públicas de la Región de Valparaíso, Chile, a los ejes regionales de desarrollo estratégico económico y de transferencia, social y cultural.

3. Materiales y Método

Investigación de enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo. La información ha sido recopilada a partir de las estrategias de investigación:

- Revisión documental, orientada a la revisión y análisis de las políticas, normativas y orientaciones institucionales de vinculación con el medio, y acuerdos de acreditación de las Universidades de CUECH en la Región de Valparaíso.
- Entrevistas a autoridades, profesionales y expertos(as) universitarios, regionales y nacionales en áreas temáticas de Vinculación con el Medio y Desarrollo Regional. Los núcleos temáticos de las entrevistas estuvieron referidos a las valoraciones de los ejes estratégicos de desarrollo regional económico o de transferencia, social y cultural vigentes, y las oportunidades que representan para la gestión institucional de la función de Vinculación con el Medio desarrollada por las Universidades Regionales.
- Entrevistas a equipos académicos de las Universidades del CUECH de la Región de Valparaíso y equipos institucionales de contraparte que implementan acciones de vinculación con el medio. Los núcleos temáticos de las entrevistas estuvieron referidos a las valoraciones respecto a las principales necesidades o problemas regionales asociados a los ejes estratégicos de desarrollo regional económico o de transferencia, social y cultural vigentes, y las acciones realizadas en forma conjunta por las Universidades Regionales y las instituciones de contraparte en los últimos cinco años.
- Observación no participante en implementación de acciones de vinculación con el medio de las Universidades del CUECH de la Región de Valparaíso. Los tópicos de observación giraron en torno a la implementación de acciones relacionadas con los ejes estratégicos de desarrollo regional vigentes y su contribución directa en los ámbitos de análisis económico o de transferencia, social y cultural.

Los procedimientos de análisis de la información cualitativa recopilada fueron aplicados desde la siguiente estructura de trabajo: fragmentación de los datos en unidades relevantes, saturación temática y propuesta de criterios de análisis. La validación de los resultados contempla, como principales estrategias, la devolución a autoridades y equipos académicos e institucionales de contraparte participantes, interanálisis, triangulación de técnicas y de fuentes, y juicio experto. El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad de Playa Ancha.

4. Resultados y Discusión

A partir de la información recopilada, puede constatarse que las Políticas Universitarias de Vinculación con el Medio vigentes en ambas instituciones poseen un carácter genérico y declarativo. Si bien permiten alinear sus postulados a los ejes estratégicos regionales, requieren optimizar los mecanismos de evaluación definidos respecto del impacto, pertinencia, bidireccionalidad y valor agregado, con el fin de determinar con precisión los aportes universitarios efectivamente realizados en el desarrollo e implementación de cada uno de los ejes. Este aspecto resulta relevante en la medida que la Vinculación con el Medio se realiza en múltiples formatos, metodologías, criterios de trabajo y tipologías de acciones, diversificando las oportunidades de consolidar y mensurar su aporte al medio regional.

“El tema de la evaluación de impacto de los procesos de vinculación con el medio es súper potente. Lo que tenemos que evaluar es el alcance que tiene. Nosotros debiéramos hacer un índice o una valoración de los procesos; todo lo que significa vinculación con el medio es un tránsito hacia la bidireccionalidad (...). Si el proceso se queda en una actividad de extensión académica o universitaria y no logra retornar, obviamente, no deja de ser una actividad de vinculación con el medio” (Entrevista a equipo directivo).

Asimismo, se observa una polisemia en torno a la definición del Medio al que se encuentran dirigidas las iniciativas universitarias, declarando en esta categoría toda acción que exceda sus límites institucionales formales, lo que impide diferenciar claramente grupos sociales y territorios de interés, o intersecciones conceptuales asociadas a medios formativos y profesionales que contribuyan a identificar los aportes específicos a los ejes estratégicos.

“La Vinculación con el Medio es una forma de entender la Universidad conectada con la realidad. Una Universidad que transforma la sociedad. Una Universidad que recoge los saberes populares, sociales y que los trae a la academia. Luego, es un aporte también para la formación de los estudiantes; no vivimos en una cápsula (...), tenemos que generar una relación de saberes bidireccionales” (Entrevista a equipo directivo).

Teniendo presente los planteamientos de Atria (2012), la información disponible releva que las principales estrategias universitarias de Vinculación con el Medio a nivel regional se concentran en la docencia de pregrado y en las acciones de investigación. En el caso de la docencia de pregrado, la Vinculación con el Medio asume un rol estructurante a través de los ciclos formativos de las distintas carreras ofertadas. Así, las experiencias de formación de carácter teórico-prácticas —como pasantías, visitas a terreno y prácticas tempranas, intermedias y profesionales, identificadas como las estrategias de vinculación utilizadas con mayor frecuencia en el pregrado— requieren al medio regional para su implementación exitosa. Sin embargo, dado que estas acciones formativas son impulsadas instrumentalmente desde los intereses de la academia, el medio regional tiende a ser invisibilizado bajo la definición genérica de recurso para la enseñanza, contexto de desempeño o institución de práctica. En este aspecto, la potencial bidireccionalidad de las acciones se desestabiliza y no siempre ofrece términos ecuanímenes para la relación entre el medio regional y las universidades; la experiencia indica que se asigna al primero un rol de receptor de las actividades formativas y, a las segundas, un rol de emisor central que define plazos, contenidos y prioridades de las actividades formativas que requieren del contexto regional para su implementación.

“Es importante, para la formación de nuestras estudiantes y nuestros estudiantes, incorporar los saberes del entorno en los procesos, las experiencias del entorno en sus procesos de formación. Claramente, tendríamos mejores estudiantes más preparados para hacer un aporte profesional. Y eso es fundamental. Son los dos elementos básicos. De ahí viene la acreditación y viene la actualización de los perfiles de egreso” (Entrevista a equipo académico).

En las acciones de investigación, la Vinculación con el Medio asume características de mayor ecuanimidad en la bidireccionalidad, debido a que los contenidos, prioridades, áreas estratégicas, fuentes de información, recursos o territorios de interés para la investigación son definidos desde el contexto que aporta el medio regional en sus urgencias, necesidades o características locales. Por lo tanto, estas definiciones deben ser acogidas por las universidades y, potencialmente, podrían ser adecuadas sólo en forma parcial, conforme sean requeridos como respaldos o compromisos formales para el desarrollo de proyectos por las diversas fuentes de financiamiento de investigación a nivel nacional o regional.

“Tenemos un fondo para proyectos de incubación social (...). Si uno hiciera un análisis de esos temas, fundamentalmente son trabajos con personas mayores, temas medioambientales, temas de educación escolar, de innovación en educación, robótica, idioma, temas de salud y patrimonio” (Entrevista a equipo directivo).

Desde la perspectiva propuesta por Cancino y Cárdenas (2017), los ámbitos económicos, sociales y culturales de vinculación de la universidad presentan coincidencias plenas con los ámbitos definidos por la Estrategia de Desarrollo Regional

de Valparaíso, aportando importantes oportunidades a las acciones de Vinculación con el Medio que puedan desarrollarse en el territorio. Sin embargo, su trazabilidad en el mediano y largo plazo no se consolida plenamente; se tiende a implementar en el corto plazo debido a los tiempos de vigencia de los ciclos de gobierno que afectan a las autoridades regionales y universitarias, que ralentizan los avances obtenidos debido a los naturales ajustes que implica cada cambio de administración, junto con el horizonte temporal que aportan los ciclos formativos de pregrado, que formalizan la vinculación a períodos asociados a los cinco años de duración promedio de las carreras. No obstante, la revisión documental señala que los proyectos de Vinculación con el Medio de las universidades públicas regionales, en el ámbito económico, se manifiestan en investigación básica y aplicada, y acompañamiento a emprendimientos locales. En el ámbito social se relevan intervenciones educativas, sociales, sanitarias, jurídicas, deportivas y medioambientales, plenamente coincidentes con la oferta de pregrado de las universidades públicas regionales. Finalmente, en el ámbito cultural, se concretan esfuerzos de generación de redes en la conservación de la identidad local y regional, protección patrimonial y rescate de la memoria colectiva regional.

Desde la perspectiva del Desarrollo Regional y sus ejes estratégicos definidos como Gestión Territorial, Sustentabilidad Ambiental, Crecimiento Económico y Equidad Social, si bien estos son acogidos por las acciones de Vinculación con el Medio, no siempre son leídos desde esos códigos por las definiciones universitarias vigentes, invisibilizando sus aportes y evidenciando el predominio de la lectura académica por sobre la lectura regional. En forma inversa, los ejes estratégicos regionales avanzan en sus compromisos con aportes de diversos sectores, aunque no necesariamente visibilizando los aportes universitarios realizados en forma específica.

“En el ámbito del medio ambiente todavía no surgen algunas líneas. Pero estamos abriendo líneas de medioambientales. O sea, que no las tengamos ahora no significa que mañana no las podamos tener. Y la idea es poder trabajarla con los chicos de acá, con los alumnos del campus de la universidad” (Entrevista a equipo académico).

En ambas universidades se observan importantes esfuerzos al impulsar la Vinculación con el Medio regional mediante la formulación de políticas institucionales, el fortalecimiento de los equipos de gestión universitaria, el financiamiento diferenciado y la implementación de sistemas de registro y evaluación, que representa avances que contribuyen al fortalecimiento del área de Vinculación con el Medio en el mediano y largo plazo. A modo de referentes emergentes, se observan el impacto territorial, la gestión de redes de cooperación, la valorización de iniciativas de desarrollo local y los aportes a la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas como nuevos desafíos a integrar en el proceso permanente de vinculación entre las universidades públicas y la Región de Valparaíso.

5. Conclusiones

Las oportunidades que poseen las universidades para aportar en los ejes estratégicos regionales están supeditadas a las áreas de conocimiento disciplinar que se cultiven en la institución, siendo el eje económico y de transferencia el que presenta el mayor rezago debido a las brechas presentes entre los niveles de avance tecnológico y de innovación posibles de establecer entre las universidades y el medio económico productivo regional. Asimismo, la cobertura de recursos con las que las universidades puedan aportar a las necesidades regionales es acotada y, en muchas ocasiones, resulta insuficiente en el impacto y cobertura de sus acciones. En este sentido, la participación y la adjudicación en fondos regionales concursables representan oportunidades de alineamiento para enfrentar las brechas existentes entre ambos factores.

La contribución central de las universidades públicas de la Región de Valparaíso al desarrollo de los ejes estratégicos de la región, desde su función distintiva de Vinculación con el Medio, puede incrementar sus aspectos de impacto, cobertura, pertinencia y bidireccionalidad, en la medida que se cuente con avances conceptuales y metodológicos que permitan la generación de criterios especializados y que den cuenta, acertadamente, de los aportes que realizan las instituciones universitarias en los ámbitos de desarrollo regional económico o de transferencia, social y cultural.

La proyección de una convergencia virtuosa entre la academia y la comunidad visibiliza la capacidad política de toma de decisiones a nivel regional, lo que permitiría manejar con mayores rangos de autonomía la estrategia territorial de desarrollo en el largo plazo, la que demanda, como garantía de éxito, ser avalada por la gestión avanzada del conocimiento aportada por las universidades públicas regionales.

6. Bibliografía

- Atria, R. (2015) Orientaciones para el desarrollo de las universidades regionales en el proceso descentralizador de Chile. *Rev. Estudios Sociales* 123 (1), 1-24. Recuperada el 08.09.2018 de <http://www.cpu.cl/portal/wp-content/uploads/2016/08/Articulo-Raul-Atria.pdf>
- Cancino V. y Cárdenas J. (2018) Políticas y estrategias de vinculación con el medio en universidades regionales estatales de Colombia y Chile. *Revista Innovar*. 68 (28), 91-104. Universidad Nacional de Colombia. Recuperada el 07.09.2018 de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/70474/66212>. doi: <https://doi.org/10.15446/innovar.v28n68.70474>
- Casali, A. (2011) Reforma Universitaria en Chile 1967-1973. Prebalance histórico de una experiencia frustrada. *Intus Legere Historia* 5 (1) 81-101. Recuperada el 04.09.2020 de <http://intushistoria.uai.cl/index.php/intushistoria/article/viewFile/83/75>

- CNA (2016) La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la educación superior chilena. *Cuadernos de Investigación* N°1. Santiago de Chile. Comisión Nacional de Acreditación.
- CNA (2013) *Pautas de Evaluación Acreditación Institucional*. Santiago de Chile. Comisión Nacional de Acreditación.
- González M. y González G. (2013) ¿Extensión universitaria, proyección social o tercera misión? Una reflexión necesaria. *Revista Congreso Universidad*. 2 (2). Recuperada el 06.09.2018 de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/482>
- GORE (2012) *Estrategia Regional de Desarrollo. Región de Valparaíso 2020*. Gobierno Regional. Región de Valparaíso.
- Luciani, L (2019) Movimientos estudiantiles latinoamericanos en los años sesenta. *Historia y Memoria*. (18) 77-111. <https://doi.org/10.19053/20275137.n18.2019.8291>
- Vizarreta R. y Tinoco O. (2014) Extensión universitaria, proyección social y su relación con la investigación y la formación universitaria en el marco del proceso de acreditación universitaria en la FII. *Revista de Investigación Industrial Data*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperada el 03.09.2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81640855006>

7. Financiamiento

Dirección General de Investigación Universidad de Playa Ancha. Chile.

Línea de Proyectos Asociativos en Educación Superior.

Proyecto EDU 14-1920. Años Académicos 2019-2020

ConstruIRAS e hidráulica comunitaria: otra manera de aprender y hacer ingeniería.

Enrique Angheben, Stefania Valinoti, Guadalupe Jaca Pozzi,
Julia Branne, Joaquín Bonoldi.

eangheben@hotmail.com

Resumen

A partir de una trágica inundación en la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina) se establece una vinculación mucho más estrecha entre el Departamento de Hidráulica de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata y la comunidad.

Es así que un grupo de alumnos y docentes de esa unidad académica comienza a realizar actividades de extensión en barrios vulnerables de la periferia de la ciudad, que, con el paso del tiempo, el conocimiento del territorio y los vínculos con la gente a través de la participación en actividades comunitarias, derivan en la concreción de un proyecto de extensión y en la creación de una Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria.

Este proyecto “ConstruIRAS” se debe a la idea de construir instalaciones, replicables, alternativas y sostenibles, y juega con el término “IRAS” que refiere a la necesidad de salir del ámbito de la facultad en busca de los destinatarios de esas construcciones. En el marco de ese proyecto se construyó un calentador solar de agua y un lecho de tratamiento de los efluentes del comedor comunitario del barrio.

La Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria está planteada como un espacio amplio y participativo, que propone brindar herramientas para la formación integral de los estudiantes de la UNLP, así como también para cualquier miembro de la comu-

nidad que esté interesado en temas relacionados a la hidráulica (agua potable, saneamiento e inundaciones).

Los estudiantes que participan de las propuestas extensionistas complementan la formación que les ofrece la facultad a partir del diseño y la organización de las propias actividades, incorporando nuevas temáticas. El trabajo interdisciplinario y la comunicación con los diferentes actores sociales hacen de estas actividades verdaderas experiencias de formación profesional.

El seminario de formación de educadores comunitarios en riesgo de inundación, como primera propuesta de la Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria, nos deja un camino marcado: instalar en los estudiantes cuestionamientos sobre su formación como ingenieros e interrogantes como futuros profesionales, esto es, trabajar con pares de otras carreras, con vecinos y con docentes, en un espacio horizontal de construcción colectiva.

Palabras clave: ingeniería / hidráulica comunitaria / saneamiento / sustentable / riesgo hídrico.

Introducción

La inundación ocurrida en la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina), los días 2 y 3 de abril de 2013 tuvo múltiples consecuencias para la comunidad y la región, destacándose por sobre todas las cosas, el casi centenar de víctimas fatales que dejó como secuela, más allá de los graves daños a la infraestructura pública y privada.

Sin embargo, puede considerarse como un hecho positivo, el estudio que sobre dicha inundación hicieron los docentes e integrantes del Departamento de Hidráulica (Liscia y otros, 2013), representó un acercamiento de la Facultad de Ingeniería y, en consecuencia, de la universidad a la comunidad platense, que pudo encontrar en ese trabajo explicaciones claras y, sobre todo, sinceras sobre lo ocurrido en su ciudad, al haber sido elaborado por los vecinos docentes, en muchos casos también víctimas de ese desastre.

Ese vínculo de la Facultad de Ingeniería y, en especial, del Departamento de Hidráulica, se convirtió en el punto de partida de una relación mucho más estrecha entre la sociedad y la comunidad docente, en este caso en temas referidos al agua. De hecho, a partir de ese evento, en los años posteriores surgieron nuevas actividades (cursos, seminarios, acompañamiento vecinal, etc.) que afianzaron el vínculo.

Ahora bien, entendemos que es necesario seguir con esa tarea, ya que de ninguna manera los problemas han sido superados, sobre todo, si entendemos los conflictos de índole hídrico-urbano en toda su dimensión, esto es, el acceso al agua potable, al servicio de cloacas y un sistema de desagües pluviales eficiente. Por eso, nos sentimos motivados a contribuir con la comunidad desde la universidad pública, a través de la implementación de proyectos de extensión y espa-

cios interdisciplinarios abiertos, de discusión, educación y consulta, dispuestos a recibir inquietudes asociadas a la problemática del agua, por parte de cualquier integrante de la sociedad.

Pero también es oportuno destacar que el punto en el que nos encontramos ahora con las propuestas que estamos llevando adelante y que presentamos en este trabajo, son el fruto de un camino recorrido en conjunto entre estudiantes y docentes, de aprendizaje mutuo, siempre en un contexto de trabajo con la comunidad, especialmente con aquella más vulnerable.

Es así que, además de la experiencia de 2013, se suma el hecho de que en el inicio de este camino y a raíz de un proyecto de extensión, acudimos a un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata (Romero Campo) con la idea de instalar una bomba, atendiendo a la necesidad de la falta de acceso al agua potable, que entendíamos como la principal carencia. Sin embargo, con el paso del tiempo, el conocimiento del territorio y principalmente por el vínculo con la gente a través de la participación en diferentes actividades comunitarias (copa de leche, apoyo escolar, entre otras), nos fuimos dando cuenta que esto no era así, y que el verdadero problema que podíamos atender, en relación con nuestros saberes y capacidades, era abordar la problemática del agua de consumo, desde un aspecto más amplio, considerando la calidad del recurso, su uso domiciliario y el saneamiento, aspectos que golpean especialmente a las clases más humildes y donde creemos que la universidad pública debe estar más presente.

Esta primera experiencia marcó el camino que derivó, en los años siguientes, en la construcción del calentador solar de agua y un lecho de tratamiento de efluentes dentro del proyecto de extensión “ConstruIRAS” y el afianzamiento como grupo que se plasma en la creación de la Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria.

Objetivos

Una de las consecuencias del 2 de abril de 2013 fue sin duda, la confirmación de la limitación que poseía la ciudad para responder adecuadamente ante eventos de inundación, pero más importante aún, dejó en evidencia la vulnerabilidad de la sociedad respecto del conocimiento para afrontar esos eventos hidrometeorológicos severos.

A su vez permitió que esa misma sociedad se interpelara sobre otros aspectos relacionados con el agua en su vida cotidiana, como es la carencia de una adecuada provisión de agua potable y el acceso al saneamiento, y buscara también en la universidad la posibilidad de una respuesta.

Objetivo general

- Fortalecer la construcción colectiva de saberes, promoviendo una experiencia directa que vincule a estudiantes y docentes universitarios con activi-

dades de extensión, actuando desde la ingeniería hidráulica sobre realidades concretas.

Objetivos específicos

- Generar espacios donde se vincule la promoción del agua como un derecho humano esencial, se forme conciencia sobre la necesidad de un desarrollo sostenible y de la protección del medio ambiente.
- Colaborar en el acercamiento de la facultad a los barrios y, asimismo, que la gente pueda generar un sentimiento de pertenencia hacia la institución.
- Involucrar a los estudiantes con la realidad que existe por fuera del espacio del aula, entendiendo que existe otra forma de hacer ingeniería.
- Generar la construcción de saberes, a través de diferentes actividades, procurando establecer relaciones horizontales, donde se compartan las experiencias y los conocimientos de los distintos actores.

Materiales y métodos

La problemática que abordamos es la falta de acceso al agua potable, al saneamiento y a la seguridad ante inundaciones pluviales. Además, y a partir del trabajo realizado, entendimos la necesidad de discutir, construir saberes y acompañar a las personas expuestas al riesgo hídrico en cualquiera de sus formas.

Como metodología procuramos el acercamiento a la gente y la identificación conjunta de problemas concretos relacionados con nuestro campo de trabajo, generando así la interrelación entre alumnos, docentes y la comunidad, lo que ha permitido el intercambio de conocimientos y saberes fuera del aula.

Ejemplos de ese acercamiento son la Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria, cuyo objeto es establecer un espacio formal dentro de la Facultad de Ingeniería para la vinculación con la sociedad en temas relacionados con el agua y un proyecto de extensión bajo el nombre de “ConstruIRAS” que aborda la construcción de instalaciones replicables, alternativas y sostenibles, en una escala que pueda ser ejecutada por la propia gente y sin conocimientos técnicos previos.

Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria

Este espacio, amplio y participativo, propone brindar herramientas para la formación integral de los estudiantes de la UNLP y para cualquier miembro de la comunidad que esté interesado en temas relacionados con la hidráulica, en cualquiera de sus ramas, o sobrelleve problemas vinculados a ella.

La creación de la Cátedra Libre se fundamenta en posibilitar el desarrollo de actividades de formación, capacitación y extensión, estableciendo vínculos entre la facultad y la comunidad. Es un espacio de recepción de inquietudes colectivas relacionadas con la temática del agua.

Esto permite el tratamiento de problemáticas actuales y transversales a los diferentes espacios académicos, conjugando la teoría con la práctica y las experiencias propias de los participantes. De esta forma, enriquece su formación y posibilita un acercamiento entre la institución universitaria y el medio social, incorporando la perspectiva del trabajo comunitario. El espíritu de este espacio se vincula a la promoción del agua como derecho humano esencial (OMS, 2010) y de la naturaleza, el desarrollo sostenible y protección del medio ambiente.

Los objetivos más importantes de la cátedra son brindar un ámbito que facilite la participación de los miembros de la comunidad universitaria y los distintos sectores de la sociedad interesados en trabajar la temática del agua; fomentar la investigación, promover la extensión universitaria mediante un espacio que propicie el debate, el análisis y la resolución conjunta de problemas de interés público y contribuir con la formación que ofrece la Facultad de Ingeniería a partir de la organización de diferentes experiencias de aprendizaje, tanto teóricas como prácticas, incorporando temas no contemplados en los planes de estudio.

Las temáticas en las que se involucra comprenden la hidrología superficial y subterránea, la hidrología urbana, el riesgo hídrico, agua y saneamiento, agua y medio ambiente y temas referidos al derecho y legislación del agua.

Desde la cátedra se desarrollan las siguientes actividades: conformación de un espacio donde se reciben consultas y problemáticas de la comunidad vinculadas al agua, para su análisis y búsqueda de posibles soluciones; realización de jornadas de difusión con el objetivo de acercar los contenidos tratados en la cátedra; generación de espacios interdisciplinarios de trabajo, formación y debate, con el aporte de especialistas; realización de trabajos de campo y desarrollo de prácticas profesionales supervisadas (PPS) y actividades de extensión.

Con el fin de lograr la difusión de la cátedra y su rápida identificación se diseñó un logotipo (figura 1). Asimismo, para mejorar el acercamiento y vínculo con la sociedad, además de un mail institucional, la cátedra tiene presencia en las redes sociales, que es el principal medio de contacto para recibir consultas y difusión de información, eventos y noticias relacionadas con la temática de la cátedra.



Figura 1. logo de la Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria.

La Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria posee el reconocimiento de la Universidad Nacional de La Plata, institución que avala sus objetivos y actividades, lo que se formalizó mediante la Resolución 1562/2018.

Proyectos de extensión “ConstruIRAS”

El nombre “ConstruIRAS” que lleva por denominación el proyecto de extensión iniciado en el año 2017, se debe a la idea de construir instalaciones, replicables, alternativas y sostenibles, y juega con el término “IRAS” que refiere a la necesidad de salir del ámbito de la Facultad en busca de los destinatarios de esas construcciones.

Al igual que en el caso anterior, en la figura 2 se muestra el logo que identifica al proyecto.



Figura 2. logo del proyecto de extensión “ConstruIRAS”.

Este proyecto, que da continuidad a otro iniciado en el año 2015, se lleva adelante en barrios de las periferias del casco urbano de la ciudad de La Plata, donde se reconocen la falta de condiciones adecuadas de salud e higiene y, sobre todo, de infraestructura básica de saneamiento hídrico. Ambos proyectos, se formularon y presentaron en el marco de las convocatorias de la Universidad Nacional de La Plata, logrando su aprobación y reconocimiento, así como su financiamiento en los montos fijados en el llamado.

El trabajo se propone en etapas, donde el desarrollo del proyecto requiere de actividades de recopilación de antecedentes, planificación, procesamiento y análisis de datos, ejecución, evaluación y elaboración de informes.

La metodología contempla que el trabajo se realice junto a los destinatarios y que los resultados (documentos, obra de infraestructura y herramientas, entre otros) queden en manos de la comunidad y puedan ser utilizados en otras circunstancias.

La organización es horizontal entre docentes, destinatarios, coordinadores y estudiantes, en aprendizajes conjuntos que permiten la circulación de saberes. Las

actividades se planifican en reuniones semanales donde se establecen las etapas de trabajo.

Pensamos que la extensión es un puente para llegar a estas realidades y poder realizar ingeniería a partir de la necesidad y el trabajo comunitario. En este sentido, la extensión universitaria es una herramienta fundamental en la vinculación de nuestros conocimientos académicos y las necesidades de la sociedad, para poder mejorar las condiciones de vida, en este caso, desde el punto de vista del saneamiento hídrico.

En la estructura extensionista de la UNLP aspiramos a que, con la continuidad en el tiempo, el proyecto “ConstruIRAS” pueda convertirse en un programa de extensión, lo que le dará vigencia y posibilidades a otros proyectos destinados a producir y desarrollar avances en un aspecto, tema o área determinado, que en este caso es el saneamiento hídrico.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos han sido (y son) muy alentadores. Por un lado, implementamos técnicas de ingeniería sustentables como los calentadores solares de agua y las plantas alternativas de tratamiento cloacal domiciliario. Por otro, hemos realizado jornadas, talleres y seminarios sobre concientización en el uso y consumo del agua y sobre el riesgo hídrico.

Entre las charlas a la comunidad, podemos mencionar una sobre el riesgo hídrico de inundaciones que se hizo en La Cava de Villa Itatí (ciudad de Quilmes, provincia de Buenos Aires), que tiene la particularidad de ser un asentamiento muy complejo del conurbano bonaerense y que está expuesto a un importante riesgo de inundación debido a que la población se encuentra ubicada literalmente en una cava (pozo), producto de la extracción de tierra para una obra vial.

En este contexto se trabajó también sobre usos y cuidados del agua, en un taller con vecinos, referentes barriales y educadores populares de la villa, donde cada grupo diseñó un folleto (tríptico) con las necesidades, cuidados y usos que debería dársele al agua en el propio territorio, lo que permitió, a partir de la discusión colectiva, generar una propuesta de trabajo concreta para comenzar a hablar sobre la problemática en conjunto con la comunidad.

Asimismo, se dictaron –en el ámbito de un jardín de infantes (nivel preescolar)–, durante dos años, charlas orientadas al cuidado del agua, utilizando como herramienta actividades recreativas con los niños. También se hicieron otras actividades de este tipo en el ámbito de educación formal e informal en fechas clave como el Día Mundial del Agua, del Medio Ambiente y aniversario de la inundación de La Plata, entre otros.

Entre las acciones, existen dos que, por su relevancia para el fortalecimiento del grupo y para las comunidades involucradas, queremos describir con mayor detalle. En ambas hemos podido plasmar el espíritu que nos mueve como estudiantes

y docentes, e insistir en el camino de la extensión como espacio de formación de los futuros profesionales.

Proyecto de extensión "ConstruIRAS". Calentador solar y humedal

En el trabajo en terreno, se identificó mediante encuestas la dificultad de los vecinos para acceder al agua caliente para su higiene personal, producto de la falta de servicios. Actualmente, dicho acceso es a través de gas envasado, lo que es costoso y complejo, debido a la movilidad que requieren para ir a llenar una garrafa y volver a sus hogares.

Para abordar esta problemática, se propuso la construcción de un calentador solar con materiales reciclables, para ser instalado en el comedor del barrio a modo de ejemplo y con la idea de que al verlo los vecinos quisieran replicarlo en sus respectivos hogares. Este lugar, el comedor, se eligió porque cumple un importante rol social: se realizan actividades como la copa de leche, el apoyo escolar, talleres para niños y adultos y es el punto de reunión de la cooperativa de trabajo.

Con el objeto de familiarizarse con la tecnología y capacitarse sobre la ejecución de estos calentadores, los estudiantes participaron de una jornada de aprendizaje donde la ONG Sumando Energías enseñó el método y se construyó un modelo para un hogar predeterminado. Para conseguir los materiales y construir el calentador se realizaron campañas de recolección de botellas plásticas, cajas tetrabrik y latas de aluminio, con la colaboración del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata (CEILP). El resto de los materiales se compraron con fondos acreditados del proyecto de extensión.

Una vez recolectados y comprados todos los materiales para la construcción, se procedió al armado e instalación del calentador. Debido a la precariedad del techo sobre el cual se iba a asentar, se erigió un soporte especial para emplazarlo adecuadamente. Una vez instalado el calentador solar se debieron adecuar las conducciones de agua fría y caliente existentes del baño.

En la imagen 1 se muestra el armado de parte del calentador y en la imagen 2 su instalación sobre el techo del comedor del barrio Romero Campo.



Imagen 1. integrantes del proyecto de extensión armando el calentador solar.



Imagen 2. grupo de trabajo instalando el calentador sobre el techo del comedor.

Por otro lado, la propuesta de realizar un sistema de tratamiento alternativo de desagües domiciliarios se debió a la falta de infraestructura convencional que, sumada al mal estado y falta de mantenimiento de las zanjas frentistas, produce la contaminación de las aguas pluviales a las que se encuentran expuestos continuamente tanto vecinos como animales, derivando en la propagación de enfermedades.

El sistema desarrollado en el barrio Romero Campo es conocido con el nombre de humedal y constituye una solución sencilla y económica al problema de los efluentes cloacales. En él, se lleva a cabo la depuración de las aguas residuales que luego son volcadas a las zanjas pluviales, con un mínimo de carga contaminante.

Para poder llevar adelante este proyecto, se trabajó en conjunto con la cooperativa que realiza tareas en el comedor. Para ello, el docente a cargo de la construcción hizo una capacitación para estudiantes y vecinos en relación con la metodología constructiva, funcionamiento y cuidados requeridos.

Luego, la construcción de la cámara séptica y el humedal fueron realizados tanto por los cooperativistas, como por docentes y alumnos, quienes se organizaron en jornadas de trabajo semanales. Como actividades previas a la construcción, fue necesario realizar estudios de consumo de agua, de infiltración del suelo, y nivelación de la conducción, entre otros. En la imagen 3 puede verse un instante de la ejecución de la cámara séptica y en la 4 la del humedal.



Imagen 3. construcción de la cámara séptica.



Imagen 4. cooperativa de trabajo preparando el terreno para el humedal.

Por último, en la imagen 5 puede observarse el humedal terminado con la vegetación en proceso de crecimiento.



Imagen 5. Humedal terminado con totoras plantadas.

Para complementar estas tareas, se elaboraron manuales detallando las metodologías utilizadas tanto para la construcción del calentador solar como para el humedal, que fueron diseñados por los mismos alumnos. En ellos se muestran imágenes propias del barrio y pequeños textos detallando el método constructivo.

Al finalizar las obras y a modo de cierre, se entregaron certificados de participación para los miembros de la cooperativa y los manuales. Al final del año de actividades, culminamos con un almuerzo, de manera de propiciar un encuentro para fortalecer los vínculos, y realizar un balance del trabajo realizado (imagen 6).



Imagen 6. cierre de actividades en el barrio Romero Campo.

Seminario-taller, Educadores Comunitarios en Riesgo Hídrico de Inundación

Como actividad principal de la Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria, en este año 2019 se dictó el “Seminario-Taller, Educadores Comunitarios en Riesgo Hídrico de Inundación”, destinado a docentes, no docentes, alumnas y alumnos avanzados de las carreras de las Facultades de la UNLP; integrantes de asociaciones vecinales en general, asambleas de inundados y miembros de la comunidad interesados en temas de riesgo hídrico de inundación.

El seminario trató acerca de la inundación de abril de 2013 y cómo, a partir de las enseñanzas que dejó, formar a la comunidad en saber qué hacer y cómo actuar ante eventos de esa naturaleza, ya que es una responsabilidad de todos los ciudadanos. En este sentido, estamos convencidos que, tanto el Departamento de Hidráulica (FI-UNLP) como la Cátedra Libre, deben ser partícipes del proceso de formación ciudadana, al tratarse de referentes de la educación pública de la ciudad.

De esta manera, los propósitos del seminario fueron capacitar a integrantes de todos los niveles de la UNLP y vecinos en general, en temas relacionados con el riesgo de inundación y así formar educadores comunitarios que deseen y puedan actuar en diferentes ámbitos y niveles, en la formación de la comunidad ante el riesgo hídrico de inundación.

Los temas tratados se dividieron en tres áreas: la hidráulica, la pedagógica y la de trabajo social, y se expusieron durante ocho encuentros (uno por semana). Algunos de los contenidos trabajados fueron los siguientes:

- El riesgo de inundación. Proceso de la inundación urbana. Mapas de riesgo. Plan de gestión del riesgo.
- Actores claves y redes. La construcción del problema inundación.
- Perfil del educador comunitario. Contextos educativos. Saberes del educador comunitario en riesgo hídrico.
- Pensar acciones educativas con otros y para otros. Decisiones situadas en contextos.

El seminario se hizo en formato taller y en cada encuentro hubo una metodología de trabajo distinta y una disposición del aula que rompía los esquemas de la disposición formal. Además de las exposiciones de los referentes en las distintas temáticas, se trabajó en grupos interdisciplinarios con diferentes consignas –el objetivo principal era el intercambio de saberes entre los participantes–, lo que implicó el desafío de coordinarse y de aprender a escuchar y respetar la opinión del otro.

El seminario finalizó con la puesta en común de las acciones educativas, diseñadas por los distintos grupos interdisciplinarios para diversos contextos comunitarios, que a su vez fueron propósito de debate colectivo.

En las imágenes 7 a 9 se aprecian diferentes momentos del seminario.



Imagen 7. trabajo de taller sobre el perfil del educador comunitario.



Imagen 8. trabajo de taller sobre mapas de riesgo hídrico.



Imagen 9. trabajo de taller sobre actores claves y redes.

Dado que estas propuestas surgen y se implementan desde la ingeniería, aparece claramente la necesidad de seguir transitando este camino y generar nuevos puntos de encuentro y de compartir saberes, para poder ir disminuyendo las diferencias que se presentan sobre todo en el lenguaje técnico-social-popular, que a veces parecen no poder salvarse.

Además, es preciso fomentar la formación de ingenieros e ingenieras que sean capaces de diseñar obras considerando las necesidades de las comunidades involucradas por encima de las exclusivamente técnicas. Y aquí se vuelve a la idea anterior, esto es, la necesidad de hablar un idioma común, que muestra la relevancia de trabajar en ese objetivo desde los mismos ámbitos áulicos de la formación de grado.

Entendemos que el proceso de aprendizaje no es solo de los destinatarios de la extensión, dado que, como en el caso de la construcción del humedal y el calentador solar, en que docentes y alumnos aprendimos nuevas tecnologías que,

aunque sencillas, permiten reducir la contaminación de las aguas residuales y brindar agua caliente a una familia. Además, tomamos conciencia de la potencialidad de los materiales considerados originalmente como basura, entendiendo el concepto de materiales reutilizables.

Lo que se desprende de estas experiencias es que, en la práctica, nos dimos cuenta de que los problemas que se visualizan *a priori* a la hora de abordar el trabajo en los barrios no son los mismos que el barrio identifica, por lo que entendimos que el camino es el de identificar el problema en conjunto y desde allí plantear las estrategias para resolverlo.

Es así que lo que se plantea es una metodología de trabajo diferente, en la que desde etapas tempranas de la educación académica formal se incorpore esta dimensión, es decir, la necesidad de discutir y construir saberes comunes como paso previo a la formulación de proyectos de ingeniería. El trabajo interdisciplinario, la comunicación con los diferentes actores sociales y el contacto con la sociedad desde problemáticas actuales y concretas, hacen de las actividades de extensión verdaderas experiencias de formación profesional, las que deberían ser transversales a la formación de los y las estudiantes de grado.

Somos conscientes que por nuestra formación de base no tenemos un marco teórico que nos acompañe en el abordaje metodológico de nuestras tareas, pero sí somos capaces de ir resolviendo sobre la práctica las dificultades que aparecen, teniendo en claro que el trabajo transdisciplinario es el adecuado, y desde ahí es que encontramos la respuesta a nuestros interrogantes.

Conclusiones

La experiencia de alumnos y docentes en aplicar conceptos aprendidos en el aula, a partir de identificar necesidades y abordar su solución en un marco de trabajo interdisciplinario, es una experiencia enriquecedora en lo personal y en lo colectivo.

Los estudiantes que participan de las propuestas de extensión complementan la formación que les ofrece la facultad, a partir del diseño y la organización de las propias actividades, incorporando temáticas teóricas y prácticas, que incluso algunas veces no están contempladas en los planes de estudio. El trabajo interdisciplinario y la comunicación con los diferentes actores sociales hacen de estas actividades verdaderas experiencias de formación profesional.

El seminario, como primera propuesta de la Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria nos deja un camino marcado, seguir proponiendo a los estudiantes cuestionamientos sobre su formación como ingenieros e interrogantes como futuros profesionales, esto es, trabajar con pares de otras carreras, con vecinos y con docentes, en un espacio horizontal de construcción colectiva. Al mismo tiempo se abre a los vecinos la posibilidad de acceder a una facultad, tantas veces lejos de su realidad particular, para formarse en una temática específica, de igual a igual con cualquier otro actor de la educación superior.

Una mirada hacia adelante nos plantea el desafío de dar continuidad desde la Cátedra Libre de Hidráulica Comunitaria a todas las propuestas de intervención comunitaria sobre concientización del riesgo hídrico en la ciudad, que surgieron del seminario-taller.

Asimismo, abarcar también otras dimensiones de las problemáticas relacionadas con el agua, como, por ejemplo, las referentes a las enfermedades de vector hídrico que afectan a los sectores más vulnerables de la sociedad, que no cuentan con un adecuado acceso al recurso.

Y, por último, continuar acercando a estudiantes y docentes de la Facultad de Ingeniería y otras unidades académicas a las actividades de extensión que llevamos adelante, para que con sus propias experiencias se genere conciencia de la necesidad de incorporar la extensión de manera transversal a lo largo de todo el proceso de formación del alumno que transita la universidad.

Bibliografía

- Actividad de Extensión. (2013). *Proyecto civil barrio Romero Campo y alrededores*. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de La Plata.
- Alliaud, A., Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Bonicatto, M. y otros. (2017). *¿Quién te mira y quién te ve? Algunas reflexiones en torno a la evaluación en la extensión*. Universidad Nacional de La Plata.
- Carretero, M. (2009), *Constructivismo y educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. IEC-COMADU. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- De Santos, C. y otros. (2017). *Fronteras universitarias en el Mercosur: debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Universidad Nacional de Córdoba.
- De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, N. y otros. (2017). *Medir lo intangible: aportes para la evaluación de la extensión y las practicas integrales en la Universidad de la Republica*. Universidad de la República.
- Huertas, F. (1993). *El método PES. Planificación estratégica situacional*. Entrevista a Carlos Matus. CEPAL.

- Krichesky, M. (2011). Pedagogía social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En Krichesky, M (ed.) Cuaderno 2. *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho*. UNIPE.
- Lavell, A. (1996). Degradación ambiental, riesgo y desastre urbano. Problemas y conceptos: hacia la definición de una agenda de investigación. En *Ciudades en riesgo*. Perú: La Red.
- Liscia, S. y otros. (2013). *Estudio sobre la inundación del 2 y 3 de abril en las ciudades de La Plata, Berisso y Ensenada*. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Plata.
- Mariñelarena, A. (2016). *Manual de autoconstrucción de sistemas de tratamiento de aguas residuales domiciliarias*. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata.
- Material registrado en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata (SEDICI) bajo la colección “Emergencia Hídrica”.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2010). *Informe acerca de los progresos sobre el agua potable y saneamiento*.
- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2006). *Más allá de la escasez: Poder, pobreza y la crisis mundial del agua*. Informe sobre desarrollo humano.
- Proyecto de Extensión. (2015) *Elaboración de la información de base necesaria para el saneamiento hídrico del Barrio Romero Campo*. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Plata.
- Proyecto de Extensión. (2017). *ConstruIRAS: instalaciones, replicables, alternativas y sostenibles*. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Plata.
- Santos, C. y otros. (2017), *Fronteras Universitarias en el Mercosur. Debates sobre la evaluación en prácticas en extensión*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Tommasino, H. y otros. (2010). *De la extensión a las prácticas integrales*. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.
- Udelar. (2010). La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral. *Hacia la reforma universitaria*, 10.

Diálogo de saberes para una didáctica situada y contextualizada: Wenumapu en una escuela chilena.

Ma. Soledad Saavedra, Leonor Huerta, Diego Carvacho, Pabla Honores, Sebastian Maldonado.

maria.saavedra.u@usach.cl

Resumen

Este trabajo presenta la sistematización y los referentes teórico-metodológicos del proyecto *Didáctica del Universo Astronómico: WENUMAPU en la Escuela con presencia de escolares mapuche de La Unión, XIV Región*, constituido por el equipo ejecutor, tres tesistas de Pedagogía en Física y Matemática y dos académicas, una astrónoma y una antropóloga, docentes de dicha carrera perteneciente al Departamento de Física de la Universidad de Santiago. Esta experiencia se inicia en marzo de 2019, financiada por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio y apoyada por 50 comunidades mapuche, representadas por su presidente y por la Lonko, máxima autoridad ancestral del pueblo.

El proyecto pone en valor el conocimiento mapuche a través del desarrollo de una propuesta didáctica, que promueve el diálogo de saberes y que asume la diversidad de contextos sociales y culturales de nuestro país, quebrando el paradigma monocultural y eurocéntrico que ha permeado el currículum de la educación formal chilena. Metodológicamente, se plantea un enfoque intercultural y etnoastronómico que desafía al equipo de trabajo a “mirar desde el lugar del otro”. Esta perspectiva no sólo requiere de extensas revisiones bibliográficas, sino también de una inmersión etnográfica en el contexto territorial, cultural y educativo donde el proyecto se realiza.

Como resultado se diseña una secuencia didáctica para el 1er año de Enseñanza Media, que considera el conocimiento astro-

nómico mapuche y el de tradición occidental. Éste se encuentra aún en desarrollo en un Liceo de la comuna de La Unión, Región de Los Ríos, en octubre de 2019. La incorporación de los agentes institucionales y de actores comunitarios, desde el inicio del proyecto, otorga sostenibilidad y proyecta esta experiencia más allá de sus propósitos iniciales.

De acuerdo con la revisión bibliográfica y al contacto directo con agentes institucionales, educacionales y comunitarios, las experiencias aplicadas de didáctica, en el ámbito que este proyecto propone, son inexistentes para el nivel de Enseñanza Media, lo que hace que esta iniciativa sea innovadora en su campo.

Palabras clave: Educación Intercultural / Etnoastronomía / Cosmovisión Mapuche / Diálogo de saberes / Didáctica.

Introducción

La gran diversidad territorial y cultural de Chile ha sido asimilada históricamente por una visión homogeneizante que hoy, más que nunca, hace crisis. Diversos movimientos locales que visibilizan la otredad en sus lenguas, colores, olores, prácticas y visiones del mundo revelan lo que los pueblos originarios han demandado por más de dos siglos en nuestro país: el derecho a existir. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), el pueblo mapuche es la etnia fundante de la identidad chilena y la más numerosa en el territorio nacional con 1.745.147 personas, equivalente al 9,9% del total de la población chilena. La pertenencia a algún pueblo originario alcanza a un 12,8% de personas en el país, según el último censo (INE, 2017). Actualmente, los mapuche se distribuyen en diversas regiones, siendo la Metropolitana, La Araucanía, Los Lagos y la del Bío-Bío (en orden decreciente) las que reúnen mayor cantidad de personas mapuche (INE, 2017).

Si bien existe diversidad dentro de este pueblo originario, dependiendo fundamentalmente de su hábitat geográfico, la cosmovisión tiende a ser común entre las diversas comunidades. La participación cultural, social y política del pueblo mapuche ha acompañado desde sus inicios a la sociedad chilena, sin embargo, el Estado ha resistido la incorporación y la visibilización de su identidad con plenos derechos (Bengoa, 1996; Cayuqueo, 2018).

En este trabajo se abordan la dimensión educacional, las bases curriculares que el Estado plantea en el ámbito de Ciencias Naturales (Enseñanza Básica) y Ciencias y Física (Enseñanza Media), la ausencia del conocimiento y el saber mapuche relativo a los fenómenos del universo astronómico que ocurren en el espacio celeste: *Wenumapu*. Sobre este vacío, negación y silencio (extendido a otros pueblos originarios y en toda Latinoamérica) se ha construido una visión monocultural y eurocéntrica de las ciencias, presente en las aulas chilenas.

Desde una perspectiva pedagógica, crítica e intercultural, nos anima, por una parte, la superación de la ignorancia sobre la propia identidad, sobre el territorio, sobre el devenir histórico que nos ha constituido, sobre los recursos naturales y sobre la legitimidad de nuestros pueblos y sus expresiones culturales particula-

res; y, por otra, nos motiva el anhelo de avanzar hacia una sociedad que eduque en diversidad y en una ciudadanía que reconozca las diferencias culturales en condiciones dialógicas de igualdad.

Desde el enfoque de la etnoastronomía, es interés de este trabajo relevar la epistemología que subyace a la construcción del conocimiento (*Kimün*) mapuche; una forma de percibir, relacionar e interpretar los fenómenos del universo, diferente a la tradición cultural occidental. Visibilizar este saber requiere una comprensión histórico-cultural del contexto en que el conocimiento se significa y, además, una observación del lenguaje como activador del paradigma que configura la “realidad” y el “ser” mapuche. La contribución que realiza la etnoastronomía es la puesta en valor de los saberes del universo como una construcción social a la que se puede acceder, deconstruyendo el sentido común de quien investiga. Para aproximarse a otros universos conceptuales y reflexionar sobre ellos desde el mundo académico, es imprescindible tomar conciencia sobre el “lugar” desde el cual se está mirando y aprender a “ver” los “lugares” desde donde el “otro” construye su discurso y su sentido (Iwaniszewski, 1991; López, 2011). Bajo esta perspectiva, la bisagra que genera el quiebre del positivismo propio de la ciencia oficial abre la oportunidad de visibilizar la gestación de conocimientos bajo otras condiciones, paralelas u oblicuas a la praxis de la objetivación (Grosso, 2006).

El esfuerzo y el desafío de cuestionar lo aprendido y abrirse a otras visiones paradigmáticas y epistemológicas los hemos incorporado en la formación de los profesores de Física y Matemática de la Universidad de Santiago a través del curso electivo Etnociencias y Culturas Precolombinas, que se imparte en la carrera desde 2015 (Saavedra, 2019). En esta asignatura la mirada interdisciplinaria entre física, matemática, antropología y arqueología permite abrir distinciones hacia cuerpos de conocimientos y sistemas de explicaciones acumulados en ambientes naturales y culturales distintos al occidental, y que constituyen el acervo cultural latinoamericano. Abrir estos horizontes no sólo amplía y enriquece la observación del estudiantado en su formación pedagógica y la oportunidad del trabajo interdisciplinario en establecimientos escolares, sino que fortalece su desarrollo espiritual, personal y social al asumir su identidad y reconocerse descendiente de una filosofía, conocimientos y ética, que hoy es necesario revitalizar.

Este curso fue la fuente que inspiró la propuesta de tesis “Didáctica del Universo Astronómico desde el Enfoque de Etnoastronomía para 1° de Enseñanza Media: Wenumapu en la escuela” de tres estudiantes de la carrera, con la colaboración de dos profesoras guías: una aporta los conocimientos astronómicos y otra, los étnicos y etnográficos. Ambas pertenecen al Departamento de Física de la universidad. Es, entonces, un equipo interdisciplinario que incluye a estudiantes y académicas. Se constituyó en 2017 con una base formativa en los tópicos que se entrelazan, cuyo interés es asumir el desafío de crear una propuesta didáctica con aplicación en contexto territorial y cultural con presencia mapuche. Son los y la estudiante quienes toman la iniciativa de participar en el Fondo de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio (Fondo VIME) y quienes hacen gestiones fundamentales en la comuna de La Unión para legitimar el proyecto ante organizaciones y autoridades mapuche, consiguiendo su respaldo y contribución desde el inicio.

Lo expuesto en este apartado configuran la motivación y los referentes éticos y teóricos que están a la base del proyecto “Didáctica del universo astronómico: Wenumapu en escuela con presencia de escolares mapuches de La Unión, XIV Región”, iniciado en marzo de 2019 y financiado por el Fondo VIME de la Universidad de Santiago de Chile.

Objetivos

Este trabajo se plantea como objetivo principal:

Contribuir a la visibilización e inclusión del conocimiento astronómico mapuche en la educación formal en el subsector de Ciencias, dialogando con actores clave de la comunidad de La Unión.

Como objetivos específicos se consideran los siguientes:

1. Formar un equipo interdisciplinario que aborde las áreas de pedagogía, astronomía y etnoastronomía con capacidad de diálogo con instituciones y comunidades mapuche locales.
2. Socializar y legitimar el proyecto ante agentes institucionales, autoridades ancestrales y mediadores interculturales de la comuna de La Unión.
3. Diseñar e implementar una propuesta didáctica para 1° de Enseñanza Media a modo de experiencia piloto, entrelazando saberes y prácticas pedagógicas mapuche y occidentales en un Liceo de la comuna de La Unión.

Materiales y Métodos

El proyecto se inició en marzo de 2019, en paralelo con el trabajo de tesis del equipo de estudiantes y de las profesoras guías. Podemos distinguir cuatro etapas en el proceso de implementación del proyecto, que no se agotan en sí mismas, sino que actúan sinérgica y recursivamente. Las etapas 1 y 2 corresponden a la investigación y las fases 3 y 4 al trabajo de campo.

La Etapa 1 se enfoca en la revisión de documentos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC) en busca de menciones explícitas a contenidos, aprendizajes, desarrollo de habilidades y alfabetización cultural en relación con pueblos originarios, en específico, vinculados a la cultura y los saberes mapuche dentro del currículum nacional. La Etapa 2 contempla una revisión bibliográfica exhaustiva sobre la cultura, los saberes y la cosmovisión del pueblo mapuche, para seleccionar y caracterizar los elementos que se considerarán posteriormente en el diseño didáctico. La Etapa 3 se centra en la consolidación de lazos con los actores del medio al cual está dirigido el proyecto en principio: las comunidades mapuche, las autoridades civiles y representantes de las comunidades mapuche, y la comunidad escolar de un liceo en la comuna de La Unión, Región de Los Ríos. Esta consolidación tiene también como propósito legitimar el proyecto ante los actores del medio. En esta etapa se contempla participar en reuniones

y ceremonias con las autoridades y comunidades mapuche, la realización de un focus group con estudiantes del liceo y entrevistas semiestructuradas a docentes y educadoras interculturales. La Etapa 4 consiste en el diseño e implementación de la secuencia didáctica en un Liceo de la comuna de La Unión, para recibir retroalimentación por parte de los estudiantes, docentes, educadoras interculturales e integrantes de las comunidades. Esta retroalimentación permitirá refinar el diseño didáctico.

Resultados y Discusión

Para cada una de las etapas descritas en el apartado anterior se detallan, a continuación, los resultados obtenidos:

Etapa 1: Presencia de conocimiento mapuche en Bases Curriculares (BC) del MINEDUC

En esta etapa se analizaron documentos oficiales del MINEDUC, como las Bases Curriculares y el Marco Curricular para Ciencias Naturales, que establecen objetivos de aprendizaje y contenidos que se deben abordar en distintos niveles de enseñanza. Objeto de este estudio fueron los textos de Ciencias (Texto del Estudiante y Guías didácticas del docente) y recursos digitales complementarios proporcionados por el MINEDUC. Como hallazgo de este análisis, se evidencia la exclusión de los pueblos originarios y del pueblo mapuche, en particular, ya que sus conocimientos y cosmovisión sólo surgen como contenidos optativos que quedan a discreción del docente. Esta “flexibilidad” se refleja, por ejemplo, en el nivel educativo correspondiente a primer año de Enseñanza Media, donde se considera el conocimiento de la cosmovisión mapuche en un pequeño fragmento optativo “Conectando con...”, que se detalla a continuación:



En el Texto de Física del estudiante de 1er año medio (Moncada et al., 2015), en la Unidad 4: “El Universo y sus Estructuras”, Lección 7: “Observando el sistema solar” se presenta un recuadro llamado “Conectando con” (ver imagen 1), que busca mostrar que el pueblo mapuche también tenía su visión del universo. Se propone como actividad optativa para el estudiante una investigación de la cosmovisión mapuche.

Imagen 1. “Conectando con...” en la página 173 del Texto para el Estudiante de la Editorial SM (Moncada et al., 2015).

En general, sobre las actividades propuestas en los textos de Ciencias que tienen relación con los pueblos originarios, éstas se presentan como actividades alternativas y no siguen un hilo conductor dentro de las unidades en las que se proponen. Finalmente, al realizar un análisis de los textos del estudiante desde 1° básico hasta 4° medio, se refleja de manera escasa o explícitamente no se menciona material ni evidencia del contenido de la cosmovisión de la cultura mapuche (Carvacho et al., 2020). De este modo, el discurso oficial del MINEDUC genera un tipo de formación escolar monocultural y eurocéntrica, que silencia la coexistencia de otros saberes y de otras maneras de entender y significar los fenómenos de la naturaleza y del universo, evidenciando una falta de alfabetización cultural de las futuras generaciones. Se entiende la alfabetización cultural como la posesión de conocimiento relevante para convertirse en un miembro competente del grupo cultural al que uno pertenece (Carrasco, 2009).

Etapa 2: Comprensión de la Cosmovisión del Universo Astronómico Mapuche

Esta etapa significó una extensa revisión bibliográfica de la cultura, cosmovisión y fenómenos del universo astronómico mapuche, tanto de autores/as chilenos/as como mapuche. Estas lecturas fueron realizadas desde el enfoque de la etnoastronomía, cuyo foco es la dimensión del lenguaje como umbral que permite entrar en la cosmovisión y descubrir el significado subyacente a lo que el mundo mapuche observó del universo astronómico (Carvacho et al., 2020).

Se destacan varios conceptos y palabras que son importantes de comprender, considerando que acceder a una dimensión de la expresión cultural de un pueblo requiere ampliar la mirada hacia la cultura en su conjunto. En estos términos, las nociones que el pueblo mapuche asigna al espacio celeste están interconectadas con la cultura en su totalidad, iniciando con la palabra mapuche, que tiene dos raíces en mapudungun (lengua mapuche): tenemos *Mapu*, que significa tierra, y *Che*, gente. De esta manera, se dice que los mapuche son la gente de la tierra. A pesar de ser esta definición la más conocida, no da a entender el real significado de *mapuche*. Caniullan (2006) plantea que, si bien la palabra *Mapu* significa tierra, para él este significado es netamente literal, ya que filosóficamente *Mapu* significa el todo, el universo; este concepto representa lo tangible y lo intangible, además de lo visible. Para entender mejor lo anterior, según, Melin et al. (2019), “la MAPU tiene un sentido y significado fundacional; es decir, constituye la expresión desde la cual emerge, surge o brota el CHE o la persona” (p. 25). Es por esto por lo que para el mapuche es muy importante la tierra, la cuida y respeta.

Melin et al. (2019) plantean que la *Mapu* está compuesta por dimensiones verticales. Según Ñanculef (2016), se clasifican en cuatro: *Wenumapu*, *Ankamapu*, *Nagmapu* y *Minchemapu*. Antes de describir cada uno de los espacios del universo mapuche, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos, que serán de ayuda para entender la cosmovisión. La primera consideración importante es planteada por Ñanculef (2016): el mundo mapuche es cíclico, no existe el fin; por lo tanto, en el ámbito de la vida, ésta no acaba, sólo se transforma. Otro aspecto, también postulado por este investigador, es que el ser humano tiene un código de ética

y comportamiento (*Az mapu*), y comprende el bien y el mal como entes complementarios que generan una realidad: la realidad neutra.

Por otro lado, Ñanculef (2016) indica que el pueblo mapuche tiene un ser superior, denominado *Fütxa Newen*, que está formado por: *Kuze* (Mujer anciana: representa a la *mapu* (tierra) y su potestad es dar vida a la gente), *Fücha* (Hombre anciano: representa el *ko* (agua) y es el controlador de la vida de la gente), *Ülcha* (Mujer joven: representa el *kürrüf* (aire); su labor es dar vida a la tierra, a toda la naturaleza y a todo el entorno) y *Weche* (Hombre joven: representa el *kütchal* (fuego); es el administrador de la energía de la tierra y controla las fuerzas naturales). También está compuesto por *Küme Newen* (energía positiva) y *Weza Newen* (energía negativa). Este ser superior —con el paso del tiempo y con la mezcla de culturas— cambió de nombre: *Fütxa Newen*, también conocido como “Dios”.

Las cuatro dimensiones antes mencionadas se presentan a continuación:

- *Wenumapu*: Es el plano superior positivo. El significado de esta palabra compuesta tiene su origen en el mapudungun, por lo que *Wenu* significa arriba y *Mapu*, como se ha expuesto anteriormente, tierra. Ñanculef (2016) advierte que el *Wenumapu* no debe ser confundido con el cielo cristiano, ya que para fines prácticos la define como “la tierra de arriba en una dimensión especial, real, no abstracta y material, pero de la materia extraordinaria del tiempo y del espacio *mapuche*. Simplemente es eso, es otra tierra” (p. 48). Además, del *Wenumapu* provienen las entidades tutelares protectoras y benefactoras de la vida del ser mapuche. El *Wenumapu* está formado por cuatro entidades: *Kuze*, *Fücha*, *Ülcha* y *Weche*. Éstas, que forman al *Wenumapu*, son las mismas que componen a *Fütxa Newen*. A modo de síntesis, del *Wenumapu* provienen las energías positivas.
- *Ankamapu*: Es el segundo plano. *Anka* significa medio y *Wenu*, arriba. Esta plataforma es positiva y negativa, y es donde viven los antepasados que son denominados como *Kuifikenche*. Según Ñanculef (2016), “el *anka-wenu* es el espacio intermedio de la escalera cósmica para la trascendencia *mapuche*” (p. 64), por lo que las rogativas que no llegan al *Wenumapu* se quedan en este nivel.
- *Nagmapu*: Es una dimensión intermedia. Esta palabra, en mapudungun, está formada por las siguientes acepciones: *Nag*, que quiere decir abajo, y *Mapu*, que es tierra. Esta plataforma es el mundo neutro y el mundo natural, en donde constantemente interactúan los *Küme Newen* y *Weza Newen*. En el *Nagmapu* habita el hombre y la mujer, que son *Che* (gente). Melin et al. (2019) proponen que el hombre y la mujer mapuche se ordenan territorialmente en esta dimensión; en *Lofmapu* (donde *lof* hace referencia a un espacio territorial mapuche, las personas que en él habitan pertenecen a un mismo linaje) puede haber más de una comunidad mapuche. También pueden existir organizaciones territoriales más grandes, que dependen de la zona en la cual se ubiquen, como *williche*, *pehuenche*, *lafkenche*, entre otros (éstos serán definidos más adelante).

- **Minchemapu:** Es la última dimensión. Una traducción literal de lo que significa es “tierra del subterráneo”. Es la plataforma de las energías negativas, que complementan a las del *Wenumapu*. El *Wekufü* representa a las fuerzas negativas; es lo que para los cristianos representa al diablo.

Otro aspecto importante para destacar, según Ñanculef (2016), es que el pueblo mapuche era sabio, puesto que ya sabía que la Tierra era redonda, del movimiento de los astros en el cielo y de un sistema planetario que estaba compuesto por 12 objetos; conocían el movimiento de rotación al cual denominaron *chünküz mapu* y también el de traslación, llamado *tüway mapu*. Ñanculef también plantea que eran los *kimche* (sabios) quienes contaban los meses y que los *tripantü* (años) determinaron que los años tenían cuatro estaciones: *walüg* (verano), *rimü* (otoño), *pukem* (invierno) y *pewü* (primavera). A pesar de que el pueblo mapuche no desarrolló un sistema de escritura y su tradición es oral, tiene dentro de su cultura un objeto de suma importancia, que ayuda a explicar lo que se ha planteado anteriormente. Con esto se hace referencia al *kultrún*.

Según el diccionario de Mora (2016), el *kultrún* es un “instrumento redondo, membranófono y de percusión, que es de uso exclusivo del chamán mapuche o *machi*” (p. 51). Por otro lado, según Milesi (2013), el *kultrún* es un timbal mapuche, compuesto de madera y piel de animal. Sus diseños son tradicionales y los hace la/el *machi* sobre el cuero con pintura; en su interior contiene diversos elementos (semillas, monedas, minerales). También Grebe (1973) plantea que el o la *machi* o chamán indígena tiene un vínculo con este instrumento, por lo que es usado en diversos rituales y ceremonias. Este instrumento tiene la particularidad de representar el universo mapuche. Según Mora (2016), la *machi* toca el *kultrún* cerca del oído. Esto, para que el sonido que emite sature su percepción y sea más fácil entrar en trance. Otro aspecto importante del *kultrún* es la simbología que tiene:

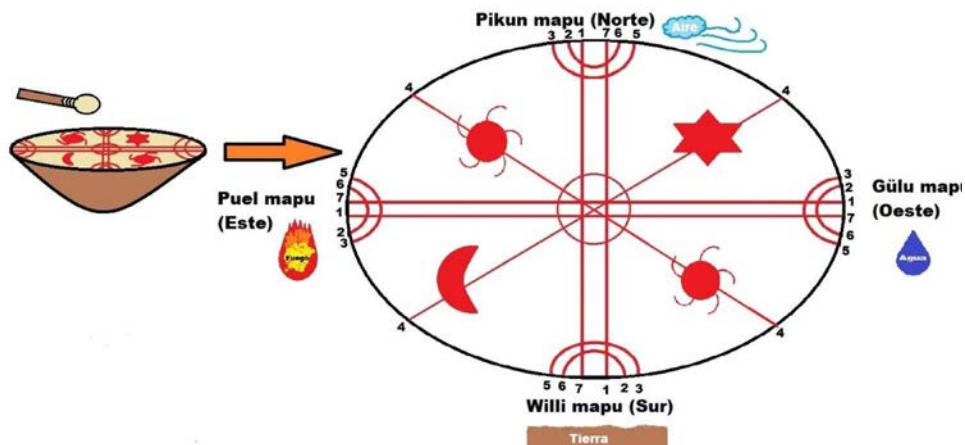


Imagen 2. Representaciones en el kultrún.
Elaboración propia.

De la imagen 2 se pueden desprender varios aspectos que son interesantes de conocer. Uno es que la cruz que se ve en la membrana de este timbal, de acuerdo con lo planteado por Mora (2016),

según la síntesis interpretativa, las cuatro demarcaciones que resultan de los brazos mismos de la roja cruz son los puntos cardinales, y determina en el área del círculo, lo que los mapuche llaman *meli witrán mapu* (“tierra de los cuatro lugares”) (p. 51).

El *meli witrán mapu* hace referencia a los puntos cardinales y, a su vez, a cada punto cardinal se le asocia a uno de los cuatro elementos, tal como ilustra la imagen. Al considerar un cuarto de *kultrún* se pueden contar siete líneas que se intersecan con el borde de este membranófono; éstas representan los días de la semana. El *kultrún* representa 28 días, que corresponde a un mes lunar. El año mapuche consta de 13 meses, por lo que, al multiplicar los 28 días por los 13 meses, da un total de 364 días; el que falta para completar los 365 días se representa en el centro del *kultrún*.

Las cuatro marcas de los bordes del *kultrún* representan al *Pūnonchoike* que, según Pozo y Canio (2016), tiene como traducción literal “huella o pata de avestruz” (p. 90). En Chile no existe el avestruz; un ave similar es el ñandú. No obstante, tanto la literatura consultada como el relato oral del lonko Pascual Levi Currilao del Alto Bío Bío refieren a la “pata de avestruz” (conversatorio Museo de la Solidaridad Salvador Allende, 9 junio de 2019).

Los diseños del *kultrún* los realiza la *machi* de manera libre, sin embargo, en la mayoría se pueden apreciar dos patrones: la cruz y el *pūnonchoike*. El resto de los diseños puede variar según la o el *machi* y el lugar donde viva. Según Grebe (1973), el *kultrún* junto a los objetos que tiene en su interior representan la composición cósmica y terrestre. La lectura de libros y de artículos referidos a fenómenos del universo astronómico y su denominación y semántica se nutre con asistencia a seminarios, conversatorios y contacto directo con representantes del mundo mapuche.

Como hallazgos de esta etapa (aún en proceso de reflexión) surge la diversidad del mundo mapuche, tanto en sus acepciones como en los énfasis que se asocian a tales nociones. Ejemplo de ello es la diferencia que se le otorga a la expresión *We Tripantu* versus *Wiñol Txipantu*, siendo la primera el “inicio de un nuevo año” y, la segunda, el “retorno de un nuevo ciclo del Sol” (Mora, 2016). El retorno de un nuevo ciclo del Sol es considerado, según Milesi (2013), como la identidad de esta cultura en la que, a partir del ceremonial, es posible comunicar aspectos socioculturales a personas con y sin ascendencia mapuche. Por esta razón, es posible evidenciar esta ceremonia en sectores públicos, donde se enmarca del gran interés de turistas, en conjunto con personas con y sin ascendencia mapuche. Para fines de este trabajo se han considerado autores clave que han trabajado la

astronomía mapuche y que generan distinciones útiles para diseñar la propuesta didáctica; junto con ello, la incorporación de dos académicos correctores de la tesis en curso, que provienen del mundo mapuche, otorga mayor solidez a las opciones realizadas.

Etapa 3: Legitimación del proyecto ante autoridades locales institucionales y autoridades mapuche de la comuna de La Unión

La idea de realizar este proyecto se gesta en la comuna de La Unión desde la postulación al Fondo VIME, cuando el representante de las comunidades mapuche concedió, vía carta de apoyo, su interés por concretar el proyecto. Ya con la aprobación del Fondo se realizó en enero una presentación de la propuesta al Consejo de Comunidades Mapuche, que reúne a 50 comunidades. En esta ocasión se aprobó y apoyó el inicio del proyecto por estas comunidades, valorando el aporte que significó para la educación formal. Es interesante consignar que en esta comuna se han hecho esfuerzos sistemáticos por parte del mundo mapuche para generar diálogos con la institucionalidad vigente, especialmente con la municipalidad. Así, se ha logrado contar con representantes mapuche en el Consejo Comunal, con encargada de Cultura de Pueblos Originarios, con educadoras/es tradicionales que imparten clases de mapudungun en las escuelas y con la incorporación de autoridades ancestrales para los eventos y ceremonias oficiales. Para las comunidades mapuche y para sus representantes, este proyecto abre nuevas oportunidades para incorporar sus saberes en la educación de Enseñanza Media, donde aún su presencia es escasa.

En junio se concretó un trabajo de campo en La Unión (coincidente con el solsticio de invierno), ocasión en que se socializó y legitimó el proyecto ante autoridades locales y representantes de la diversidad cultural y de la educación: alcalde, Lonko, dirigentes locales, educadores interculturales, concejales, profesores, antropólogo mapuche, entre otros. En esa ocasión nos acompañó un representante de la VIME USACH quien, a partir de la proyección que esta iniciativa generaba para la universidad, gestionó diversas conversaciones con actores relevantes de la comunidad y del municipio.

Resultado de este primer encuentro con todo el equipo, en un acto público en la municipalidad (imagen 3), se reafirmó la disposición a contribuir al desarrollo de esta propuesta, a modo de experiencia piloto. En esta instancia se declararon, además, las aprehensiones respecto del proyecto por experiencias anteriores, donde el paradigma del extractivismo ha sido una constante por parte de investigadores/académicos y de educadores. Este aspecto es fuente de reflexión permanente para el equipo a cargo del proyecto, tanto por la capacidad de diálogo empático que se requiere como por la creación de condiciones para implementar y entregar un trabajo consistente a la comunidad escolar.



Imagen 3. reunión en la Municipalidad de La Unión, con presencia de autoridades y representantes locales.

En esa oportunidad se realizó un focus group en el Liceo de Cultura y Difusión Artística (escogido por las autoridades para la realización del proyecto), con 18 estudiantes de 1ro a 4to año de Enseñanza Media (algunos eran mapuche). El estudiantado (imagen 4) reportó nociones generales de la simbología astronómica mapuche y su significado, sin embargo, valoró la posibilidad de su incorporación apuntando a ejes didácticos, como salidas pedagógicas a las comunidades. Otra instancia relevante fue la entrevista semiestructurada a la profesora de Física del establecimiento, donde se establecieron acuerdos para planificar la unidad correspondiente, considerando un enfoque intercultural.



Imagen 4. focus group con estudiantes del Liceo de Cultura y Apreciación Artística de la comuna de La Unión.

En esta primera inmersión de tipo etnográfica, el equipo fue invitado a participar de la ceremonia *We Tripantu* (nombrada así por los representantes de las comunidades mapuche), el Año Nuevo, que marca el solsticio y el inicio de un nuevo ciclo del Sol. Organizaciones de mujeres mapuche planificaron por primera vez esta ceremonia, a la que asistieron numerosas familias y personas de diferentes comunidades del sector. La acogida a nuestro grupo corrobora la intención de las comunidades a ser un apoyo a la acción que nos compete. Posteriormente, el equipo de trabajo fue invitado a un programa radial local, donde se explicó a la comunidad mapuche y no mapuche la propuesta del proyecto educativo, denotando un gran interés por parte de los locutores y de la comunidad. Con compromisos y desafíos importantes, la etapa de legitimación del proyecto nos abrió a nuevas preguntas y reflexiones para la búsqueda del diálogo de saberes y para concretar una propuesta didáctica.

Etapa 4: Diseño e implementación de la propuesta didáctica en un Liceo de La Unión

En el diseño de la secuencia didáctica se incorporaron elementos de las formas de enseñanza y de la cosmovisión mapuche. Es así como se destaca el relato como un elemento central, donde el pueblo mapuche enseña a las nuevas generaciones los saberes y costumbres de su cultura. Este aprendizaje ocurre en distintas instancias, con un fuerte énfasis en lo comunitario, como, por ejemplo, en las ceremonias. En su cosmovisión, los mapuche destacan la Luna y el Sol, y su relación con los ciclos que se observan en la naturaleza. La secuencia didáctica se enfoca en la Unidad 4 “El Universo y sus Estructuras” de 1er año medio, en la asignatura de Ciencias Naturales (eje de Física), abordando específicamente el Objetivo de Aprendizaje número 14 del Programa de Estudio (MINEDUC, 2015), que señala:

Crear modelos que expliquen los fenómenos astronómicos del sistema solar relacionados con:

- > Los movimientos del sistema Tierra-Luna y los fenómenos de luz y sombra, como las fases lunares y los eclipses.
- > Los movimientos de la Tierra respecto del Sol y sus consecuencias, como las estaciones climáticas.
- > La comparación de los distintos planetas con la Tierra en cuanto a su distancia con el Sol, su tamaño, su período orbital, su atmósfera y otros. (p. 195).

El diseño de la secuencia didáctica contempla tres clases, que incorporan el enfoque de la etnoastronomía. La descripción de cada una de las tres clases es la siguiente:

(i) Clase 1: Los ciclos de la naturaleza. Esta clase tiene como propósito reflexionar sobre los distintos ciclos que se observan en la naturaleza, desde las perspectivas occidental y mapuche, enfatizando en cómo se origina el día y la noche.

(ii) Clase 2: Fases de la Luna (Küyen). Esta clase tiene por objetivos diferenciar y conocer la importancia de la Luna desde las perspectivas occidental y mapuche; comprender cómo se originan los eclipses lunares y solares desde la perspectiva occidental, considerando las creencias y explicaciones de distintas cosmovisiones sobre estos fenómenos.

(iii) Clase 3: Estaciones del año. Los objetivos de esta clase son comprender los movimientos del Sol y cómo se han caracterizado en la cosmovisión occidental y mapuche; y conocer las consecuencias del movimiento de la Tierra y el Sol en los cambios del clima en la naturaleza.

La elaboración de estas tres clases pretende contribuir al diálogo de saberes y al desarrollo de la alfabetización científica, considerando el saber astronómico académico y el ancestral mapuche. Se pueden revisar las guías de actividades para cada clase en este enlace.

La secuencia didáctica fue sometida a evaluación por juicio de expertos y fue implementada (una clase) en el Liceo de Cultura y Difusión Artística en La Unión, Región de Los Ríos, a fines de 2019, lo que permitió refinar la secuencia en su conjunto. Durante el presente año se implementaron las tres clases más la actividad de evaluación en un establecimiento educacional de la Región Metropolitana. El análisis de esta última experiencia es materia de un proyecto en curso.

Conclusiones

Al revisar los documentos oficiales del MINEDUC y encontrar escasas referencias en el currículum nacional a los pueblos originarios, como el mapuche, su cultura y su cosmovisión, se percibe una invisibilización de sus saberes ancestrales. Las políticas públicas, en la actualidad, se centran en que el Estado garantice una Educación Intercultural Bilingüe a través de la creación de la asignatura de Lengua Indígena para la Educación Básica. Esta asignatura se implementa en colegios que favorecen una educación intercultural en su Proyecto Educativo Institucional y en aquéllos con matrícula de estudiantes indígenas superior al 20%. Pero la Educación Intercultural Bilingüe, al estar canalizada en una única asignatura, no considera la posibilidad de que los estudiantes (sin distinción por su origen étnico) aprendan las Ciencias Naturales, por ejemplo, conociendo y valorando la cosmovisión del pueblo mapuche y sus saberes ancestrales sobre los ciclos de la naturaleza, la Luna, el Sol, planetas y constelaciones en el cielo nocturno.

En estos términos, y como experiencia piloto, este proyecto abre oportunidades en dos dominios de acción: en la profundización de una didáctica que aporte al aprendizaje y a la formación de estudiantes de Enseñanza Media, especialmente considerando la crisis medioambiental y la ética del cuidado de la *mapu* que propone el pueblo mapuche; y, en otro dominio, este proyecto abre la posibilidad de contribuir, como universidad, a la creación de condiciones de trabajo conjunto con las comunidades, desde su propio territorio, necesidades y anhelos.

Bibliografía

- Bengoa, J. (1996). *Historia del pueblo mapuche: siglo XIX y XX*. Santiago, Chile: Ediciones Sur.
- Caniullan, V. (2006). El saber mapuche y la intra, interculturalidad. En F. Delgado & C. Escóbar (Ed.). *Diálogo intercultural e intercientífico: para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios* (pp. 209-216). La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- Carrasco, J. (2009). Las formas de la alfabetización cultural en la sociedad de la información. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 49-75.
- Carvacho, D., Honores, P. & Maldonado, S. (2020). *Didáctica del universo astronómico desde el enfoque de etnoastronomía para 1° año de Enseñanza Media: Wenumapu en la escuela* [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad de Santiago de Chile.
- Cayuqueo, P. (2018). *Porfiada y rebelde es la memoria. Crónicas Mapuche*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Grebe, M. (1973). El kultrún mapuche: un microcosmo simbólico. *Revista musical chilena*, 27(123-1), 3-42.
- Grosso, J. (2006). Un Dios, una raza, una lengua. Conocimiento, sujeción y diferencias en nuestros contextos interculturales poscoloniales. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 35-68.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Síntesis de Resultados Censo 2017*. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Iwaniszewski, S. (1991). Astronomy as a Cultural System, *Interdisciplinarni Izsledvaniya*, 18, 282-288.
- López, A. (2011). La etnoastronomía como campo académico: esbozo de un programa sudamericano. Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires & CONICET, Argentina.
- Melin, M., Mansilla P. & Royo M. (2019). *Cartografía cultural del Wallmapu*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Milesi, L. (2013). *We Tripantu: territorialidad y agregación social mapuche: estudio del caso del Valle de Elicura* (Tesis de maestría). Universidad de Salamanca, Universidad de Valladolid y Universidad de León.
- Ministerio de Educación. (2016). *Ciencias Naturales. Programa de Estudio. Primero medio*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/675/MONO-177.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moncada, F., Sanhueza, L. & Valdés, P. (2015). *Ciencias Naturales (Eje Física). Texto del Estudiante. Primer año de enseñanza media*. Santiago, Chile: Ediciones SM.
- Mora, Z. (2016). *Zungun, diccionario mapuche. Palabras que brotan de la tierra*. Santiago, Chile: Uqbar editores.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayiñ mapuche kimün. Epistemología mapuche - Sabiduría y conocimientos*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- Pozo, G. & Canio, M. (2016). *Wenumapu: astronomía y cosmología mapuche*. Santiago, Chile: Ocho Libros Editores.
- Saavedra, M. (2019). Etnociencias: encuentros del saber precolombino y la ciencia contemporánea para una pedagogía intercultural e interdisciplinaria. En B. Ossandón & L. Huerta (Compiladores), *Experiencias destacables de una Comunidad de Práctica de Aprendizaje en la formación de Profesores de Ciencia* (pp. 77-82). Santiago, Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.

Financiamiento

Este proyecto cuenta con el financiamiento del Fondo VIME (033_2019/Usach). Agradecemos todo el apoyo brindado por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad de Santiago de Chile, en especial la gestión de Diego Salazar Alvarado.

Agradecimientos

Como equipo responsable del proyecto, queremos agradecer a todas las personas que nos han apoyado, en la Universidad de Santiago y en la comuna de La Unión, en especial a Marco González presidente de las comunidades indígenas de la comuna de la Unión, al alcalde Aldo Pinuer, la lonko Donaldá Naipayan Cheuque, a Jessica Sandoval - profesora de Física del Liceo de Cultura y Difusión Artística - y al antropólogo mapuche Mauricio Huenulef Oporto.

Dinámicas interculturales en una experiencia de articulación entre docencia, investigación y extensión.

Gracia Clérico, Mariana Bonelli, Patricia Ingui, Raquel de Martins Assis, Yuri Gaspar.

graciaclerico@yahoo.com / mariana.a.bonelli@gmail.com

Resumen

Se presentan avances de una experiencia de incipiente articulación entre investigación, docencia y extensión. Desde 2010 se vienen desarrollando distintas versiones de proyectos de extensión, focalizados en la inclusión educativa de niños y adolescentes de sectores vulnerables, que, progresivamente, se enriquecieron mediante propuestas ligadas a experiencias artísticas. En dichos sectores, muchas trayectorias escolares corren riesgo, lo que se evidencia en índices de sobreedad, repitencia e incluso deserción. Al mismo tiempo, en ciertas comunidades barriales, las oportunidades de acceder a experiencias artísticas y culturales resultan escasas.

Dichos proyectos nacieron en el marco del Programa “Padrinos Solidarios”, desarrollado por la Asociación Cultural para el Desarrollo Integral (ACDI), ONG santafesina que lleva adelante su coordinación, y fueron aprobados por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

Para llevarlos adelante se convoca anualmente a voluntarios universitarios, quienes se incorporan al trabajo pedagógico, acompañando el desarrollo de una asignatura ligada a su carrera o bien en talleres artísticos. Para sostenerlos en su función específica, se implementan encuentros periódicos de capacitación. Estas acciones tienen una doble finalidad: por un lado,

están destinadas a los adolescentes, colaborando a desarrollar “su oficio de estudiantes”, y, por el otro, en vistas a potenciar la formación académica de los universitarios mediante el contacto con la realidad social situada.

La participación de este equipo extensionista en un proyecto de internacionalización curricular en el que participan siete cátedras del área de Psicología y Psicoanálisis de cuatro universidades de la región (dos argentinas: Universidad Nacional del Litoral, de Santa Fe y Universidad Autónoma de Entre Ríos, de Paraná y dos brasileras: Universidad Federal de Minas Gerais de Belo Horizonte y Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucurí, situada en Diamantina. ambas en el estado de Mina Gerais), posibilitó incorporar docentes extranjeros a las acciones de capacitación orientadas a los voluntarios y abiertas a los docentes de las escuelas-destino. El interés por sistematizar los alcances de las dinámicas interculturales que pueden reconocerse, tanto en las instancias de capacitación como en las actividades en las escuelas secundarias, generó un proyecto de investigación conjunta entre las universidades intervinientes que convoca a un nutrido equipo interdisciplinario. En este camino recorrido puede advertirse el modo dinámico en que se juegan diversos procesos interculturales: en el encuentro entre los voluntarios, los adolescentes destinatarios y sus docentes, entre ellos y los profesores extranjeros, así como al interior mismo del equipo responsable de la experiencia. Las situaciones áulicas generan un material sumamente enriquecedor para la formación de los estudiantes y para aprender acerca de la transposición didáctica de las conceptualizaciones de las disciplinas específicas. Del mismo modo, constituyen una valiosa oportunidad de aprender una serie de competencias interculturales, entre las que se destacan la empatía, el diálogo y en síntesis, la apertura en el encuentro con el otro. Experiencia que también revitaliza y resignifica las prácticas educativas y los encuentros al interior de la escuela secundaria, clave en la formación ciudadana en estos tiempos.

1. Introducción

La intención de esta presentación es compartir la experiencia de incipiente vinculación entre extensión, investigación y docencia universitaria, tal como emergen en las prácticas de extensión sustentadas en los proyectos: “Enseñar y aprender a estudiar” y “Puentes interculturales entre adolescentes y artistas latinoamericanos” (aprobados respectivamente por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Nación y por la Secretaría de Extensión de UNL). Se busca así comunicar avances de la investigación aprobada como CAI+D 2016 por la UNL, titulada: “La interculturalidad en la internacionalización de la educación superior: estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil”.

En términos relacionales, la palabra “inter” nos resulta valiosa para mostrar el trayecto realizado. Como subrayan Contino y Daneri (2018), “el ‘inter’ es un concepto poroso, permeable, que nos aleja de las acciones disociadas de nuestra arquitectura institucional, para imaginar ámbitos articulados o enlazados que

hasta el momento han aparecido escindidos” (p. 3). En nuestra experiencia, las dinámicas interculturales se evidencian en la convergencia entre tres funciones sustantivas de la universidad: la docencia, la extensión y la investigación, en el marco de este proyecto de internacionalización curricular. La interculturalidad, como campo temático, refiere al contacto y la interacción entre diversos entramados culturales (Taruselli & Hecht, 2014).

Más específicamente, entendemos a la internacionalización universitaria como un proceso multidimensional, complejo, no neutral y transversal a las funciones sustantivas de la universidad; espacio en el que intervienen diferentes lógicas, ligadas a actores y agentes de la internacionalización y mediante la promoción y/o ejecución de distintos instrumentos o dispositivos específicos (Oregioni & Taborga, 2018, p. 11). En este sentido:

Distintos autores enfatizan en la necesidad de orientar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas desde una perspectiva solidaria y endógena (Krotsch; 1997; Didrikson, 2002; Rojas Mix, 2005; Naidof, 2005; Marcano, 2009; Siufi, 2009; Fernández Lamarra, 2009; Perrotta; 2012; Oregioni; 2014), a partir de resaltar la importancia de realizar actividades de cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin perder su identidad institucional (Didrikson, 2008 en Oregioni, 2015, p. 19).

En la primera parte de este artículo se describen la experiencia extensionista y su proceso de inclusión en dicho proyecto de internacionalización curricular. En la segunda parte, se analiza el modo en que entran en juego la articulación de las funciones de la universidad y desde sus resultados se abren algunos interrogantes para reconocer en ellas las dinámicas interculturales.

2. Acerca de una experiencia de intervención

Esta intervención extensionista cuenta con diez años de recorrido, con distintas versiones y etapas de trabajo. Brinda acompañamiento educativo y un espacio de contención atractivo para estudiantes secundarios provenientes de sectores considerados como vulnerables. La iniciativa se desarrolla en el marco de un convenio de cooperación celebrado anualmente entre UNL y ACIDI, una asociación civil sin fines de lucro comprometida en el desarrollo de las personas en todas sus dimensiones, que diseña y ejecuta programas de cooperación que promuevan el desarrollo social y económico sostenible en ambientes rurales y urbanos. Entre ellos se encuentra el Programa Padrinos solidarios, que contempla tres áreas de intervención: educación, familia y asistencia básica y con el cual se lleva adelante esta propuesta de cooperación.

En ese cruce de caminos, en esta década de trabajo en común nos involucramos docentes de UNL pertenecientes a diferentes unidades académicas: Facultad de Humanidades y Ciencias, Bioquímica y Ciencias Biológicas, Ingeniería Química y Ciencias Económicas. Cada quien ofreciendo aportes desde la especificidad de su formación y desempeño profesional.

El proyecto “Enseñar y aprender a estudiar” se focaliza en el acompañamiento de quienes transitan por la delicada instancia de articulación entre el nivel primario y secundario, en diálogo con el trabajo docente de las instituciones involucradas, incorpora voluntarios a diversos espacios curriculares de nivel medio. La modalidad del acompañamiento áulico permite atender a cuestiones identificadas en acercamientos previos, donde se observó la importancia de fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos destinatarios, sus docentes y los voluntarios.

Desde hace unos años se trabaja principalmente en el último grado de la primaria y primeros cursos de la secundaria para centrarse en necesidades propias del pasaje de un nivel a otro, entre los cuales se señala una lenta alfabetización, la escasa práctica de escritura y ciertas dificultades en la expresión oral y en la lecto-escritura, así como carencia de ciertos hábitos de estudio, lo cual condiciona fuertemente no solo el rendimiento académico, sino las expectativas y la satisfacción de los adolescentes en lo relativo a la escolaridad.

El proyecto “Puentes interculturales para adolescentes y artistas latinoamericanos” se plantea como continuidad a otros Proyectos de Extensión e Interés Social implementados desde este equipo en 2017 y 2018, ampliando su alcance territorial y sumando nuevos lenguajes artísticos, al incluir a la música además de las artes visuales. Propone la promoción de actividades artístico-culturales destinadas a adolescentes y procura favorecer la inclusión socio-educativa a partir de incorporar disciplinas artísticas, música latinoamericana y artes visuales, a través de acciones dirigidas a adolescentes y jóvenes que asisten a siete escuelas de sectores vulnerables de la ciudad de Santa Fe y alrededores. Las acciones de extensión ligadas a la educación artística se enfocan en generar instancias de cohesión social a través de espacios artísticos. Así, el primer año (2017) se ofrecieron talleres de danza folklórica y expresión plástica, al año siguiente se focalizó en artes visuales (2018) y luego se incorporó el lenguaje musical (2019).

Ambas líneas de trabajo se vinculan dada la común intención de brindar un acompañamiento educativo y un espacio de contención concreto y atractivo a adolescentes que pertenecen a un mismo tipo de contexto y por compartir el equipo de coordinación y el territorio institucional de ejecución, donde dialogan comunidad y universidad, para el diseño de las estrategias conjuntas de abordaje.

Hasta el momento participaron las siguientes instituciones educativas:

- Escuelas de nivel primario: Escuela Particular Incorporada N° 1225 “Ceferrino Namuncurá”; Escuela Particular Incorporada N° 1132 “Cristo Obrero”; Escuela Particular Incorporada N° 1224 “Nuestra Señora de Itatí”; Anexo Varadero Sarsotti de la Escuela N° 1224 “Nuestra Señora de Itatí”.

- Escuelas de nivel medio: E.E.S.P.I. N° 2035 “Santa Rosa de Lima”; E.E.S.O.P.I. N° 2025 “Ceferino Namuncurá”; E.E.S.P.I. N° 3138 “Santa Lucía”; E.E.T.P. N° 481 “Esteban Echeverría”; E.E.S.O. N° 488 “San Agustín”, de la localidad de San Agustín; E.E.S.O.P.I. N° 3025 “Cristo Obrero”; E.E.S.P.I. N° 3098 “Juan Marcos”; E.E.S.O. N° 496 “Héroes del 2 de Abril”, de la localidad de Desvío Arijón.

Además de los alumnos universitarios de UNL, se involucraron como voluntarios estudiantes de los siguientes institutos de formación docente y artística de la ciudad:

- Instituto Particular Incorporado N° 4031 “Fray Paula Castañeda”; Instituto Superior de Cine y Artes Audiovisuales N° 10; Liceo Municipal de Santa Fe; Instituto Superior del Profesorado N° 8 “Almirante Brown”.

Los barrios donde viven los adolescentes que asisten a las escuelas destinatarias se hallan en zonas periféricas, muy pobladas y en crecimiento de la ciudad de Santa Fe (Yapeyú, Santa Rosa de Lima, entre otros), o bien en comunas aledañas a la ciudad (barrio Caima/Desvío Arijón y San Agustín). Desde estas zonas es restringido el acceso a las ofertas tanto de educación artística, como a espacios culturales, que se ubican mayoritariamente en el centro de la ciudad. Esta situación aumenta la distancia cultural con la ciudad y la región, disminuyendo las oportunidades de integración sociocultural de estos jóvenes de escasos recursos. Las dificultades de acceso a los servicios culturales y la estigmatización social que vivencian dichos jóvenes ponen de manifiesto las barreras simbólicas existentes para los sectores socioeconómicamente desfavorecidos.

Claramente, en algunos contextos, no poder participar de la “cultura oficial” por diferentes tipos de barreras, profundiza las desigualdades sociales y la desafiliación, limitando la formulación de proyectos vitales atractivos, por fuera de los “destinos” más comunes de exclusión y marginalidad. Por lo tanto, generar estos espacios, además de propiciar el desarrollo de ciertos contenidos, implica la construcción de ciudadanía y de pertenencia comunitaria, que está en la base del acceso a los derechos humanos.

El acceso más equitativo a los bienes culturales representa una herramienta (entre otras) que contribuye a enfrentar a la exclusión social a partir de propiciar en cada sujeto, el desarrollo de capacidades para construir conocimientos y competencias, como así también ofrece un aporte para incrementar la confianza en sí mismo y la exploración de los propios recursos. Estas propuestas responden entonces tanto a la necesidad de contribuir con la educación artística de estos jóvenes, orientada a desarrollar capacidades de percepción, exploración y comprensión, como también a sus necesidades de expresión y comunicación en general. Posibilitan que quienes participen puedan crear, comprender y valorar sus propias producciones y las de los otros. Implementadas desde procesos de planificación participativa, las instancias de promoción artística y cultural se delinearán en forma colectiva, mediante acciones basadas en las necesidades reales

que favorecen el desarrollo de diversas capacidades en sus destinatarios y, por lo tanto, produciendo además otras experiencias significativas de carácter social.

Las experiencias artísticas especialmente viabilizan la expresión, elaboración y resignificación de situaciones impactantes o directamente negativas que adolescentes y jóvenes atraviesan, como así también de habilidades y destrezas, que no siempre llegan a manifestarse dentro los espacios curriculares y lenguajes tradicionales. Cuando las actividades se ofrecen en contraturno, también suponen el despliegue de recursos subjetivos y la socialización, dando lugar a un uso saludable del tiempo libre, sumamente relevante en medio de situaciones de riesgo social, más aun considerando relatos de adolescentes que expresan cierta fragilidad en la presencia familiar.

Es preciso poner de manifiesto que el mundo de los adolescentes y de los jóvenes está atravesado por lenguajes verbales y no verbales, que comprometen la imagen, el sonido, el movimiento y las nuevas tecnologías. Desde allí construyen significados y dan sentido a un modo particular de comprender y participar en el mundo actual. Los jóvenes han aprendido a tomar la palabra a su manera y a reapropiarse de los instrumentos de comunicación. Pero la exclusión social y la desigualdad de oportunidades que golpea fuertemente a muchos adolescentes y jóvenes, hace que para ellos el acceso a la gran diversidad de alternativas de expresión y comunicación algo que escapa completamente a sus posibilidades y más aún, a su proyecto vital. En este sentido, abrir el abanico de ofertas culturales a adolescentes de la ciudad de Santa Fe desde las escuelas es indispensable en términos de educación de calidad, que transforme y oriente hacia una mayor equidad, desafiando las diferencias de origen. Por lo tanto, además, se propone promover y difundir nuestra herencia cultural latinoamericana con el objetivo de crear “comunidad”, entendiendo que la tradición no es un fenómeno estático y anquilosado, sino que es necesariamente dinámico y con la particularidad de que une a varias generaciones.

Nuestra herencia cultural conforma un sistema de comunicación que enlaza o estrecha lazos de intereses entre sujetos. Allí radica su importancia social, histórica y política. Las tradiciones resumen gran parte del conocimiento acumulado por la humanidad y se enriquecen cuando se transforman con elementos novedosos que con el correr del tiempo y las épocas también pasan a ser tradición. Su potencia para cohesionar distintas generaciones, le atribuye quizás su mayor importancia, creando un lenguaje común entre personas de épocas diferentes. Estas herencias, no son entidades míticas inalterables, sino construcciones sociales que se están sucediendo constantemente. Desde este contexto conceptual definimos la problemática de las desigualdades culturales y el papel que le cabe a la educación para contrarrestarla. Se intenta fomentar la inclusión sociocultural y educativa de los adolescentes mediante la promoción de espacios de creación artística, de socialización y valorización de las producciones culturales regionales. La posibilidad de conocer a los artistas regionales y de acceder al desarrollo de espacios donde aprender competencias en materia de los diversos lenguajes artísticos puede ser ocasión de tender puentes interculturales que contribuyan a disminuir esas barreras.

3. Resultados y discusión

3.1. Articulación de proyectos. ¿Articulación de funciones?

Esta propuesta de extensión intenta articularse permanentemente con las actividades de docencia e investigación desarrolladas por los docentes integrantes de los equipos responsables. Para ello se diseñan estrategias específicas en base a las necesidades derivadas de la implementación de la propuesta y a las oportunidades que se generan desde cada marco disciplinar y cátedra.

En primer lugar, se comienza a articular con nuestras tareas de docencia, en particular con los sucesivos proyectos de internacionalización curricular en los que estamos participando: “Interculturalidad y subjetividades de adolescentes y jóvenes argentinos y brasileños: Estudio de casos, ocasión para el encuentro con el otro”, desarrollado entre 2016 y 2018, y “Encuentro intercultural en docencia, investigación y extensión para la internacionalización curricular de Cátedras de Psicología y Psicoanálisis”, iniciado en 2019, ambos con la aprobación de la Secretaría de Desarrollo Institucional e Internacionalización y la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de UNL.

A través de ellos se procura fomentar el diálogo intercultural entre los equipos docentes en vistas a la internacionalización en la formación de los alumnos y valorar la metodología de estudio de casos comparativos como una forma de abordaje de las subjetividades en adolescentes y jóvenes desde una perspectiva intercultural. Se intenta propiciar un espacio de diálogo crítico desde el campo de la psicología y del psicoanálisis sobre la problemática del abordaje del adolescente y joven, analizando la posición de las cátedras acerca de las implicancias de lo intercultural en las subjetividades de adolescentes y jóvenes (Clérico et al., 2017).

Mediante estudios de casos de adolescentes, desde una perspectiva intercultural, se establecen comparaciones con jóvenes de distintos países y regiones. De esta manera se ofrece la oportunidad a los estudiantes que cursan estas asignaturas, de desarrollar su estudio de casos en el marco de esta experiencia de extensión

Se desarrollan acciones conjuntas entre docentes y estudiantes argentinos y brasileños de las universidades participantes. El proyecto busca promover la internacionalización curricular de nuestras disciplinas, fomentar la reflexión crítica y desarrollar relaciones interculturales entre las disciplinas involucradas por medio del intercambio teórico y del diálogo acerca de la adolescencia y juventud (Clérico & Ingui, 2018).

En segundo lugar, articula con nuestro proyecto de investigación CAI+D 2016 “Dinámicas interculturales en la internacionalización de la educación superior. Estudio de una experiencia entre universidades de Argentina y Brasil”, desde donde se realiza la sistematización de los alcances de nuestra tarea extensionista. Se indaga el modo en que aparece la cuestión intercultural en las prácticas de docencia, investigación y extensión en nuestra experiencia de internacionalización curricular. Se busca identificar los modos dinámicos en que interviene la cues-

tión intercultural en los procesos educativos de nivel superior. Interesa indagar en las dinámicas de inclusión/exclusión, igualdad/diversidad, así como otras emergentes, y que se plasman en la articulación entre interculturalidad y formación universitaria dentro de las poblaciones involucradas en dicha experiencia. Se parte de la idea de una universidad transformadora de lo social, focalizando en la interculturalidad dentro del contexto latinoamericano.

Podemos pensar en el aporte que puede suponer la articulación entre estos proyectos para el logro de la integralidad, la que “refiere precisamente al modo de pensar el vínculo entre las funciones sustantivas de la universidad asumiendo que son ellas las que le otorgan su especificidad” (Zabaleta, 2018, p. 20). En efecto, como señalan Contino y Daneri (2018):

La extensión, desde su mirada contemporánea, trajo como novedad y desafío a nuestra universidad la “perspectiva integral” (...). La noción de integralidad implica un nuevo posicionamiento político, epistémico y metodológico en la producción del conocimiento. Este cambio de perspectiva necesita enlazar las funciones de investigación–extensión de manera sensible e inteligible, para intervenir en la complejidad social en el marco de la multiplicidad de voces (p. 5).

Resulta de este modo desafiante la interpelación mutua entre estas funciones. Así, “Sutz insta a pensar la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas implica preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión, y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones” (Zabaleta, 2018, p. 20).

Por otra parte, la extensión universitaria pensada como diálogo de saberes supone un principio de reconocimiento del otro en su diversidad que debe considerarse desde una perspectiva ética. La noción de ética dialógica (Erausquin, 2013) enfatiza el compromiso e implicación con el destino común de la humanidad que conlleva toda intervención profesional y la búsqueda de consensos que no eludan los conflictos. En el contexto de este trabajo, la integralidad o prácticas integrales no se reducen a la reflexión relativa al modo en que la extensión universitaria se relaciona con la enseñanza y la investigación, sino que permite delimitar la especificidad de cada una de ellas en el marco de un sistema de relaciones. Este impone en la actualidad un desafío muy importante a la universidad en su conjunto (Zabaleta, 2018, p. 23).

No resulta un detalle menor el hecho que las universidades participantes pertenezcan al mismo contexto, el latinoamericano. Esto supone un verdadero desafío, en términos de la posibilidad que se nos ofrece de contribuir desde nuestra tarea académica con los procesos de integración regional. De tal manera, se puede reconocer que esta incipiente articulación de proyectos puede contribuir a la articulación de funciones desde esta perspectiva de integralidad.

3.2. Acciones de capacitación, ¿oportunidad de encuentros interculturales?

Además de acompañar a los adolescentes, otro de los objetivos centrales de nuestra intervención extensionista es fortalecer la formación profesional y personal de los voluntarios y enriquecer el trabajo de los docentes de las escuelas-destino. Por tal motivo, una de las estrategias es ofrecer cursos de capacitación, que incluyen reuniones mensuales con el equipo coordinador y video-conferencias. La participación de estudiantes universitarios en esta capacitación permite potenciar los alcances de estas propuestas de extensión que, como ya fue señalado, se vinculan por tener un mismo destinatario –el adolescente–, un mismo contexto socioeducativo de ejecución –las mismas escuelas– y una misma coordinación responsable de su ejecución –UNL y ACDI.

De tal forma, se ofrece una capacitación para fortalecer el trabajo de los voluntarios en su acompañamiento a adolescentes en sus aprendizajes escolares y extraescolares, ligados a las distintas disciplinas, incluida el área artística. Se trata de reconocer y resaltar el valor de la educación en los contextos donde se desarrolla, analizando en particular las peculiaridades que adquiere trabajar con las determinaciones que la vulnerabilidad social supone. Eso permite apreciar las contribuciones que ofrecen diversos aportes teóricos y disciplinares para intervenir en estas realidades escolares en que los voluntarios ejercen su labor. En tal sentido, la capacitación ofrecida intenta contribuir a la generación de condiciones adecuadas para favorecer la inclusión educativa de los adolescentes, ofreciendo herramientas al estudiante universitario que ayuden a alcanzar los objetivos previstos. Como así también, la posibilidad de reflexionar sobre la praxis situada, en un contexto particular, cercano físicamente, pero muchas veces muy desconocido en términos de las diferencias en las condiciones de existencia, de ciudadanía y de acceso a derechos.

Participan en esta instancia los docentes de las universidades brasileñas involucrados en la propuesta de internacionalización curricular junto con los docentes locales, responsables de la acción extensionista. Sus trayectorias en el campo de la extensión universitaria en contextos de vulnerabilidad constituyen un aporte de sumo valor para los destinatarios de esta capacitación en vistas a alcanzar los objetivos previstos, por lo tanto, se los incluye en calidad de asesores externos. Se recuperan aportes de los docentes brasileños desde sus experiencias de trabajos en favelas a través de la expresión artística y en investigaciones/intervenciones con niños y adolescentes.

Las problemáticas escolares que se afrontan pueden abordarse tanto desde factores del contexto en que se desarrolla la trayectoria escolar como desde los propios procesos de aprendizajes que lleva adelante un adolescente. Es preciso advertir al respecto que los problemas de aprendizaje escolar pueden ser asociados a una multiplicidad de factores, entre los cuales se podrían incluir aquellos vinculadas al trabajo docente, a la vida áulica y escolar y a las condiciones del contexto sociocultural, así como aquellos centrados en el alumno y su familia. Sería una mirada reduccionista atribuirles una linealidad causal a estos proble-

mas, retomando diversos estudios y antecedentes, dado su carácter complejo, más bien puede acordarse que se trata de una pluri-causalidad, abarcando varias dimensiones.

Desde estos cursos se asumen categorías teóricas que contribuyen para enfocarse en el rendimiento escolar de los adolescentes, a la valoración de los alcances que ofrece la mejora en las condiciones de estudio para superar las dificultades de aprendizaje, ayudando a develar la necesidad de una mirada que no se limite a la cuestión instrumental a la hora de querer ofrecer una contribución real para la inclusión educativa de estas poblaciones, sino que involucre al yo del educador (Clérico & Lossio, 2007).

En relación, específicamente a la introducción del arte latinoamericano en la propuesta, se concibe que abrir el abanico de ofertas culturales de nuestra región desde las escuelas es fundamental para fomentar la inclusión sociocultural y educativa de los adolescentes mediante la promoción de espacios de creación artística, de socialización y valorización de las producciones culturales regionales. Con el propósito de fortalecer la difusión de nuestra herencia cultural latinoamericana se propone abordar en el curso una serie de cuestiones que permiten comprender su importancia social, histórica y política. Lo que implica reflexionar acerca de: a) crear “comunidad” a través del arte como una manera de estrechar lazos e intereses; b) la discusión acerca del término tradición, desde su concepción estática a una dinámica, con la particularidad de que une a varias generaciones; y c) una mirada acerca de nuestro patrimonio cultural a partir de las ricas vertientes culturales que lo originan, y las dinámicas sociales que lo condicionan.

La exclusión social y la desigualdad de oportunidades que golpean fuertemente a muchos adolescentes y jóvenes hace que el acceso a la gran diversidad de alternativas de expresión y comunicación sea algo que escapa completamente a su proyecto vital. La formación artística tiene un especial desafío en la actualidad: contribuir a la igualdad de oportunidades en términos de calidad educativa. Se piensa a la educación brindando herramientas para poder transformar nuestra realidad y no por el contrario para reproducir las desigualdades.

Estas instancias de capacitación aportan elementos referidos a las problemáticas de jóvenes y adolescentes y recursos para enseñar en contextos desfavorables. Los voluntarios ven favorecido su bagaje de experiencia en el contacto con una realidad escolar particular y con profesores de otros países. Esta vivencia contribuye a superar prejuicios y reduccionismos, enriqueciendo la mirada y sintiéndose parte de las instituciones que transitan.

De tal forma, los voluntarios se disponen los múltiples encuentros con el otro desde una posición más empática, nutrida por múltiples aprendizajes. Encuentros con los adolescentes, los docentes, los coordinadores y los capacitadores, todos los cuales también ven ampliada su mirada con el aporte de este caminar junto con otros. Así, al articular estas acciones con la propuesta de internacionalización curricular que llevamos adelante en nuestras cátedras, surge la oportunidad de enriquecer la labor de acompañamiento a los voluntarios y a los

docentes de las escuelas destino a través de las conferencias que les ofrecen los profesionales extranjeros.

En ese sentido, los puntos de intersección o entrecruzamientos hasta el momento descubiertos son: las problemáticas de los jóvenes y adolescentes, las dificultades que afrontan los docentes para enseñar a estudiar en contextos difíciles, la formación de futuros docentes y profesionales de la salud para trabajar con esas poblaciones y en esos medios.

3.3. Hacia una evaluación de la incipiente articulación de funciones universitarias

En las sucesivas instancias de evaluación se destaca la buena recepción por parte del personal de las escuelas, predispuestos en aspectos de organización y resolución de situaciones pertinentes a los proyectos en marcha. En relación al grupo de estudiantes, se considera que se generan ambientes de trabajo agradables, demostrando entusiasmo y con el correr de los encuentros se van conformando grupos estables de asistentes. La actividad constante de los becarios, junto con los voluntarios, posibilitó dar continuidad durante todo el año a los talleres.

Se profundizó en la estrategia “hacer con” los sujetos implicados, lo cual supuso partir de la relación con quienes son los beneficiarios del proyecto e ir construyendo sobre la base de los pasos que se van madurando con ellos. Este principio introdujo una tensión y una atención a los procesos que se van desarrollando en el encuentro con la comunidad. Así, la colaboración sostenida en estos diez años de trabajos de ACIDI resulta crucial para el logro de los objetivos previstos. Las actividades desarrolladas en colaboración con la Asociación de Artistas Plásticos Santafesinos y de la Asociación Ekekos, constituyen una oportunidad de acercamiento diferente al arte para los adolescentes, en contacto directo con reconocidos artistas locales y regionales.

El impacto en los adolescentes participantes, aparece reflejado en que los espacios de trabajo semanales se constituyeron en una oportunidad de desarrollar su creatividad logrando fortalecer su autoestima y expresar sus emociones. Se constituye además en un auténtico espacio de encuentro, tal como se lo plasman en un informe institucional:

Valorizamos el esmero y dedicación puesto por todos los voluntarios y demás personas que participan a diario en este proyecto. Es sin lugar a dudas un espacio donde nuestros alumnos pueden encontrarse con jóvenes que están en condiciones de acompañarlos en su trayectoria educativa desde una perspectiva distinta, cargada de compromiso, generosidad, respeto y solidaridad (E.E.S.O. N° 2025).

La valoración que realizan las autoridades escolares respecto a la tarea de los voluntarios se vincula a las posibilidades de entrar en relación con los adolescentes:

Los docentes aprecian la presencia del voluntario/a pues expresan que al estar dos personas en el aula los alumnos perciben una mayor atención por parte del profesor/a. Lográndose climas amenos de trabajo, dándose a las actividades áulicas una importancia que a simple vista pareciera despertar motivación, interés y aprendizaje (E.E.T.T. N° 481).

Los actores escolares destacan como uno de los aportes principales poder focalizar en el aspecto relacional del encuentro con los alumnos:

Para la escuela, la experiencia fue muy positiva, pensamos que se constituye en una estrategia para motivar cambios de actitud en los alumnos, mejorar el clima del aula, propiciar intercambios comunicacionales enriquecedores, fortalecer actitudes de autosuperación y consolidar mejores modos de relación entre todas las personas involucradas en la tarea escolar (E.E.T.P. N° 481).

La evaluación de la comunidad escolar pone en evidencia el aporte que los estudiantes realizan en relación con la personalización del trabajo pedagógico:

El trabajo del voluntariado es positivamente significativo a nivel pedagógico porque dinamiza y enriquece el trayecto del alumno en la materia, en el grupo y en la escuela, priorizando desde lo humano la atención y el acompañamiento necesario (E.E.T.P. N° 481).

La recuperación de los aportes propios de su formación disciplinar ayuda a enriquecer la dinámica de trabajo:

A nivel de la interacción áulica, permitió generar una dinámica de trabajo más atrayente y motivadora para los alumnos, favoreciendo la transición de la escuela primaria a la secundaria (E.E.T.P. N° 481).

Asimismo, los docentes reconocen el rol de apoyo que brindan ante las situaciones de conflicto áulicos, que ayudan a resolver desde un lugar diferente al docente:

Propició un ambiente positivo al hacer prevalecer el factor relacional y afectivo, lo cual permitió la regulación de las relaciones e intercambios alumno / alumno y alumno/ docente. Los conflictos usuales pudieron ser abordados con mejor perspectiva gracias a que los alumnos reconocen en la figura del voluntario una autoridad distinta a la del docente, natural y no impuesta o coercitiva. Para ellos, es quien está ahí para ayudarlos, no para evaluarlos (E.E.T.P. N° 481).

Por su parte, los voluntarios y becarios destacan que la experiencia les permite conocer otra realidad, propia de la escuela y de la comunidad donde está situada; como así también nuevas personas, a partir de lo que se intercambian diferentes perspectivas. En síntesis, se reconoce un progresivo fortalecimiento de la trayectoria formativa de adolescentes, docentes y voluntarios participantes en relación con la metodología de estudio y la educación artística, con una contribución favorable para la inclusión socioeducativa de los destinatarios.

Esta propuesta fue ampliando sus alcances en estos diez años, comprometiendo a más de 250 voluntarios y beneficiando directamente a doce escuelas y más de 1.000 alumnos.

Es preciso destacar, además, que las actividades destinadas a los docentes de las escuelas involucradas contribuyen a consolidar los alcances de los objetivos previstos. Se incorporaron acciones destinadas a los docentes de otras escuelas de la ciudad y la región, a través de la realización de foros interinstitucionales, jornadas y conferencias. Las mismas fueron posibles gracias a la creciente articulación entre estas acciones de extensión y las de internacionalización curricular en que están involucrados algunos de los integrantes del equipo de extensión.

En base a las evaluaciones realizadas, es posible resaltar las contribuciones de esta propuesta de articulación de funciones en torno al proyecto de internacionalización curricular tanto para los alumnos cuanto para los docentes involucrados. Primeramente, consideramos importante destacar que la propuesta nace de una relación previamente existente entre algunos docentes y se consolida por medio de un cuidado con las relaciones y los sujetos involucrados. Por lo tanto, el proyecto permanece sustentándose porque tiene ese reconocimiento del valor de la experiencia relacional como ocasión de construcción académica e interpersonal.

El cuidado del otro que se materializa en la propuesta es, a nuestro parecer, la principal marca que nos permite consolidar este trabajo entre profesores de distintas universidades y también profundizar las relaciones entre los profesores de la propia universidad que trabajan con perspectivas diferentes. El trabajo conjunto, contribuye significativamente para la formación de los estudiantes involucrados. En ese sentido, al realizar ese trabajo, los estudiantes tienen la ocasión de problematizar su propio lugar en cuanto estudiantes y en cuanto personas. La entrevista realizada fue tomada como ocasión para romper preconceptos, estig-

mas en relación a la adolescencia y de darse cuenta del otro en su complejidad, reconociéndolo en cuanto persona. Y, por medio de eso, es posible percibir algunos temas importantes que aparecen en forma recurrente como la cuestión del sentido de la vida, de la violencia, de la relación entre afectividad y sexualidad, entre otros. Otra contribución importante del proyecto son los momentos de socialización de los trabajos de las diferentes disciplinas involucradas. Se perciben con nitidez cómo ocasión de encontrar y aprender con diferentes perspectivas, miradas y realidades sociales y culturales. También es pertinente destacar como el hecho de compartir materiales bibliográficos de diferentes perspectivas enriquecieron la tematización sobre el proceso de la adolescencia, el rico intercambio entre los docentes de las disciplinas, el aumento del interés y de la involucración de los docentes con la disciplina en general, especialmente con la realización del estudio de caso.

4. Conclusiones

La vinculación entre colegas de dos países vecinos (Brasil y Argentina) orienta la internacionalización de la docencia, la investigación y la extensión. En este sentido, el proyecto de internacionalización curricular permitió la conformación de una red de trabajo que se constituyó en un instrumento que contribuye a profundizar las diferentes formas que adquiere la vinculación entre los docentes e investigadores involucrados en los proyectos de extensión. Se pone en evidencia la posibilidad de integración internacional en una misma área disciplinar a nivel de docencia, de la producción del conocimiento y de las acciones de extensión.

El camino recorrido muestra una trayectoria en la que de una manera planificada pero también flexible y espontánea, van surgiendo acciones que combinan la docencia, la investigación y la extensión. Esto entendemos tiene que ver con múltiples razones, entre las que pueden reconocerse en primer lugar, la trayectoria de los docentes que formamos parte de estas experiencias de extensión e internacionalización curricular, algunos con posgrados en temas afines, que además venimos participando en proyectos de investigación y de extensión a lo largo de nuestras carreras académicas. En segundo lugar, se ha logrado que las temáticas que inicialmente se abordaron como contenidos y propuestas metodológicas para el aula se transformen en objeto de estudio para un proyecto de investigación CAI+D/UNL y al mismo tiempo, en recursos para los proyectos de extensión y voluntariado en las que estamos involucrados.

Además de propiciar el encuentro entre actores de diversos países, estos proyectos dan cuenta que es posible tender puentes entre distintos niveles del sistema educativo. La sistematización de estas experiencias ofrece elementos de interés para avanzar en la investigación acerca del modo en que entra en juego la interculturalidad en este proceso de incipiente articulación entre las tres funciones de la universidad.

Sin ánimo de concluir o dejar una premisa delineada sobre lo expuesto, creemos que quizás sea momento de apelar a ciertas preguntas o reformular viejos

interrogantes: ¿Cómo favorecemos la integración de las tres funciones en nuestra labor diaria como docentes universitarios? ¿De qué manera incorporamos en nuestra tarea académica el diálogo con otros sujetos sociales? ¿Cómo volvemos pensable lo que acontece en el territorio a través de nuevos modos de intervención, docencia e investigación? ¿Cómo propiciamos procesos que enriquezcan los encuentros interculturales?

Finalmente, nos gustaría concluir destacando que estas acciones compartidas contribuyen en la construcción de la universidad como espacio de producción de conocimiento de calidad, de formación académica personal, de diálogo efectivamente interpersonal y de internacionalización vitalizada.

5. Referencias bibliográficas

- Assis, R. & Santiago, A. L. (2016). ¿Qué le pasa a ese niño? Sobre alumnos que no aprenden y la intervención del psicoanálisis en la escuela. Olivos: Grama ediciones.
- Clérico, G. M. & Ingui, P. (2018). *Interculturalidad e internacionalización curricular en la enseñanza de Psicología: transformar realidades e interrogar la disciplina*. En Anales III Congreso Internacional de Psicología - VI Congreso Nacional de Psicología, Ciencia y Profesión: “Desafíos para la Construcción de una Psicología Regional”, Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Clérico, G. M., Ingui, P., Gaspar, Y. E. & Assis, R. M. (2017). *Aprendiendo a reconocer las dinámicas interculturales en una experiencia de internacionalización curricular entre universidades de Argentina y Brasil*. En: Anales VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano: “La universidad como objeto de investigación”, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Clérico, G. & Lossio, O. (2007). El valor del docente como facilitador de la construcción de un método de estudio. *Krínein*, (4) 7-33.
- Contino, P. & Daneri, M. (2018). Hacia relacionismos integrales, la extensión entre la investigación. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), julio-diciembre, 3-13. doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7836.
- Neves, L. R. (2014). *O uso do teatro na conversação para mediação dos conflitos na escola*. [Tesis de Maestría. Universidad Federal de Minas Gerais].
- Neves, L. R. & Santiago, A. L. (2009). *O uso dos jogos teatrais na educação: possibilidades diante do fracasso escolar*. Campinas, Sao Paulo: Papirus.
- Oregoni, M. S. (2015). Aspectos Sociales de la Internacionalización de la Investigación: Una propuesta de análisis. *Revista Iberoamericana en Ciencia, Tecnología y Sociedad*; 10; 30; 9; 199-229.
- Oregoni, M. S. (2015). La internacionalización de las universidades latinoamericanas como objeto de investigación. En F. Piñero (et. al.) *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. J. M. Araya, y M. S. Oregoni. (Comps.). Tandil: Granfíkart. Libro digital.

- Oregioni, M. S. & Taborga A. M. (comps.). (2018). *Dinámicas de Internacionalización Universitaria en América Latina*. Tandil: Grafikart, 2018. 241 p. ISBN 978-987-4100-12-2.
- Taruselli, M. E. & Hecht, A. C. (2014). Interculturalidad y escolarización: reflexiones sobre la provincia de Buenos Aires. *Novedades Educativas*, 26; 284; 8-2014; 17-21.
- Zabaleta, V. (2018). La construcción de conocimiento y la integralidad de funciones en la agenda actual de la extensión universitaria. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(8), enero-junio, 12-25. doi: 10.14409/extensión.v8i8.Ene-Jun.7710.

Sitios web:

- https://www.unosantafe.com.ar/solidaridad/buscan-voluntarios-para-dar-apoyo-escolar-a-200-adolescentes-de-yapeyu-04032017_HyKrHNIPX
- https://vimeo.com/marty_tica@yahoo.es/Videos
- https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/psicoan%C3%A1lisis_y_escuelas_en_contexto_de_vulnerabilidad_social_1#.XQMf3rxKjIU
- http://www.fhuc.unl.edu.ar/pages/posts/noticia/34976/noticia/35400/extensi%C3%B3n_educaci%C3%B3n_y_formaci%C3%B3n_docente_4.html

6. Financiamiento

Los proyectos son financiados por:

- Ministerio de Educación de Nación (Argentina)
- Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina)
- Asociación Cultural para el Desarrollo Integral (Santa Fe, Argentina)

Por tareas de intercambio que venimos realizando con estas instituciones educativas podemos identificar su preocupación por la sobriedad de su población escolar, junto al desgranamiento y deserción del nivel medio, por lo cual actividades destinadas a fortalecer la permanencia de los adolescentes son estimadas y apoyadas.

Se piensa a la educación brindando herramientas para poder transformar nuestra realidad y no por el contrario para reproducir las desigualdades.

Este patrimonio no se explica con miradas que dejen de lado a las ricas vertientes culturales que las originan, ni a las dinámicas sociales que las condicionan.

La formación artística tiene un reto en la actualidad: desafiar las inequidades y contribuir a la igualdad de oportunidades en términos de calidad educativa.

- Analizar las condiciones en que se desarrolla la educación de adolescentes en contextos de vulnerabilidad social.
- Reflexionar respecto a los aportes de la educación artística e intercultural para promover la inclusión educativa de jóvenes en situación de vulnerabilidad.
- Ofrecer herramientas referidas a la enseñanza explícita e implícita de métodos de estudio a estudiantes involucrados en los proyectos de extensión que intentan atender a dicha población
- Identificar el papel del voluntario en relación al trabajo con esta población.
- Propiciar la creación de espacios de intercambio y articulación de experiencias entre los voluntarios y responsables del proyecto

El deporte como práctica de transformación social: La experiencia del Proyecto Escuela de Deporte en el Barrio de Malvín Norte.

Ana Peri, David Perez, Mónica Ruga.

perezlopez.dd@gmail.com

Resumen

El proyecto “Escuela de Deporte” centra sus actividades en el barrio Malvín Norte. Propone como objetivos principales, (1) abordar al Deporte como problemática de debate socio-cultural actual y derecho de la infancia, buscando así su democratización; (2) construir un espacio impulsado y significado por la comunidad, que favorezca la discusión de la temática y la identidad barrial. (3) aportar nuevas prácticas deportivas al acumulado ya existente en el barrio, destinados especialmente a niños y niñas; (4) poner a disposición de la comunidad la producción de conocimiento de la universidad en la materia.

Para su puesta en práctica se establecen dos estrategias de acción principales: (a) a nivel comunitario, la participación permanente e involucramiento en las redes comunitarias organizadas, a los efectos de sostener la propuesta desde la reflexión colectiva en torno al acceso de los niños y niñas a la práctica deportiva promoviéndola como un derecho. (b) Desde la perspectiva académica, creando espacios de debates coparticipativos con la comunidad e instituciones locales, e incursionando en la construcción de saberes en territorio, mediatizado por la problemática del deporte en tanto derecho social y de la infancia. Se trabaja especialmente en la resignificación del mismo desde la voz de sus actores.

Introducción

El proyecto da continuidad a una experiencia, que iniciada en forma piloto entre los meses de octubre y diciembre de 2016, fue llevada a cabo con gran impacto social, en el barrio Malvín Norte, ubicado en la zona metropolitana este de Montevideo, Uruguay.

La Escuela de Deportes Malvín Norte (EDMN) involucra a una población diversa de actores con las que dialoga: (1) actores barriales y comunitarios, entre los que se destacan los que integran la mesa “Malvín Norte Se Mueve” (comunal, intendencia, organizaciones educativas, organizaciones sociales, secretaría de deporte, universidad), todos ocupados en aportar al tejido del entramado social y a la democratización de prácticas culturales. Y la “Mesa de Convivencia barrial”. (2) Vecinos del barrio, que llegan interesados en acceder a las prácticas deportivas, trayendo a sus hijos e hijas quienes se integran al aprendizaje de modalidades deportivas, su debate, su discusión y su recreación. (3) Docentes universitarios, los que nutren las disciplinas vinculadas a la enseñanza del deporte. Entre ellas las llamadas técnicas deportivas, y aquellas que discuten sus aristas sea de corte político, cultural o social. (4), un grupo importante de estudiantes que desarrollan prácticas concretas en la Escuela, la cual se convierte en un espacio de formación integral en materia de extensión e investigación, además del propio espacio de enseñanza.

Las estrategias mencionadas previamente se concretan en tres ejes de intervención en el territorio:

Un primer eje de intervención se constituye a partir de los espacios de enseñanza de los deportes (handball, fútbol, bádminton, basquetball y gimnasia artística) para niños y niñas entre 7 y 12 años. Este eje prioriza la enseñanza y la discusión sobre el Deporte y las prácticas deportivas en tanto patrimonio cultural/social, y como tal derecho de la infancia. Reconocer al Deporte como problema, susceptible de ser revisado en teorías y prácticas de enseñanza, y promover la construcción colectiva del mismo, esto permitiría reinventarlo a favor de los sujetos y las sociedades.

Parece ser esclarecedor lo planteado por Gómez (2009):

En las situaciones reales, el conocimiento que se enseña y se aprende debe ser entendido a partir de las prácticas que lo generan, ya que toda actividad humana tiene una configuración normativa que emerge de dichas prácticas. Por lo tanto, el análisis de la configuración y de la estructura de un conocimiento de cualquier área disciplinar debe incluir prioritariamente el análisis de su carácter local y material, idiosincrásico. Debido a lo anterior, pensamos que no es el “mismo deporte” el que se en la en la escuela, en el club o en el centro comunal, aunque su lógica interna sea la misma (Gómez, 2009, p.242).

Un segundo eje se desarrolla con la participación en las redes comunitarias; lugares privilegiados para la circulación dialógica de los distintos saberes, buscando la producción colectiva de los diferentes sentidos que se le otorgan a las prácticas deportivas y sus respectivas manifestaciones.

Un tercer eje de intervención se enfoca en el trabajo en conjunto con otras instituciones educativas de la zona (escuelas primaria, secundaria, etc.). En experiencias recientes se ha enfatizado la circulación de saberes y significados del deporte dentro y fuera del Sistema Educativo como un sistema abierto que posibilite la práctica de los deportes por parte de los niños y las niñas desde la perspectiva de los derechos humanos.

Resignificar la práctica de los mismos desde esta perspectiva, obliga a pensar y reflexionar el para qué de la enseñanza del deporte y sus metodologías particulares en la que ésta se pone en práctica.

Este eje de intervención busca también recuperar/resignificar los sentidos que le atribuyen los niños y las niñas a las prácticas deportivas.

La Escuela de Deportes como Espacio de Formación Integral (EFI)

Desde el año 2017 el proyecto se constituye como una EFI, buscando articular las tres funciones universitarias; dónde se integran al trabajo los pasantes estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y la tecnicatura de deportes.

El proyecto se enmarca dentro del grupo de investigación “Educación Física Deporte y Enseñanza”, en particular en la línea de “Deporte y Territorio”. Se vincula con la enseñanza articulando los espacios que se llevan a cabo en el territorio con las Unidades curriculares de deportes del plan de estudio. A su vez aquellos se convierten en un laboratorio permanente de investigación sobre las formas y sentidos de enseñanza de estos deportes.

Resultados obtenidos a la fecha

Primer eje de intervención

Uno de los principales objetivos de la Escuela de Deportes de Malvín Norte es aportar nuevas prácticas deportivas al acumulado ya existente en el barrio, destinadas especialmente por los niños/as y jóvenes. La apertura de diferentes modalidades deportivas dentro de la Escuela amplía el espectro de propuestas deportivas barriales y aumentando el acceso a espacios de cultura. Entendiendo a este proyecto como un potenciador en la toma de decisiones y democratizador de las prácticas deportivas resulta verdaderamente significativa la movilización de más de 150 niños en pos del desarrollo del mismo durante el último año y medio. Se aborda la temática del deporte desde un enfoque que apunta a la inclusión, la participación, flexibilidad y la co-construcción, los cuales sostienen la tarea desde una perspectiva de derecho.

Se conformó la escuela deportiva en las modalidades de handball, fútbol, básquetbol, bádminton y gimnasia artística funciona los días sábado de 10 a 12hs. En el 2018 también se desarrollaba los días martes de 13:30 a 15:30 asistiendo un promedio de 70 niños y niñas por semana.

A dicho espacio concurrieron desde julio de 2017 a la fecha 164 niños/as, registrando una aumento considerable en la asistencia durante 2018, y en lo que va del 2019, que se viene trabajando desde febrero de manera ininterrumpida, se percibe una permanencia favorable de este pequeño gran logro del año anterior.

Total de niños/as de la EDMN

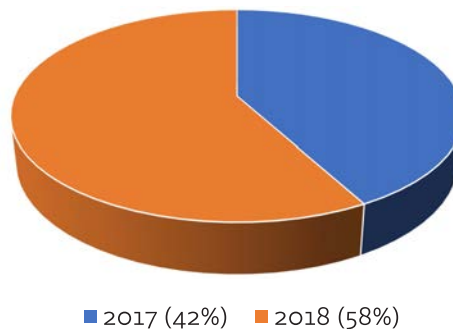


Figura 1. Total de asistencia a la Escuela Deportiva.

En estos dos periodos de tiempo acudieron similar número de niños y niñas. En 2017, año en que el proyecto se desarrolló entre julio y diciembre participaron 32 niñas y 37 niños (ver Figura 2). En el 2018 sucedieron algunas reestructuraciones que analizaremos posteriormente, entre ellas el comienzo en el mes de febrero, desde allí hasta diciembre participaron 45 niñas y 50 niños (ver Figura 3).

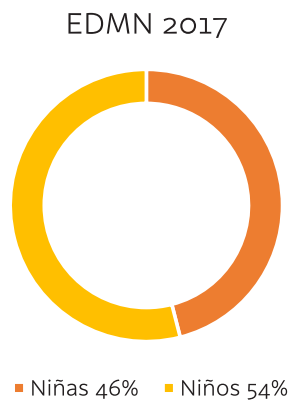


Figura 2. Concurrencia de niños y niñas en 2017.

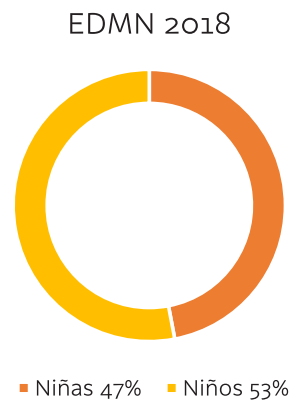


Figura 3. Concurrencia de niños y niñas en 2018.

En los últimos tres meses de 2018 se mantuvo un número constante que rondó los 40-50 niños/as en total. En contraposición al año anterior en que el número de participantes recurrentes por encuentro rondaba los 10 niños/as. De los 69 que concurren a la EDMN en 2017 aproximadamente 15 volvieron a participar en 2018.

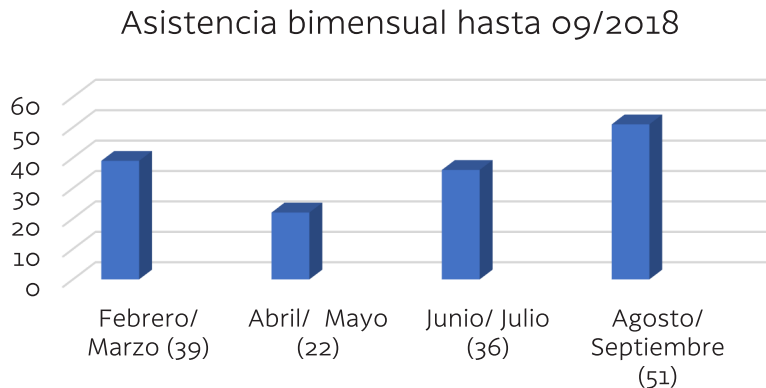


Figura 4. Asistencia bimensual de 2018 de la Escuela Deportiva.

El presente proyecto aborda el deporte en el territorio, en tanto objeto social, patrimonio de la cultura, y como tal, un derecho¹ de toda persona. Comprendiéndolo como práctica cultural es que se justifica su democratización y acceso para toda la población y nos solo para un recorte de ella.

A su vez, no es posible pensar en posibilidades reales de acceso a las prácticas deportivas dejando de lado la enseñanza de las mismas. La enseñanza entendida como un fenómeno complejo, con una necesaria justificación epistemológica, pero a la vez moral, en el sentido que lo aborda Fenstermacher (1989). Representa un desafío pensar a la misma en un contexto fluctuante en el cual no necesariamente se conforma un grupo estable en el tiempo. Este se presenta como uno de los desafíos más importantes, cómo sostener una enseñanza de calidad para el logro de la inclusión en las prácticas deportivas. Es por esto que se convierte en un laboratorio de metodología de la enseñanza de los deportes. La construcción de la enseñanza del deporte en este territorio implicó la puesta en marcha de los deporte handball, fútbol, basquetbol y bádmiton.

¹ La consagración del deporte como derecho tuvo como referente internacional: El Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en 1976, que consideró al deporte como un derecho social. Luego, en 1978, la Carta Internacional de Educación Física y Deporte, adoptada por la UNESCO en París, que en su Artículo 2º, ratificó al deporte como derecho contribuyendo a la formación integral de las personas y enriquecimiento de la cultura. Y más adelante, la ONU en su Declaración del Milenio del 2000 también ratifica el reconocimiento del deporte como derecho social.

¿Por qué la Escuela de Deportes ofrece las modalidades recién nombradas y no otras?

Las mismas pueden ser consideradas como tradicionales con un mayor arraigo popular en el territorio principalmente producto de su presentación en espacios de enseñanza formal como la Educación Física escolar o liceal. Es de vital importancia tender redes dialógicas con el barrio comenzando por aspectos del deporte conocidos (formatos hegemónicos) los cuales posibilitan posteriormente y de manera paulatina ser deconstruidos a fin de reflexionar y accionar alternativas significativas para los practicantes en ese contexto inmediato.

El rotulo Escuela de Deportes a en algunas ocasiones dificultó entender de que se traba, posiblemente si cada uno piensa en deporte se le ocurren nociones quizás distintas a las de otra persona. Esta dificultad de comunicación también fue advertida por actores que participan en la Mesa MN se Mueva. de la Escuela en el territorio.

Los saber popular² que circulan en el territorio y los académicos se ven continuamente tensionados a fin de describir el trayecto de un proyecto de extensión. Fruto de este dialogo se pueden vislumbrar algunos “aprendizajes” destacando entre ellos la necesidad de que existiera un referente estable el cual dinamizara las relaciones de la Escuela en el contexto y contribuyera a generar un sentimiento de apego entre los diferentes actores participantes, a partir de 2018 existió dicha figura.

Como se abordó anteriormente queriendo favorecer estos proceso dialógicos es que en el presente año se decidió dividir el espacio de los sábados en diferentes horarios, preestableciendo que modalidad deportiva iba a suceder en cada uno. Empezar a desestructurar algunos registros que para el ámbito universitario pueden ser entendibles pero en el territorio en el que nos movemos no, este pequeño gran avance, posiciona al proyecto desde otro lugar a la hora de desplegar sus propuestas con y en el barrio.

Múltiples análisis podrán surgir de los motivos que llevaron a diferentes actores del territorio a poner en discusión la necesidad de un espacio de enseñanza de gimnasia artística. Bourdieu (1990) entiende que no solo la búsqueda de distinción sino la relación con el propio cuerpo (una dimensión del habitus) distinguen a las clases populares de las clases privilegiadas y sus prácticas deportivas. En las practicas populares el cuerpo suele ser un objeto, se propone una relación instrumental con el mismo evitando el cuidado de la belleza o de la salud. Quizás

2 Según Alice Ribeiro Casimiro Lopes (1993, p. 18-19): “saber popular é fruto da produção de significados das camadas populares da sociedade, ou seja, as classes dominadas do ponto de vista econômico e cultural. As práticas sociais cotidianas, a necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência, os processos de resistência constituem um conjunto de práticas discursivas formadoras de diferentes saberes. (...) o saber popular pode ser considerado como um saber cotidiano do ponto de vista desse pequeno grupo, mas não é cotidiano do ponto de vista da sociedade como um todo, como ocorre com o senso comum. (...) devemos nos referir aos *saberes populares*, enfatizando seu caráter de multiplicidade. (...) o saber popular aponta para a especificidade e para a diversidade”.

el estereotipo de belleza o cuidado corporal asociado a esta modalidad deportiva acentuaron su demanda.

Como resultado de la misma se registró un notorio incremento de asistencia de niñas, a su vez esto potencio la participación de ellas en los deportes colectivos. Es decir la oportunidad de venir tras un espacio de su interés habilito el conocimiento y aprendizaje de otras modalidades deportivas. Cumpliendo así con el objetivo de ampliar la oferta deportiva de Malvín Norte en pos de la democratización del deporte para los niños y niñas.

El deporte desde la voz de los niños y niñas

Dentro del marco del primer eje de la Escuela también se realizó una primera intervención con los niños y niñas buscando recuperar el sentido que le atribuyen ellos a las prácticas deportivas. Dicha intervención consistió en solicitarles a los niños que dibujen que es para ellos hacer deporte y una entrevista grupal (a modo de focus groups) a partir de explicar sus propios dibujos buscando conceptualizar que es el deporte y que sentido le dan a esa práctica en la Escuela deportiva.

Desde la propuesta sobre ¿qué es deporte para ellos?, y a partir de cruzar la información del dibujo y la explicación del mismo reconocemos tres dimensiones de análisis: 1- relacionada a los elementos estructurales del deporte, 2- a los sentidos que le otorgan a las prácticas deportivas 3- la presencia de la competencia asociada al concepto de deporte.

En la primera categoría de análisis identificamos elementos estructurales del deporte³ como el espacio de juego, el móvil (útil) y jugadores (practicantes). Se pueden observar una gran cantidad de dibujos en los que aparecen canchas de futbol, basquetbol y pista de patín, algunas de ellas con sus respectivos deportistas, ya sea por equipos o individual. Otros decidieron centrarse en el útil que caracteriza a alguna modalidad deportiva por ejemplo pelota de futbol o handball.

A modo de ejemplo seleccionamos algunos dibujos y expresiones de los participantes:

3 Según Parlebas (2001, p. 302) las constantes estructurales de un deporte se manifiestan en la presencia/ ausencia de determinados elementos (espacio, tiempo, objetos, y otros protagonistas), las características de estos y en la delimitación reglamentaria de los mismos. La interrelación de estos elementos conforma el contexto o el escenario donde se desarrolla la acción de juego. Esta acción de juego se lleva a cabo en cada deporte bajo unas determinadas constantes funcionales.



Figura 5.

“Mi nombre es XX, este es mi dibujo, la mitad es una cancha de fútbol y la otra mitad es una cancha de básquetbol. Lo dibujé así sin personas, solo las canchas con los lugares donde se hacen los goles. Estos son los deportes que me gustan.”

“Hice este dibujo porque me gusta el fútbol, y hay 4 niños jugando. Me lo imaginé en la cancha del patio del recreo por eso hice los tableros arriba”.

En la segunda categoría de análisis por medio del discurso de los participantes podemos observar diferentes connotaciones asociadas a un mismo deporte desarrollado en diferentes ámbitos. Claramente se explicita que no es lo mismo practicar un deporte por ejemplo el fútbol en el club de baby, que desarrollarlo en la escuela o con los amigos/as del barrio en la calle. Se asocian a esto algunas ideas como la seriedad que reviste su práctica, la ganancia posterior que puede traer el resultado y homogeneidad o heterogeneidad de quienes participan.

Siendo este un primer análisis podemos destacar que se evidencia una escisión clara entre aquellas prácticas que se asemejan al modelo deportivo hegemónico y las que no. Sin duda estas prácticas hegemónicas responden al deporte espectáculo asociada a ideas de institucionalización, organización mundial, medición, records, trabajo, estatalización, patriotismo, ritualización, etc.⁴ Ejemplos de relatos:

“Hay baby fútbol que es para competir y llegar a ser más grande y seguir jugando en otros cuadros y el fútbol de la escuela lo podes jugar cuando quieras, y no hay terminación de partidos.”

“(…) en mi casa somos una banda, y van cayendo de a poco a jugar y ta acá en la escuela a veces se complica armar un fútbol porque quieren jugar a otra cosa y se terminan yendo.”

4 Ver Laguillaume, P. (1978, p. 32- 58).

“(…) jugamos en espacios que no son como el fútbol normal, y hay cosas que cambian en relación al fútbol común.”

Y como tercera dimensión de análisis destacamos el elemento competitivo implícito o explícito en muchos de los dibujos y relatos sobre el deporte. Como se ha nombrado anteriormente en esta etapa de trabajo hemos abordado estas categorías desde un punto de vista descriptivo es por ello que destacamos en dibujos de deportes colectivos la presencia de dos equipos en disputa de un móvil en pos de marcar incluso se observa la presencia del taneador. En deportes individuales de tiempo y marca también se observa la búsqueda de determinadas técnicas con el objetivo de puntuar.

[...] el deporte se presenta como el modelo perfecto de la competición humana extendida a todo el mundo y a todos los sectores. La ley de la competencia se encuentra en forma integral en la organización de los cursos y los campeonatos deportivos. (Laguillaume, P. 1978, p. 40)

Podemos observar los siguientes dibujos y frases:



Figura 6.



Figura 7.



Figura 8.

“Me gusta el basquetball aunque gane o pierda, porque si pierdo por lo menos jugué con el que ganó.”

“A mí no me gusta perder, cuando perdes lloras.”

“El deporte es algo que puede unir naciones. Porque puedes compartirlo jugando con alguien.”

Segundo eje de intervención

Dentro de este segundo eje de intervención se ha participado de las reuniones de la Mesa de Deportes (hoy denominada “Malvín Norte se mueve”).

Uno de los cometidos principales de dicha mesa es coordinar y organizar actividades que tengan relación con las prácticas deportivas que posee el barrio. Son varios los temas de interés de la misma, promoviendo la generación, acompañamiento y difusión de proyectos que beneficien las prácticas deportivas. En el correr de este año se concretó la inauguración de una cancha multipropósito fruto de la obtención de fondos de la convocatoria de Proyectos participativos (de la IMM). Dicho proyecto fue creado y gestionado por los integrantes de la mesa durante el año 2017. Otra de las actividades principales es la organización y puesta en marcha de la 3 K. Esta actividad busca nuclear a los vecinos del barrio en una actividad deportiva masiva a la vez que sirve de contexto para que se difundan distintas iniciativas que funcionan en el barrio, tanto deportivas como sociales. En el 2018, siendo su tercera edición participaron en el entorno de 500 personas de todas las edades. Ya nos encontramos embarcados en la organización de la cuarta edición.

Por primera en 2018 se organizó, impulsado por el Proyecto Escuela de Deportes, y promocionado por la Mesa, el primer Conversatorio sobre deporte denominado “Deporte, enseñanza y sus retóricas. Sus Sentidos y manifestaciones en el territorio.”

La actividad buscó conocer y poner en diálogo, entre actores referentes de la comunidad de Malvín Norte, los diferentes sentidos y representaciones que sostienen sobre las prácticas deportivas que se desarrollan en el territorio; y de qué manera dichos sentidos se reflejan en las formas de enseñanza de las prácticas particulares.

Se estructuró en torno a dos ejes de discusión e intercambio; un primer eje denominado, deporte identidad y territorio, donde se procurará poner a circular las diferentes concepciones de deporte y los sentidos que se le otorga a la práctica deportiva. Para este eje se utilizó como pregunta disparadora ¿qué deporte tenemos para las niñas y niños de Malvín Norte? A partir de ésta instancia de diálogo, se plantó un segundo eje que versará sobre la segunda pregunta disparadora ¿Qué deporte queremos?

Una de las particularidades del conversatorio radica en buscar la participación de distintos actores barriales que se relacionen con las propuestas deportivas

desde diferentes roles, es decir ya sea como practicante, dirigente, espectador, vecino docentes entre otros. En esta ocasión participaron del mismo: docente de taekwondo y coordinador del centro cultural, coordinador de formativas de Danubio Futbol Club, representante de Gurises Unidos vinculado al proyecto de Futbol Callejero, adolescentes practicantes del deporte Tchoukball del centro juvenil Lamista, coordinador de dicho centro, vecinos de la comisión de fomento del Euskalerría,, responsable de las divisionales inferiores del Club social y Deportivo Danubio, madre responsable de la secretaría del Club de Baby futbol Belgrano, docente referente de la Escuela deportiva , vecina del barrio que trabaja como colaboradora en la Escuela deportiva y docente de educación física representante de la intendencia municipal de Montevideo.

Se evidenció la convivencia de distintas formas de concebir el deporte y sus diferentes finalidades:

- a. El deporte competencia que viene representado fundamentalmente por los clubes de Baby fútbol y del club Danubio. Los representantes de estas organizaciones daban cuenta de un deporte que tiene por finalidad la competencia y el rendimiento en la infancia. Podría pensarse que las oportunidades de acceso a estas prácticas no son para todos los niños y niñas. Por igual.
- b. El deporte como medio para la inclusión Social. Las organizaciones sociales que utilizan una práctica deportiva alternativa (por ejemplo el futbol de tres tiempos) para el trabajo de diferentes objetivos de inclusión social. No parece que la enseñanza deportiva tenga un lugar relevante en estos casos y en general son llevadas adelante por referentes no formados en cuanto a la enseñanza del deporte.
- c. El deporte como práctica deportiva con un fuerte acento en la enseñanza para niños y niñas que tiene por finalidad la práctica del deporte y el desarrollo de la modalidad deportiva. Sin dejar de lado la competencia en algunos casos, no es la finalidad del mismo.

La actividad se evaluó de forma positiva de parte de los distintos participantes, señalando la importancia de instancias de debate y construcción colectiva. Se identificó al barrio como agente en la construcción de una identidad deportiva particular, en la que es necesaria la integración de los distintos actores y cada actor tiene su rol fundamental.

Otro logro fue que se decidió incluir la modalidad de conversatorio en la agenda de actividad de la mesa de Malvin Norte se Mueve

Tercer eje de intervención

En diciembre de 2018 se finalizó un proyecto en conjunto a la Escuela Pública 317 y al Instituto Pasteur de Montevideo abordando como temática central las implicancias de la toma de decisiones desde distintas perspectivas por ejemplo

el deporte. Quedando relegado para este año la evaluación del proyecto y algunos puntos que consideramos claves. Podemos afirmar que las sinergias establecidas entre instituciones geográficamente cercanas pero con enfoques distintos y una población de ese territorio contribuyen a la construcción de ópticas y saberes locales.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista? En P. Bourdieu, *Sociología y Cultura* (págs. 193-213). Mexico: Editorial Grijalbo.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía en la investigación sobre la enseñanza. En I. Goodson (2003), *Estudio del Curriculum. Casos y Métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, R.; Martínez Álvarez, L. (coordinadores). (2009). *La Educación Física y en deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Davila editores.

Laguillaume, P. (1978). Para una crítica fundamental del deporte. En J. e. Brohm, *Deporte, Cultura y Represión* (págs. 32-58). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Flores do Morro: inovação social por meio do design e da dança.

Glaucinei Rodrigues Corrêa, Anamaria Fernandes Viana.
glaucinei.correa@gmail.com

Resumo

Neste artigo o objetivo foi discutir a inovação social com base nas atividades do projeto de extensão “Flores do Morro: design, dança e arquitetura para o bem-estar social” da Universidade Federal de Minas Gerais com o Flores do Morro, grupo de mulheres da comunidade do Morro das Pedras – zona oeste de Belo Horizonte/MG, uma região de vulnerabilidade social e com baixo Índice de Desenvolvimento Humano. A proposta, nesse projeto, foi desenvolver com essas mulheres atividades para que pudessem enriquecer seus trabalhos artesanais por meio da criatividade, da improvisação e da ludicidade. Os procedimentos metodológicos adotados no projeto valorizaram a relação construída entre os envolvidos no processo, bem como o reconhecimento dos saberes e das potencialidades de cada participante. Como principais resultados pode-se destacar a melhora da autoestima das participantes, a interação dialógica entre a Universidade e a comunidade e, principalmente, o fortalecimento da identidade do grupo. Percebeu-se o impacto social das ações do projeto, tanto em relação ao grupo e à comunidade quanto às estudantes envolvidas, que tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na Universidade e puderam ter acesso a outros tipos de saberes e outras realidades, vivenciando na prática as potencialidades desse tipo de ação.

Palavras-chave: design / dança / inovação social.

Introdução

O Flores do Morro é um grupo de mulheres da comunidade do Aglomerado Morro das Pedras, localizado na zona oeste de Belo Horizonte-MG, uma região de vulnerabilidade social e com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Esse grupo se configura como uma rede de apoio à medida que elas compartilham seus problemas, desafios, experiências e vivências pessoais. As atividades desse grupo iniciaram-se em 2011 e eram mantidas, até 2017, com verba pública municipal repassada ao Caritas Nossa Senhora de Fátima¹. No início, nos encontros do grupo no salão da igreja do bairro, eram realizadas oficinas artísticas (desenho, bordado e pintura) com a finalidade de promover a superação das diversas dificuldades enfrentadas por essas pessoas em suas vivências pessoais, conjugais e familiares.

A partir de 2018 passaram a ter o apoio somente das Pró-Reitorias de Extensão e de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por meio de pagamento de bolsas para as estudantes do projeto.

Os primeiros contatos da UFMG com o Flores do Morro se deram em dois momentos, ambos em atividades de duas disciplinas: uma do curso de graduação em Design e outra do curso de graduação/licenciatura em Dança, ambos no segundo semestre de 2017.

Na disciplina do curso de Design os objetivos foram estudar o Design Social e suas implicações, definir o papel do designer e sua responsabilidade na sociedade, e promover o uso do processo de design para contribuir para o bem-estar social. O Flores do Morro foi um dos grupos com o qual os alunos da disciplina entraram em contato, conheceram, entenderam suas demandas, os desejos e as dificuldades, e desenvolveram (com o grupo) algumas propostas de projetos com o objetivo de melhorar os produtos que estavam desenvolvendo naquela época. Ao todo, foram três propostas de projeto para o Flores do Morro e uma delas merece destaque porque foi com base nela que se deu início ao projeto de extensão aqui apresentado.

No referido projeto propunha-se fazer o estudo de aplicação da marca² do grupo e o desenvolvimento dum manual de técnicas. O estudo para a aplicação da marca foi construído de forma colaborativa com as integrantes do Flores do Morro, com base no estudo das cores, conceitos e referências utilizadas pelo grupo. O manual de técnicas foi desenvolvido para reunir tanto técnicas já aplicadas no Flores do Morro (bordado e pintura) quanto novas técnicas de artesanato (estêncil, carimbo e papel machê). Esse manual foi importante porque permitiu a qualquer voluntário colaborar com o grupo, que, até aquele momento, dependia de uma pessoa que dominasse as técnicas para repassá-las ao grupo.

1 Associação sem fins lucrativos, fundada em 1964, cuja finalidade é exercer atividades de assistência social.

2 A marca do grupo foi desenvolvida por uma designer, mas não havia ainda um estudo de aplicação.

Em relação à disciplina “Poéticas do Tempo: dança e longevidade do curso de Dança”, o contato se deu por meio de alguns encontros, nos quais os estudantes tiveram a oportunidade de ministrar oficinas envolvendo movimento e voz (canto) com as mulheres do grupo. Dentre os objetivos dessa disciplina estava a potencialização e a estimulação da criatividade própria a cada indivíduo. Essa experiência foi muito apreciada por todos, o que motivou o início da parceria com o curso de Design no semestre seguinte.

Dos contatos iniciais dessas disciplinas nasceu esse projeto de extensão “Flores do Morro: design, dança e arquitetura para o bem-estar social”. O projeto conta com dois professores coordenadores: um do curso de graduação em Design e outro do curso de graduação/licenciatura em Dança; uma estudante bolsista do curso de Dança e duas voluntárias (ex-alunas); uma do curso de Arquitetura e uma do curso de Design, ambas da UFMG. O projeto teve início no primeiro semestre de 2018 com continuidade em 2019.

Objetivos

Esse projeto tem como principais objetivos: a) desenvolver com as mulheres participantes atividades que possam enriquecer seus trabalhos artesanais, suas potencialidades de expressão criativa e a consciência corporal, envolvendo trabalhos corporais, jogos de improvisação e de ludicidade; b) ampliar o repertório artístico e técnico das participantes; c) desenvolver a autoestima das participantes; e d) fortalecer a identidade do grupo.

Materiais e métodos

O que tem a ver a Dança com o Design? Talvez, o leitor tenha se colocado essa questão ao iniciar a leitura deste artigo. E acrescentamos outras, as quais foram também parte dos desafios do projeto aqui apresentado: seria possível desenvolver um trabalho de inovação social com essas duas áreas do conhecimento interligadas? Como encontrar pontos de interferência e convergência entre essas áreas de forma a somar o conhecimento e nutrir as experiências coletivas em prol dum projeto comum? Essas questões nos motivaram a iniciar uma parceria inovadora para nós professores e também para nossos estudantes envolvidos.

Em relação à inovação social, Langenbach (2008) argumenta que há várias definições e conceitos sobre o tema e que, genericamente, pode ser compreendida como diversos casos à nossa volta, como os mutirões para construção de casas populares, de enfermeiras comunitárias, entre outros exemplos, os quais já foram inovadores socialmente e, hoje, fazem parte dum padrão estabelecido. Ainda, segundo o autor,

todos são exemplos de inovações sociais – novas ideias que buscam suprir as necessidades ainda não atendidas, de modo a mel-

horar a vida das pessoas. [...] Segundo essa concepção, as experiências inovadoras surgem às margens da sociedade e buscam um espaço para se fortalecerem, apontando tendências para o futuro (Langenbach, 2008, p. 13).

Corroborando com esse conceito, o Centro para Inovação Social (Centre for Social Innovation) do Canadá refere-se à inovação social como criação, desenvolvimento, adoção e integração de novos e renovados conceitos, sistemas e práticas que colocam as pessoas e o planeta em primeiro lugar. Nessa mesma direção, Manzini (2008, pp. 61-62) aponta que

o termo inovação social refere-se a mudanças no modo como indivíduos ou comunidades agem para resolver seus problemas ou criar novas oportunidades. Tais inovações são guiadas mais por mudanças de comportamento do que por mudanças tecnológicas ou de mercado, geralmente emergindo através de processos organizacionais ‘de baixo para cima’ em vez daqueles ‘de cima para baixo’.

A inovação social pode vir, também, doutros setores. Por ser um fenômeno transversal, ela não depende exclusivamente de determinados grupos ou comunidades e pode estar imbuída nas agendas do governo, no setor privado, no terceiro setor ou nas universidades (Barzola & Mendonza, 2018).

Em relação ao Design, o tema “social” vem sendo debatido há algumas décadas e nos últimos anos têm se intensificado –pelo menos no meio acadêmico– as discussões acerca do papel social do design. Sobre essa questão do design social, Moura (2018, p. 51) afirma que

em princípio todo design deveria ser social, mas a relação com a produção e o mercado capitalista, de alto consumo e de luxo, separou, o design de seu papel diante da sociedade na busca por melhores condições de vida da população, especialmente os menos favorecidos e, também, os denominados, invisíveis.

Neste artigo tomou-se como referência a abordagem de Design Social feita por Araújo (2017), ou seja, um design que coloca a atenção no humano e não no sistema econômico e produtivo vigente. Segundo a autora, “o modo de ser, de estar, de agir, de se manifestar das pessoas, assim como os desejos, valores, intenções de pessoas e grupos e as interações humanas, desencadeiam o processo de projeto” (Araújo, 2017, p. 23).

Partindo dessa definição, Corrêa (2018) argumenta que o Design Social pode ser compreendido como o desenvolvimento de projetos mediante três pressupostos: a) participação das pessoas ou grupo no processo de projeto, ou seja, o projeto não é “feito para” determinado grupo e sim “feito com” as pessoas; b) geralmente, destina-se a atender demandas de grupos, questões sociais e não individuais; e c) o foco está no processo e no atendimento às necessidades do grupo.

Ao analisarmos esses pressupostos, sugeriremos duas alterações. A primeira é que deve haver uma combinação entre os interesses pessoais com interesses sociais, conforme argumenta Manzini (2008), ao tratar dos casos promissores de inovação social. Ou seja, é preciso combinar as demandas do grupo com os interesses individuais. A segunda seria acrescentar mais um pressuposto à lista: d) deve haver transformação social com base nas ações do projeto. Como será visto adiante, esses pressupostos foram fundamentais para o trabalho junto ao grupo Flores do Morro.

E a dança? Pode-se falar numa dança social? Sabe-se que a dança é algo inerente ao ser humano, podendo operar uma função de vínculo social e de valor indispensável para uma comunidade. Mesmo se a profissionalização dessa arte levou-a a ser concebida sob formas de códigos e regras específicas, grande parte dos indivíduos encontra, ainda hoje, nas danças populares como noutras –nas danças urbanas, danças de salão ou nas festas *raves*– o prazer da partilha dum espaço comum.

Essas dimensões da dança –como forma de conexão com o meio, com o outro, com o coletivo– são essenciais no trabalho de diversos artistas espalhados pelo mundo, sendo a americana Anna Halprin um dos exemplos mais expressivos dessa abordagem.

Vale a pena ressaltar que não existe uma dança nem uma única maneira de pensar a dança. Cada artista, cada professor tem em mãos essa matéria a ser esculpida, trabalhada. Nossa proposta se funda na “dança-sujeito”, ou seja, uma dança que sublima a singularidade de cada participante. Uma dança que não busca moldar, uniformizar, mas sim criar espaços do devir para o ser em construção. Sem conferir à dança o papel de “salvadora dos males do mundo” e, tampouco enquadrá-la numa concepção “utilitária” (Strazzacappa, 2002), fazemos a aposta numa dança que elogia a particularidade de cada um. Uma dança desenvolvida por meio do imprevisto, do desconhecido, do não saber e que, ao mesmo tempo, constrói e produz um espaço comum, um espaço de partilha no qual se criam laços sociais. É essa abordagem que funda nosso pensar e fazer numa “dança social”.

Em relação aos autores que nortearam nosso trabalho se encontram, principalmente, Lave e Wenger (1991), antropólogos sociais americanos; Freire (1996), educador, pedagogo e filósofo brasileiro; Rancière (1987, 2000), filósofo francês; e In-gold (2012), antropólogo britânico.

O conceito da Aprendizagem Situada de Lave e Wenger (1991) ajuda a entender melhor as relações sociais no cotidiano e a compreender os processos de apren-

dizagem, principalmente por possibilitar um olhar de estranhamento para as práticas cotidianas, às quais estamos habituados a não perceber a aprendizagem, por isso, na maioria dos casos, a tratá-la como inexistente.

Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é parte da prática social e trata-se dum processo não explícito, um dos motivos que levam à ideia do dom porque, geralmente, as atividades do dia a dia não são percebidas. Os autores descrevem a estrutura de organização da prática social cotidiana, que permite às pessoas se engajarem na prática e, nesse processo, como elas aprendem. Para eles não há atividade que não seja situada:

Isso significa uma ênfase na compreensão abrangente que envolve a pessoa inteira, em atividade no e com o mundo; e ver que agente, atividade e mundo se constituem mutuamente, em vez de ver a pessoa como um corpo 'receptor' de conhecimento factual sobre o mundo (Lave & Wenger, 1991, p. 33, tradução nossa).

Para os autores, os aspectos individuais do enfoque característico de muitas teorias de aprendizagem parecem concentrar-se somente na pessoa. A Aprendizagem Situada concentra-se na estrutura da prática social, na participação. O foco da Aprendizagem Situada está na relação. Ou seja, esse enfoque promove uma visão de conhecimento das atividades de pessoas específicas em circunstâncias peculiares e a pessoa é definida conforme se definem essas relações.

Para Lave e Wenger (1991), sempre quando se pensa na aprendizagem, a primeira coisa que se cogita é a relação mestre-aprendiz ou professor-aluno. Mas, na prática, os papéis são surpreendentemente variáveis no tempo e no espaço, e a relação mestre-aprendiz não é uma característica definidora da aprendizagem. Nos casos em que eles estudaram há nitidamente essa variação; nalguns não há sequer essa relação e, noutros, essa relação (mestre-aprendiz) é que define o “acesso legítimo” dos aprendizes na participação das atividades produtivas.

Como esse conceito de Aprendizagem Situada ajuda nesse projeto de extensão? Por meio da aprendizagem, e não do ensino, é que temos tido possibilidades de promover “a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade”, bem como estabelecido a “troca de saberes entre as pessoas”³.

Por outro lado, Freire (1996) e Rancière (1987, 2000), na mesma sintonia, ensinam a desconstruir estereótipos, a se desfazer dum suposto saber, ajudam a pensar e repensar nosso fazer, a alimentar a curiosidade pelo outro, a lutar contra as relações de poder e construir novos processos de transmissão. São posturas políticas e, mais do que nunca, extremamente relevantes. Esse posicionamento, que

3 A Política Nacional de Extensão Universitária (2012) prevê algumas diretrizes para as atividades dos projetos de extensão. As frases entre aspas foram extraídas desse documento.

demanda uma autocrítica constante, é uma forma de estar no mundo e, sobretudo, de fazer sociedade. Como seres “fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” somos também seres condicionados. Mas, ainda assim podemos “ultrapassar nosso próprio condicionamento” (Freire, 1996, p. 80).

Poderíamos, como professores, conduzir nossos estudantes a um fazer formatado, na expectativa de resultados certos, previsíveis, visíveis, sem dar a eles e ao grupo espaços de questionamentos, de hesitações, de erros, de desconstruções. Nesse mesmo sentido, poderíamos também instituir verdades e, com elas, relações de dominação e de poder.

Existem, neste trabalho, duas primeiras formas possíveis de poder: o do nosso suposto saber, como docentes em relação aos discentes, e o das nossas discentes, como professoras desse grupo de mulheres, grande parte analfabetas. Outras formas de poder também podem existir, mesmo que sem intenção; por isso é imprescindível cuidar, a todo instante, do nosso fazer. Freire (1996, p. 8) explana: “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opinião, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade”. Como ensina também Rancière (1987, pp. 15-16, 52),

[...] aquele que quer emancipar um homem deve dialogar com ele como um homem e não como um sábio, para ser educado e não para educar. E somente o poderá fazer aquele que efetivamente não sabe mais do que o aluno, que nunca fez a viagem antes dele, o ‘mestre ignorante’ (tradução nossa).

Na perspectiva de poder, o corpo é visto como um objeto, instrumento de manipulação, de adestramento e submissões. Sustenta-se o discurso dum classe dominante que rejeita qualquer desvio e celebra a imagem dum ideal. Tais formas de normatividade, de acordo com Rancière (2000, p. 29), definem as condições segundo as quais uma forma de arte pode ser decretada como boa ou ruim, apropriada ou inapropriada: “Divisões do representável e do irrepresentável.”

Outra forma de poder poderia surgir diante da diferença de classe social entre o grupo de professores e estudantes e as mulheres envolvidas, todas de baixa renda. Poderiam ser colocados, aqui, como “fazedores do bem” aqueles que, de cima, dão as mãos àqueles que estão embaixo, sem deixar que os que “estão abaixo de nós” possam, de fato, subir até nosso suposto patamar. Como orienta Freire (1996, p. 42),

os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Dai o desespero desta ‘generosidade’ dian-

te de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. [...] A grande 'generosidade' está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gesto de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo.

Outro autor que nos permite pensar e refletir nossas práticas é Ingold (2012). Dentre os conceitos tratados por ele está o improviso, abordado nalgumas áreas como antropologia, música, dança e design, e que tem a ver com as surpresas, desafios e, claro, descobertas que acontecem durante o desenvolvimento das atividades.

Para Ingold (2012, p. 26), “improvisar é seguir os modos do mundo à medida que eles se desenrolam”. De acordo com o autor, o pintor Paul Klee em seus cadernos defendia e demonstrava, por meio de exemplos, que os processos de gênese e crescimento que produzem as formas que encontramos no mundo em que habitamos são mais importantes que as próprias formas. “A forma é o fim, a morte”, escreveu ele; “o dar forma é movimento, ação. O dar forma é vida”. Noutras palavras, ela não busca replicar formas acabadas e já estabelecidas, seja como imagens na mente, seja como objetos no mundo. Ela busca se unir às forças que trazem à tona a forma. Assim, como a planta cresce de sua semente, a linha cresce a partir dum ponto que foi posto em movimento.

Para o autor, “a vida está sempre em aberto: seu impulso não é alcançar um fim, mas continuar seguindo em frente. A planta, o músico ou o pintor, ao seguirem em frente, ‘arriscam uma improvisação” (Ingold, 2012, p. 26).

Nesse mesmo sentido, segundo Fuentes (2006), designer uruguaio, não podemos confundir improvisação com desordem. Improvisar, segundo esse autor, é escolher os conceitos e materiais específicos do projeto no qual se está trabalhando, identificados, analisados e pesquisados à exaustão. Para ele, o que o designer faz –assim como o músico de jazz ou o dançarino quando improvisam– é abrir sua paleta e escolher. Decidir quais de todos aqueles elementos vão participar da encomenda de trabalho e de que maneira.

Durante o desenvolvimento de projetos os problemas aparecem e, às vezes (ou muitas vezes), mudam o rumo daquilo que se planejou. E esse é o fascínio do trabalho que envolve o Design e a Dança: o acaso, o improviso elaborado. O acaso tem a ver com as soluções encontradas ao longo do caminho. Essas soluções são frutos da experimentação; quanto mais as pessoas experimentarem, mais chances terão de encontrar soluções criativas, inovadoras e, assim, obter as melhores descobertas.

Esse acaso, de certo modo, permeou boa parte do desenvolvimento das atividades nesse projeto de extensão. Com a mente aberta, lidamos com o improviso e nos preparamos para ele. À medida que os problemas apareciam (e não foram poucos), caminhos foram refeitos, possibilidades repensadas e buscadas alterna-

tivas que atendessem as participantes, os parceiros, as estudantes, aos objetivos e às metas estabelecidas com o órgão de fomento.

Os procedimentos metodológicos adotados no projeto valorizaram a relação construída entre os envolvidos no processo, bem como o reconhecimento dos saberes e das potencialidades de cada participante. O desenvolvimento das atividades aconteceu de forma coletiva e rompeu com a ideia tradicional de professor e aluno, conforme apontou Lave e Wenger (1991), proporcionando um aprendizado mútuo e enriquecedor tanto para as estudantes e professores quanto para o grupo de mulheres.

Inicialmente, foram previstas as seguintes etapas para o desenvolvimento do projeto:

- Etapa 1 – consistiu num contato inicial entre as estudantes e o grupo Flores do Morro, para que pudessem conhecer a história de vida daquelas mulheres. Nesse primeiro momento o objetivo foi entender o contexto da comunidade na qual as participantes estão inseridas.
- Etapa 2 – pesquisa bibliográfica sobre a produção artesanal para produtos, economia solidária, métodos de criação, dinâmicas de grupo, dança e projetos sociais, entre outros assuntos necessários à realização do projeto. Nessa etapa, ao mesmo tempo em que se realizariam pesquisas sobre o assunto, semanalmente haveria reuniões para discutir os textos pesquisados e selecionados sobre temas relacionados às atividades do Projeto.
- Etapa 3 – preparação das estudantes para o trabalho com a comunidade. Para lidar com esse tipo de público-alvo –pessoas normalmente excluídas, de alguma forma, da sociedade– há necessidade, em primeiro lugar, dum treinamento que dê conta de esclarecer as formas e maneiras de lidar com este grupo. Assim, o objetivo com essa etapa foi preparar as estudantes de modo a elucidar quem são essas pessoas, os possíveis problemas que iam enfrentar e, principalmente, os modos para lidar com essa situação.
- Etapa 4 – preparação do material didático para o projeto. As estudantes prepararam o material a ser utilizado na capacitação das oficinas de Design e de Dança, no qual foram abordados temas que as ajudariam a entender melhor o funcionamento do projeto. A princípio os temas poderiam contemplar: criatividade e desenvolvimento de produto, estudo da cor e da forma, propriedades e processos dos materiais, e embalagem. No que diz respeito à dança, os temas poderiam estar relacionados aos limites físicos ou especificidades psicológicas das participantes, o contexto social delas e o espaço físico atribuído à atividade, entre outros.
- Etapa 5 – oficinas de Dança e de Design. Ao longo de seis meses as estudantes trabalhariam diretamente com as mulheres que participam das oficinas de artesanato sobre os temas definidos juntamente com a comunidade.

- Etapa 6 – desenvolvimento e fabricação dos produtos. Nessa etapa as estudantes iam auxiliar as participantes no desenvolvimento de seus produtos artesanais.

Logo que iniciamos as atividades com o grupo Flores do Morro, em abril de 2018, alteramos grande parte do que havíamos planejado e, de certo modo, já estávamos contando que essas alterações seriam necessárias, para as quais necessitávamos iniciar as atividades para conhecer melhor o grupo e poder ouvir as demandas daquelas pessoas, para assim construirmos juntos o projeto.

A primeira alteração foi promover maior integração entre as atividades relacionadas à dança e ao design. Inicialmente, algumas atividades estavam pouco integradas e as oficinas (de dança e de design) aconteceriam em momentos diferentes. Mas, ao entender melhor as reais necessidades do grupo, compreendemos que não faria sentido realizar as atividades separadamente. Além disso, entendemos também que seria ótima oportunidade para somar experiências e, assim, descobrir os pontos de interferência e convergência entre as duas áreas. Portanto, no início das atividades com o grupo todas as ações foram repensadas e reelaboradas, tendo como desafio criar atividades que abarcassem as duas áreas simultaneamente.

As atividades foram divididas em dois momentos: o primeiro seria processual, mais relacionado ao trabalho de base, de introdução; o segundo momento foi o de elaboração de produtos. A etapa processual, que se estendeu ao logo do primeiro semestre de 2018, foi aquela em que foram estudados conceitos de design, como cor, forma e composição, sem ter em mente um produto como objetivo. Isso permitiu maior aproximação da dança e esses conceitos foram trabalhados com o corpo no espaço, de forma mais abstrata e espontânea. Nem era possível distinguir se a atividade estava relacionada à Dança ou ao Design.

A etapa de elaboração de produtos, que começou no segundo semestre de 2018 e se estende até o momento, foi muito mais desafiadora. Tivemos de lidar com as expectativas de produtos “bem acabados” e experimentar muitos tipos de produtos para entender o que funcionava melhor no contexto duma produção coletiva, num grupo muito heterogêneo e com limitações físicas e motoras diversas. O trabalho começou a fluir melhor quando percebemos que poderíamos ter atividades processuais num momento da oficina e aplicar os conceitos trabalhados, num segundo momento, nos produtos. Além disso, outro ponto que ajudou no desenvolvimento dos produtos foi apostar na autoria coletiva, momento em que as mulheres passaram a se dividir para as etapas de produção de acordo com seus desejos, interesses e limites.

Outra alteração foi em relação às atividades das oficinas. Com o objetivo de estarmos mais perto dos desejos e necessidades das participantes, percebemos, após alguns encontros, que o planejamento das ações deveria ocorrer à medida que as oficinas aconteciam. Desse modo, as estudantes e a coordenação se reuniam com frequência para repensar as atividades, bem como analisar e avaliar as ações do projeto.

Outra alteração necessária, também, foi a de proporcionar maior autonomia às estudantes para que tivessem liberdade de propor as atividades semanais das oficinas e alterá-las, caso houvesse necessidade. Com essa decisão, elas se sentiram mais motivadas, mais autônomas e com maior interesse no desenvolvimento do projeto.

Foi necessário, também, alterar a maneira como havia sido planejada a etapa de preparação das estudantes. Inicialmente, previu-se fazer o treinamento com elas para depois irem a campo. Essa etapa, porém, aconteceu concomitantemente e não anteriormente às oficinas. Ou seja, aprenderam a lidar com o grupo durante o próprio processo.

Uma das alterações mais significativas relacionou-se com os temas das oficinas. Conforme demonstrado, havíamos pensado em temas referentes aos produtos artesanais que o grupo produzia. As estudantes, porém, com a autonomia que tiveram, ao compreenderem o grupo bem como as necessidades e os desejos dele, rapidamente propuseram outros temas que estavam mais de acordo com a realidade das participantes. Os principais temas abordados nas oficinas, portanto, foram: trajetórias, linhas, desenho, forma, síntese, composição, cores, modulação, memória e produtos para casa.

Sobre as alterações ao longo do percurso vale registrar, ainda, o planejamento do tempo, principalmente no início do projeto, quando ainda não conhecíamos o tempo específico daquele grupo. Estimávamos um período para trabalhar determinado tema e sempre nos prolongávamos muito mais do que o imaginado. Depois de certo tempo, percebemos que o motivo de o grupo se reunir é justamente o de estar junto, compartilhar histórias e vivências, o que nos integrou mais às participantes e nos permitiu trocas muito mais significativas.

Nos primeiros encontros as atividades estiveram relacionadas diretamente ao corpo, mas sempre seguindo para algum registro gráfico. Em geral, começávamos com algo bem abstrato, percebendo algum conceito no corpo e no espaço; depois seguíamos para um registro gráfico, que surgia por meio de movimentos corporais e, por fim, fazíamos uma atividade de aplicação do conceito trabalhado.

Independentemente do tema, para todos os encontros foram planejadas atividades iniciais que pudessem integrar as pessoas, como alguns exercícios de respiração, de alongamento, massagem e automassagem, entre outros, assim como as próprias atividades de desenho que tinham etapas bem coletivas e de integração do grupo.

Além das oficinas foram realizadas, também, atividades diferentes nalguns momentos. Por exemplo, fizemos uma visita à Companhia de Dança do Palácio das Artes de Belo Horizonte; noutro momento as mulheres do grupo participaram das apresentações desse projeto na Escola de Arquitetura da UFMG e no Centro de Atividades Didáticas da UFMG. Elas também participaram duma aula da disciplina Dança e Longevidade do Curso de Graduação/Licenciatura em Dança da UFMG. Outra atividade diferenciada foi a produção das embalagens para a troca de presentes para a festa de encerramento do projeto em 2018. O filme “Território

do Brincar”, produção da Maria Farinha Filmes, foi exibido para trabalhar o tema das brincadeiras da infância e da cultura popular.

Para todos os encontros com o grupo houve relato escrito contendo as atividades planejadas, avaliação sobre o processo das atividades realizadas e os resultados alcançados. Além disso, foi feito registro fotográfico.



Figura 1. Primeiro encontro das estudantes com o grupo Flores do Morro.

Resultados e discussão

Foram muitos encontros com o grupo para a realização das oficinas e doutras atividades, que tiveram duração de fevereiro a dezembro de 2018 e reinício em fevereiro de 2019. No primeiro semestre foi um encontro por semana e, a partir do segundo, dois encontros semanais, perfazendo um total de aproximadamente 60 encontros em 2018.

Alguns temas tiveram de ser abordados em mais dum encontro; outros precisaram de quatro ou cinco para que elas dessem conta de entender e realizar todas as atividades. A seguir apresentamos algumas atividades realizadas durante as oficinas com o grupo a partir dos registros das nossas estudantes.

Uma das atividades da primeira oficina foi trabalhar a identidade e o pertencimento ao grupo. Para isso, uma das mulheres se deitou no chão e as outras registraram seu contorno, coletivamente. Depois, cada uma escolheu uma cor que representasse como estava se sentindo naquele momento e fizeram o registro na silhueta desenhada, conforme pode ser observado na Figura 2.



Figura 2. Uma das atividades da primeira oficina: desenho da silhueta e registros dos sentimentos das participantes.

Foram vários encontros e atividades nas oficinas sobre linhas. Uma delas consistia em caminhar pelo espaço, rabiscando as placas que estavam penduradas no pescoço das outras participantes. Em muitas atividades, o simbolismo do gesto foi focado, como essa em que as participantes literalmente deixavam “marcas” nas outras ao longo de suas trajetórias. Os registros finais desses rabiscos foram pendurados para que ficassem expostos e fossem entendidos por elas também como trabalhos artísticos.



Figura 3. Oficina de linhas, desenhando no corpo doutra.

Noutra atividade trabalhou-se com as linhas no corpo. Cada participante colocava pedaços de fita adesiva colorida em três partes do corpo e, em dupla, estudava quais as possibilidades de conexão dessas fitas nos dois corpos envolvidos. Depois, em duplas, cada hora uma participante se movia como se puxasse barbantes invisíveis de partes do corpo doutra. A outra se movia como se realmente estivesse sendo puxada.



Figura 3. Oficina de linhas, conexões com as linhas no corpo.

A oficina sobre trajetórias também se desenvolveu em vários encontros e foram muitas atividades praticadas com o grupo. Um dos exercícios foi desenhar as trajetórias em duplas. Uma pessoa andava e a outra registrava, no papel, a trajetória feita pela colega. Depois, ainda na mesma dupla, uma fazia uma trajetória com os braços, no ar, e a outra desenhava no papel. Essa atividade, assim como nas demais, exemplifica um tema tratado pelas três áreas (Dança, Design e Arquitetura) ao mesmo tempo, linhas no papel e no corpo, conexões entre as linhas no papel, no corpo e no espaço. A noção espacial foi fortemente exercitada uma vez que se propôs o esforço de transpor uma trajetória no espaço para uma representação gráfica, assim como o desenho dum mapa.



Figura 5. Desenhando trajetórias feitas pelas colegas.

Noutro exercício trabalhou-se com a construção dum mapa afetivo. O objetivo era que cada uma desenhasse sua trajetória de casa até o Flores do Morro. Os desenhos foram feitos primeiro em papel, depois passados para o tecido americano cru por meio de pintura. O mapa afetivo virou um painel que fica pendurado na parede no local dos encontros do grupo.



Figura 6. Construção do mapa afetivo demonstrando os trajetos de casa até o Flores.

Nas oficinas de desenho e síntese também foram feitas diversas atividades com o grupo. Uma delas consistia em desenhar o contorno das folhas (de árvores) e colocar a folha embaixo do papel, e passar o giz para perceber a figura e a textura; depois passar tinta na folha e fazer um carimbo com a própria folha.



Figura 7. Oficina de desenho e síntese utilizando folhas de árvores como carimbo.

A oficina de cores também foi desenvolvida com muitas atividades diferentes e em vários encontros. Num dos exercícios elas tinham de fazer movimentos relacionando as cores frias aos movimentos mais lentos e cores quentes aos movimentos mais agitados.



Figura 8. Oficina de desenho e síntese utilizando folhas de árvores como carimbo.

Noutra atividade deu-se início ao estudo das cores no papel. As participantes não conheciam os termos relacionados às cores; por isso, antes de começar foi necessário utilizarmos analogias como o fogo, o sol, a água do rio, a mata. Depois, com um papel colado na parede procurou-se entender a ordem do círculo cromático, antes mesmo de vê-lo. Uma pessoa começava um traço e a outra continuava com a próxima cor, de forma intuitiva. Em seguida, pegamos o círculo, comparamos com nossos traços e percebemos que a atividade anterior contribuiu para essa, pois elas já sabiam separar as cores frias das quentes. A atividade seguinte foi pensada para entendermos como se formam as cores. Usamos apenas aquarelas amarela, vermelha e azul (cores primárias) para fazer as pinturas.



Figura 9. Oficina de cores, entendendo o círculo cromático e produzindo novas cores.

Noutro momento foram abordadas as cores de maneira diferente. Em duplas seguravam o papel com algumas tintas derramadas sobre ele. Elas tiveram de misturar as tintas apenas com os movimentos do corpo, para verem as novas cores surgindo.



Figura 10. Misturas de cores com os movimentos do corpo.

Noutra oficina trabalhou-se com composição e elaboração de padrões dos estêncils já produzidos por elas com base nas atividades com os desenhos das folhas. Posicionamos os estêncils de forma a deixar metade para fora do papel, para que a figura se formasse ao juntar os papéis, conforme pode ser observado na Figura 11.



Figura 11. Criando padrões e composição com estêncil.

Vale destacar que, antes da execução desses exercícios de síntese e composição, percebeu-se que seria necessário abordar alguns conceitos utilizando o desenho no papel e também o corpo, como os de simetria e equilíbrio demonstrados nas imagens abaixo.



Figura 12. Exercícios de simetria e equilíbrio, primeiro usando o próprio corpo e depois desenho no papel.

Outro desafio foi desenvolver as dobraduras na oficina de origami. Essa atividade foi feita utilizando o corpo e os papéis. Utilizou-se o origami modular para que fosse possível retomar o tema da composição e das cores, já trabalhados anteriormente. Começamos com atividades com o corpo, que envolvem nossas “dobras” e articulações. Percebemos as “dobras” pequenas, como as dos dedos, e as grandes, como as da perna. Também dobramos e amassamos pedaços de papel com diferentes partes do corpo e comparamos os vincos e marcas com as nossas rugas e cicatrizes. Depois disso fizemos um trabalho com encaixes com os corpos, como se cada pessoa fosse uma peça dum grande origami modular corporal.

Finalmente, seguiu-se para o trabalho com papel e foram produzidas várias pirâmides coloridas para formar composições.

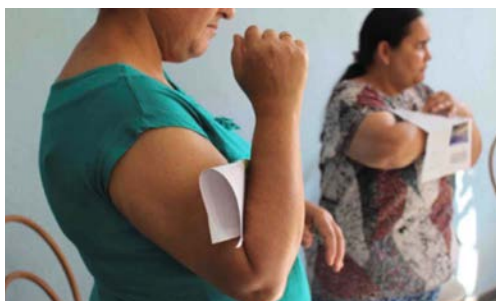


Figura 13. Oficina de origami, dobraduras com o corpo.

Todas essas oficinas e atividades serviram de base para que as participantes fossem, aos poucos, aprendendo e lidar com algumas técnicas para utilizá-las em seus produtos artesanais. Além disso, serviram também para integrar as participantes, melhorar a relação entre as estudantes e as mulheres do grupo.

Produtos foram desenvolvidos com o grupo aproveitando objetos que tinham em mãos, por exemplo, tampinhas de garrafas. O trabalho consistia em costurar um fuxico e colocar uma tampinha dentro dele. Assim, seria possível elaborar alguns produtos utilizando essas peças, por exemplo, descanso para panela e suportes para mesa, entre outros.



Figura 14. Produção de fuxicos para o desenvolvimento de produtos.

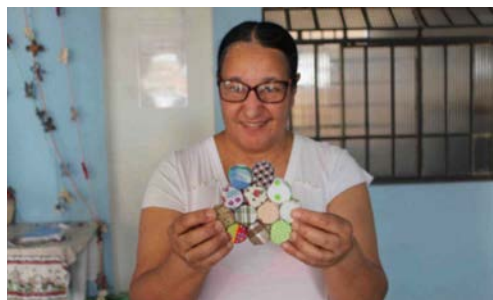


Figura 15. Uma das participantes demonstrando seu produto.

O estudo das composições foi retomado já pensando nos possíveis produtos que poderiam ser desenvolvidos, como panos de prato e bolsas, por exemplo. Para isso, utilizamos a técnica do estêncil, já bastante trabalhada pelo grupo. Os testes de cores e composições no papel foram iniciados para depois serem aplicados no tecido. Decidiu-se por fazer um exercício um pouco mais guiado para que elas experimentassem composições diferentes do que estavam acostumadas. As participantes foram estimuladas a colocar apenas metade do estêncil no papel, mostrando que as estampas das nossas roupas também têm partes cortadas. Incentivou-se o uso mais completo do papel, já que algumas participantes estavam acostumadas a colocar apenas uma ou duas figuras centrais no papel.



Figura 16. Criando padrões com a técnica de estêncil.



Figura 17. Aplicando a técnica de estêncil no tecido que será utilizado no produto final.

Importante destacar que nos esforçamos para pensar em produtos que integrassem a pintura e o bordado, técnicas que elas já praticavam no Flores antes de dar início às atividades com elas. Além disso, também houve tentativa, por parte das estudantes, de aprender com elas, já que nenhuma delas tinha contato com essas técnicas.



Figura 18. Algumas peças prontas, com bordado, para serem aplicadas nos produtos.

Nas últimas oficinas de 2018 dedicou-se à produção das embalagens para a troca de presentes no amigo oculto, na festa de encerramento do projeto em 2018. Para os presentes foram utilizados os próprios produtos feitos por elas. Para isso, foram utilizados os papéis das primeiras atividades nas oficinas. Assim, as embalagens ficaram todas diferentes umas das outras, com riscos e rabiscos abstratos.



Figura 19. Estudo das dobras no papel para a produção das embalagens.



Figura 20. Produção das embalagens para os presentes, fazendo o aproveitamento de papéis.

Em 2019, percebendo a real necessidade de sustentabilidade financeira do projeto e satisfeitas com o resultado dos produtos, a possibilidade de venda ficou mais concreta e as participantes demonstraram esse desejo. Ao começarmos a produção dos panos de prato, algumas das participantes começaram a vislumbrar outros produtos e começaram a experimentar também jogos americanos, capas de almofada, saco de pão e sacolas, que foram os primeiros produtos a serem comercializados, além dos panos de prato.



Figura 21. Sacola feita a partir de retalhos, técnicas de estêncil, bordado e etiqueta estampada com serigrafia.

Para dar alguns exemplos para o leitor da importância desse projeto para as pessoas que dele participam são apresentados a seguir alguns relatos das mulheres do grupo, bem como das estudantes que participam do projeto.

Ao ser questionada sobre a importância do projeto, Luci relatou: “Às vezes saio de casa triste e quando chego aqui é só alegria, e a gente esquece dos problemas”. Ana Cristina disse: “Esse projeto está sendo bom para minha saúde”. Para Jacqueline,

a importância desse projeto vai desde a alegria do grupo, a forma como as pessoas lidam com as outras, me faz ficar mais feliz, com vontade de fazer as coisas. Esse projeto mudou muita coisa na minha vida, melhorei minha coordenação, melhorei meu humor, melhorei minha percepção.

Para Júlia Passos, ex-estudante do curso de Arquitetura e voluntária do projeto, as atividades ajudaram a pensar a arquitetura mais abrangente uma vez que criamos espacialidades com nossos corpos, trabalhamos nossa percepção espacial, nosso pertencimento ao grupo e ao território. Segundo ela,

o maior aprendizado no Flores é o de trabalhar realmente em grupo e pelo grupo, o que muitas vezes não se consegue atingir em trabalhos de disciplinas da graduação. É muito nítido o quanto é rico trabalhar as três áreas de forma integrada. Cada uma das estudantes envolvidas acrescenta aos temas que estão sendo trabalhados a sua perspectiva que, muitas vezes, é complementar a das outras.

Para Jéssica, ex-estudante do curso de Design e voluntária no projeto, o processo colaborativo e a troca que sempre tentamos realizar com o grupo faz com que as integrantes se unam mais pela causa que defendem e fortalece também o sentimento de pertencimento e identidade. Para ela,

o fazer colaborativo está presente em todos os momentos das nossas atividades, integrando as áreas de Design, Dança e Arquitetura. Buscamos entrelaçar os exercícios para que não fique algo rígido, mas sim fluido e adaptável com a demanda e personalidade de cada integrante do grupo. Além disso, os projetos de extensão buscam fazer essa ponte da academia com a comunidade e procuram tornar o processo mais humanizado, o que é essencial. Fazer com que as pessoas participem e opinem faz com que elas se integrem mais e se sintam também corresponsáveis por aquilo que está sendo feito.

Luana, estudante do curso de Dança e bolsista do projeto, ao tratar das atividades nas oficinas, relata que observou que cada uma, com a própria bagagem, teve conquistas individuais. Observa também que a ludicidade foi uma maneira encontrada para trabalhar com as mulheres e que hoje elas se mostram mais receptivas “aos possíveis inacabamentos da criação” e às propostas “sem finalidades bem definidas”. Percebe “um pouco mais de confiança e de reconhecimento sobre os próprios saberes” das participantes:

Esses movimentos são sutis e acontecem em graus diferentes, no tempo de cada uma. Para mim, o exercício de levar a atenção para esses detalhes é um estímulo a estar em contato também com movimentos próprios. Afinal, a busca por mais liberdade para brincar, falar, criar e confiar é também minha.

Esses depoimentos denotam que essa iniciativa fortalece o laço social entre as participantes, assim como a autoestima dessas mulheres que se dizem excluídas e estigmatizadas. É uma transformação social relevante e que se deu por meio das ações do projeto.

Os testemunhos mostram, também, como as estudantes tiveram a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na Universidade e, além disso, puderam ter acesso a outros tipos de saberes e outras realidades, vivenciando na prática as potencialidades que esse tipo de projeto oferece.

Nesse mesmo sentido, Mello, Gomes, Maffini e Pichler (2011) argumentam que a extensão universitária é um meio de agregar à formação acadêmica do aluno a experiência profissional necessária para sua melhor qualificação e o atendimento das demandas sociais.

Conclusões

Ao refletir sobre as atividades realizadas durante o projeto e o impacto das ações no grupo e na comunidade, remete-se ao papel da Universidade perante a sociedade. Conforme argumenta Corrêa (2017, p. 165), “por estarmos em uma instituição pública, temos o dever de dar algum tipo de retorno para a sociedade” e a realização dessa iniciativa é um exemplo, entre tantos outros, do que podemos fazer.

Baseando-se nesse fato, alguns aspectos relacionados a esse projeto merecem ser refletidos. O primeiro deles tem relação direta com um dos resultados alcançados, que foi proporcionar bem-estar às pessoas do grupo. Percebeu-se isso pelos relatos e pelo envolvimento das pessoas nas atividades no dia a dia do projeto. Esse bem-estar tem relação com as habilidades que essas mulheres conseguiram desenvolver, com a sinergia do grupo e, principalmente, com a autoestima delas. As participantes, em sua maioria, sentiram-se valorizadas e importantes ao participarem das atividades, de fazerem parte do grupo, de terem tido a oportunidade, também, de ensinar e, sobretudo, por terem sido ouvidas e compreendidas.

Outro aspecto tem relação com a troca de saberes. Ou seja, tem relação com a interação dialógica entre a Universidade e a comunidade, como pode ser observado no documento de Política Nacional de Extensão Universitária (2012, pp. 17-18), o qual “orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica”.

Ao vivenciar experiências como essa fica evidente a importância que se deve dar aos saberes já existentes. É valorizando esse saber que se pode minimizar as relações de poder entre o meio acadêmico e a sociedade, sobretudo da classe socioeconômica baixa, como foi o caso desse projeto. E também, como já posto, o poder e hierarquia entre docentes e discentes. Tudo isso remete ao cuidado com nosso fazer, uma ética de trabalho que culmina num espaço de trocas e partilha. Assim, pode-se dizer que esse projeto tem sido um encontro de saberes para todos nós, encontro de indivíduos, com a própria vida, suas histórias, limites e capacidades. E, como em qualquer encontro, cada um traz e oferece ao outro o que tem. Aprendemos uns com os outros e continuamos a aprender.

Um terceiro aspecto tem relação com o processo de desenvolvimento desse projeto, que pode se tornar mais rico de possibilidades do que os próprios resultados. Ao se referir ao processo está-se também dando destaque à riqueza das atividades realizadas, da integração entre as áreas, bem como ao empenho daquelas mulheres que, apesar de todas as adversidades do cotidiano, têm levado as atividades do projeto a sério, com empenho, dedicação e entusiasmo.

Essa questão da valorização do processo tem a ver, também, com o que argumenta Bonsiepe (2010, p. 72). Segundo ele, uma das formas de lidar com grupos é promover a inovação, de modo a advogar “a autonomia dos artesãos para melhorar suas condições de subsistência”. No caso desse projeto, uma das metas é tornar o grupo autônomo para que, com o tempo, não mais dependam das ações da Universidade. Por isso, o processo, nesse caso, revela-se tão importante quanto os resultados alcançados.

Esse projeto foi premiado na “Semana do Conhecimento 2018” da UFMG, como destaque na categoria “Trabalho”. Essa premiação, além do reconhecimento do trabalho, serve também para divulgar o grupo Flores do Morro.



Figura 22. Grupo de premiação do projeto.

Para finalizar, pode-se afirmar que foram encontrados pontos de interferência e convergência entre as áreas de Design e da Dança –incluindo também a de Arquitetura–, o que permitiu somar os conhecimentos, nutrir as experiências coletivas em prol do grupo Flores do Morro⁴ e promover a inovação social.

Bibliografia

- Araújo, R. M. E. (2017). Um olhar sobre o design social e a prática do design em parceria. In Alfredo, J. O., Carlo, F. & Chiara, D. G. (Orgs.). *Ecovisões projetuais: pesquisas em design e sustentabilidade no Brasil* (livro eletrônico). São Paulo: Blucher.
- Barzola, M. V. & Mendonza, M. (2018). Políticas de Estado para la innovación social a través del diseño. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* [Ensayos]. Universidad de Palermo (83), 15-23.
- Bonsiepe, G. (2010). Identidade e contra-identidade do design. *Cadernos de Estudos Avançados em Design – Identidade*. Barbacena, UEMG, 63-75.
- Corrêa, G. R. (Org.) (2017). *Catadores de sonhos: design em projetos de extensão*. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG.

4 Para mais informações sobre o projeto acesse o site: www.arq.ufmg.br/flores.

- Corrêa, G. R. (2018). Design social: uma experiência de desenvolvimento de projetos a partir de demandas reais. *Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*, Univille, Joinville (SC), 13.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia* (1996). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Ano da digitalização: 2002.
- Fuentes, R. (2006). *A prática do design gráfico: uma metodologia criativa*. Oswaldo Antônio Rosiano (Trad.). São Paulo: Edições Rosari.
- Ingold, T. (2012). Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre (37), 25-44.
- Langenbach, M. L. (2008). *Além do apenas funcional: inovação social e design de serviços na realidade brasileira*. Dissertação. Mestrado em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Manzini, E. (2008). *Design para a inovação social e sustentabilidade: comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais*. Carla Cipolla (Trad.). Rio de Janeiro: E-papers.
- Mello, C. I., Gomes, C. Maffini & Pichler, R. F. (2011). Design para inovação social: união entre universidade e sociedade. *Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto – CBGDP*. Porto Alegre/RS, 8.
- Moura, M. (2018). Design para o sensível: política e ação social na contemporaneidade. *Revista Ensinar mode*, Florianópolis, (3), junho-setembro, 44-67.
- Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus-AM (2012). Recuperado em 7 de fevereiro, 2018, de <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.
- Rancière, J. (2000). *Le maître ignorant* [Collection Fait et cause – édition, 1987]. Paris: Faillard.
- Strazzacappa, H. & M. Morandi, C. (2002). *A formação do artista da dança*. Campinas – SP: Papyrus.

Financiamento

Esse projeto contou com apoio das Pró-reitorias de Extensão e de Graduação da UFMG no pagamento de bolsas para as estudantes.

Agradecimentos

Nosso agradecimento ao Padre Antônio Fernandes Scarpa da Paróquia Sagrado Coração de Jesus, pelo apoio ao projeto. Às Pró-reitorias de Extensão e de Graduação da UFMG, pelo pagamento de bolsas às estudantes. Nosso especial agradecimento às estudantes voluntárias que muito têm contribuído com o desenvolvimento desse projeto.

La escuela primaria en el protagonismo ciudadano de espacios verdes públicos, aplicando geoinformación y geotecnología en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales.

Mónica Leticia Tomás, Ma. Virginia Bernasconi, Mariana Fernández Honaine, Natalia Borrelli, Gonzalo Sottile.

motomas59@gmail.com

Resumen

El presente trabajo forma parte de las actividades que se desarrollaron en el marco del proyecto de Extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata (U.N.M.d.P): “Alfabetización Geodigital: desde la escuela al barrio, por un hábitat natural saludable” OCS 2741/17.

A través del mismo se propuso fortalecer el modelo didáctico de Alfabetización Geodigital iniciado en el año 2007 desde el Grupo de Extensión Geomática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la U.N.M.d.P. Este modelo tiene como objetivo general promover un cambio cultural y educativo, planteado a partir del uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones TIC en el aula, utilizando Sistemas de Información Geográfica (SIG).

En esta oportunidad se trabajó en Escuelas Primarias con niños y niñas de 10 años, buscando fortalecer el protagonismo ciudadano y aplicando en el ámbito educativo, geotecnología y geoinformación para la revalorización del arbolado urbano como parte sustancial de la infraestructura urbana en términos de servicios ambientales.

Palabras Clave: Arbolado Urbano / Cartografía Temática / Escuela Primaria / Extensión Universitaria / Sistemas de Información Geográfica.

Introducción

En la planificación urbana tradicional, las escuelas se situaban en proximidades de alguna plaza o espacio verde parquizado, favoreciéndose con dicho ordenamiento un vínculo comunitario con fuertes atributos identitarios. En la actualidad, ello se complejizó con valoraciones de naturaleza ecosistémica que se conjugan con las de carácter simbólico-cultural, productivo, paisajístico y filosófico.

El medio natural en el que habitamos ofrece un sinnúmero de ejemplos para observar y comprender procesos naturales y su interacción con la sociedad. Las redes o corredores representados por los alineamientos arbolados (calles, paseos, riberas de ríos, rutas) y áreas verdes urbanas y periurbanas (plazas, parques), generan microclimas y contribuyen a la biodiversidad y a la articulación de la flora y la fauna dentro de los ecosistemas urbanos.

Entre los beneficios ecológicos que ofrecen las áreas verdes en un ecosistema urbano, en particular los árboles, se destacan la regulación de la temperatura, el secuestro de dióxido de carbono (CO₂), reducción de la polución ambiental, amortiguación de viento y ruido.

En términos de servicios ambientales para el bienestar de sus habitantes, el arbolado público es una parte sustancial de la infraestructura urbana. La demanda como derecho ciudadano emergente se origina en las múltiples dimensiones del derecho a un hábitat seguro, sano y sustentable. Por ello, resulta necesario concientizar a la comunidad en la valoración, mejoramiento y protección de los espacios verdes. Es allí donde es posible iniciar los procesos de interacción comunidad-Universidad, transmitiendo los conocimientos necesarios a la Escuela Primaria, motor de difusión e instalación de conciencia ciudadana hacia el barrio que la contiene.

La inscripción pedagógica que genera la educación ambiental en este caso, desde el conocimiento, valoración y gestión de espacios verdes del propio territorio, se traduce en un significativo impacto cultural e identitario. El derecho a un ambiente saludable fue establecido por la Constitución Nacional y diversas leyes nacionales y provinciales. La Ley 12.276 de Arbolado Público de la Provincia de Buenos Aires, establece la responsabilidad de los estados municipales en el manejo del arbolado.

En el presente trabajo se describen las actividades desarrolladas en el marco del proyecto de Extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata (U.N.M.d.P): “Alfabetización Geodigital: desde la escuela al barrio, por un hábitat natural saludable”, A través del mismo se propuso fortalecer un modelo didáctico de Alfabetización Geodigital iniciado en el año 2007 desde el Grupo de Extensión Geomática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la U.N.M.d.P.

Este modelo tiene como objetivo general promover un cambio cultural y educativo, planteado a partir del uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones TIC en el aula, utilizando Sistemas de Información Geográfica (SIG).

Los SIG son software especializados en el manejo y análisis de información geográfica (geoespacial). “Un SIG es un sistema de Hardware, Software y Procedimientos elaborados para facilitar la obtención, gestión, manipulación, análisis, modelado, representación y salida de datos espacialmente referenciados, para resolver problemas complejos de planificación y gestión” (National Center for Geographic Information and Analysis, NCGIA, 1990).

Para esta actividad, se utilizó el SIG Quantum GIS (QGIS) de código libre (open source) al que se puede acceder a través de su portal <http://www.qgis.org/es/site/about/index.html>

En esta oportunidad, se buscó fortalecer el protagonismo ciudadano aplicando en el ámbito educativo del nivel primario, geotecnología y geoinformación para la revalorización del arbolado urbano como parte sustancial de la infraestructura urbana en términos de servicios ambientales.

Para el desarrollo del mencionado proyecto se eligieron escuelas públicas cercanas a espacios verdes públicos de la ciudad de Mar del Plata, Partido de General Pueyrredon, Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Las escuelas participantes fueron la Escuela Primaria Provincial N° 32 JOSÉ MARÍA PAZ Barrio Villa Primera, Mar del Plata; y la Escuela Primaria Municipal N° 15 JUAN H. FAVA Barrio Bernardino Rivadavia; Mar del Plata.

Las áreas verdes públicas próximas a las escuelas seleccionadas reúnen características dispares:

- Plaza Revolución de Mayo contigua a la EPP 32, presenta forestación añosa, planificada con sectores de usos definidos –biblioteca, anfiteatro, espacio deportivo, juegos infantiles, sanitarios- y es concurrida por estudiantes y vecindario en general.
- El predio de uso público frente a la EPM 15, contiene instalaciones deportivas, tales como canchas básquet/fútbol y pista de atletismo, con forestación no planificada distribuida en dos laterales de la manzana.

Los destinatarios directos fueron estudiantes y docentes del segundo ciclo (5° año) de las escuelas mencionada y los destinatarios indirectos el entorno social de la escuela específicamente las familias.

Objetivos

- Concientizar a la comunidad sobre la valoración, mejoramiento y protección de los espacios verdes públicos
- Fortalecer un modelo didáctico planteado a partir del uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en el aula utilizando Sistemas de Información Geográfica (SIG)

Objetivos específicos

- Despertar el protagonismo ciudadano, a través de la concientización del cuidado de áreas de uso comunitario, la importancia de los árboles y el arbolado urbano.
- Introducir geotecnología y geoinformación en el nivel primario del sistema educativo con el fin de generar mapas con problemáticas socio-ambientales, mediante la utilización e interpretación de cartografía digital y la aplicación de software novedosos utilizando las netbooks existentes en las escuelas.

Materiales y metodos

El encuadre metodológico se sustentó en los principios del diálogo de saberes y la construcción participativa de estudiantes y docentes universitarios, en correspondencia con el Diseño Curricular para Educación Primaria que establece el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires de la República Argentina.

Al tratarse de estudiantes del segundo ciclo (5° año), su recorrido curricular permitió la comprensión de experimentos y la participación en el diseño y ejecución. Complementariamente a ello, desde las Ciencias Sociales se jerarquizó la ubicuidad espacio-temporal, la valoración cultural y ambiental, junto a la ética ciudadana; mientras que el concepto estructurante de ecosistema, fue estratégica y metodológicamente capitalizado a partir del área Ciencias Naturales.

La modalidad pedagógica fue trabajar el sentido de pertenencia que involucra a las niñas y niños como activos sujetos participantes, contrastando variables y situaciones, examinando qué se está buscando, qué correlato posee con el propio hábitat y su condición como ciudadano, qué se hará luego con la información y cómo se relaciona con lo que se está estudiando.

Desarrollo de la actividad

Etapa 1:

El grupo de trabajo procedió a la selección de las plazas o espacios verdes públicos, cercanos a los establecimientos educativos y realizaron el relevamiento e identificación de sus especies arbóreas y el mapeo correspondiente (Fig. 1) y (Fig. 2).

Asimismo se realizó una recopilación bibliográfica sobre las especies arbóreas relevadas que sirvió posteriormente como material de referencia y consulta para los y las estudiantes en las aulas.

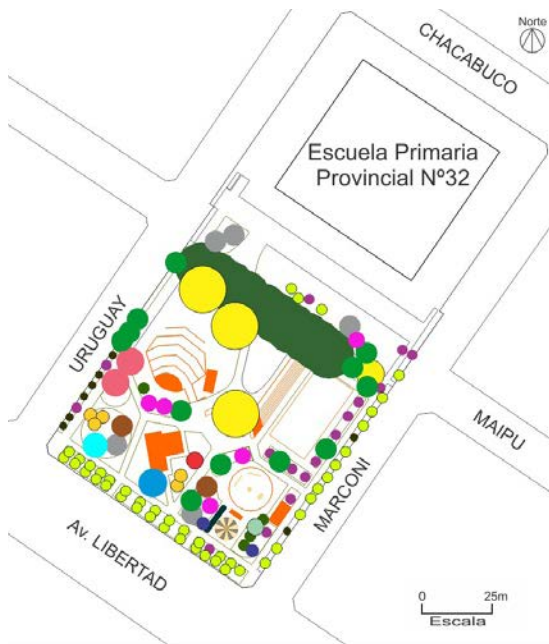


Figura 1. Escuela Primaria Provincial Nro. 32 y Plaza Revolución de Mayo con la distribución de las especies arbóreas.

Referencias

- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| ● <i>Fraxinus</i> sp. | ● <i>Cupressus arizonica</i> |
| ● <i>Ulmus</i> sp. | ● <i>Gleditsia</i> sp. |
| ● <i>Catalpa bignonioides</i> | ● <i>Erythrina crista-galli</i> |
| ● <i>Robinia pseudo-acacia</i> | ● <i>Ligustrum sinense</i> |
| ● <i>Juglans regia</i> | ● <i>Ceiba speciosa</i> |
| ● <i>Hibiscus syriacus</i> | ● <i>Brachychiton populneum</i> |
| ● <i>Cedrus atlantica</i> | ● <i>Celtis australis</i> |
| ● <i>Acacia melanoxylon</i> | ● Juegos infantiles |
| ● <i>Cedrus deodara</i> | ● Construcciones |
| ● <i>Tilia moltkei</i> | |



Figura 2. Escuela Municipal Nro.15 y predio de uso público con la distribución de las especies arbóreas.

Referencias

- | | | | |
|--------------------------------|------------------------------|--------------------------------|------------------------|
| ● <i>Fraxinus</i> sp. | ● <i>Ulmus</i> sp. | ● <i>Robinia pseudo-acacia</i> | ● <i>Acer negundo</i> |
| ● <i>Manihot flabellifolia</i> | ● <i>Cordyline australis</i> | ● <i>Populus alba</i> | ● <i>Quercus robur</i> |

Se elaboró el material necesario para la identificación de las especies vegetales: fotografías, guías para la identificación de árboles, claves dicotómica de identificación (Fig. 3), material herborizado, etc.

Clave para identificar las especies de árboles en las plazas de mi barrio

1. Hojas simples		.....2
1'. Hojas compuestas		.....18
2. Hojas muy pequeñas o en forma de aguja, ramas con piñas o conos que contienen semillas		.....3
2'. Hojas con lámina y peciolo diferenciables		.....5
3. Hojas en forma de escamas		..... Cupressus arizonica
3'. Hojas con forma de aguja		.....4
4. Hojas verde-azuladas		..... Cedrus atlantica
4'. Hojas verde oscuras		..... Cedrus deodara
5. Hojas lobuladas		.....6
5'. Hojas enteras		.....10
6. Hojas digitada		.....7
6'. Hojas no digitada		.....8
7. Tronco verde con espinas		..... Ceiba speciosa
7'. Tronco marrón sin espinas y hojas que al cortarlas desprenden un jugo lechoso denominado látex		..... Manihot flabellifolia
8. Hojas plateadas en la cara inferior, tronco blanquizco o gris claro		..... Populus alba
8'. Hojas verdes		.....9
9. Arbusto		..... Hibiscus syriacus
9'. Árbol, alcanza alturas mucho mayores a 2 metros		..... Quercus robur
10. Hojas con borde liso		.....11
10'. Hojas con borde aserrado		.....16
11. Hojas con nervaduras paralelas		.....12
11'. Hojas con nervaduras ramificadas		.....13

Figura 3. Claves dicotómica de identificación de especies arbóreas (elaboración propia).

Etapas 2:

Esta etapa, se desarrolló en las escuelas con un total de aproximadamente 60 estudiantes por escuela. El primer paso fue ORGANIZARSE.

Para ello se conformaron en cada escuela 10 grupos de trabajo integrado por seis estudiantes en promedio.

El segundo paso fue la elección de **UN NOMBRE** que identifique al grupo y la **SELECCIÓN DE UN VOCERO/VOCERA**, quien tuvo el rol de representarlos y ser su voz frente a los demás grupos. También seleccionaron a otro compañero/compañera que actuó como tomador de nota de lo que se generó o conversó en cada grupo para que luego el vocero/vocera, a partir de esos apuntes, pudiera dar a conocer la opinión y el trabajo de su grupo.

El tercer paso fue que cada grupo y cada escuela **REFLEXIONE** y **RESPONDA** sobre los ejes que a continuación les planteamos.

1. ¿Qué es un mapa?
2. ¿Utilizaron alguna vez un mapa? ¿Para qué?
3. ¿Qué podría mostrar un mapa?
4. Si estuvieran mirando desde el cielo a su escuela y la plaza, ¿que forma creen que tendrían? ¿Se animan a dibujarla?
5. ¿Se animan a marcar también las calles que rodean a la escuela y a la plaza y ponerles el nombre a las calles?
6. ¿Se animan a marcar también los negocios cercanos a la plaza y escuela?

Etapas 3:

El objetivo de esta etapa fue estimular en el grupo de estudiantes la observación del medio natural, descubrir la diversidad de los árboles existente, sus diferentes características y reflexionar sobre los cuidados de los mismos y su implicancia en una buena calidad ambiental.

Para ello, en esta instancia se realizó una recorrida por la plaza con los y las estudiantes y sus docentes (Fig. 4).

Procedieron al recuento de árboles y su ubicación espacial; analizaron sus características (altura, tamaño y forma de hojas, medida del tronco) y recolectaron el material necesario para la identificación de las especies.

Esta información la registraron en planillas de campo y en los mapas en formato papel.



Figura 4. Salida a la plaza cercana.

Etapa 4:

Esta instancia se desarrolló en el aula, en ella los niños y niñas analizaron el material recolectado en la etapa anterior y mediante la utilización de material óptico (lupa) y la guía para la identificación de árboles, identificaron las especies encontradas (Fig. 5).



Figura 5. Identificación y reconocimiento de especies arbóreas.

Luego realizaron la caracterización arbórea de la plaza (número total de árboles, número total de especies vegetales, etc.), las características de cada árbol (nativas o exóticas, caducas o perennes, etc.) y sus propiedades (uso industrial, medicinal, etc.), completando la planilla “Base de datos” (Fig. 6).

BASE DE DATOS

Escuela:
Curso:
Nombre del Grupo:
Integrantes del Grupo:
Fecha:

Plaza
Sector

Árbol Nº	Especie	Origen		Periodicidad de las hojas		Usos			Perímetro del tronco (cm)
		Nativa	Exótica	Caducas	Perennes	Ornamental	Medicinal	Otros	

Figura 6. Planilla “Base de datos”.

Etapas 5:

Durante esta etapa realizada en el aula, los distintos grupos de estudiantes localizaron en el mapa en formato de papel la escuela, plaza, luminarias, bancos, calesita, la cancha de básquet y sus gradas, biblioteca, anfiteatro, baños, casilla de seguridad y todo lo que recordaban de la plaza valiéndose de diferente simbología.

Etapas 6:

Para esta etapa utilizaron las Netbooks existentes en cada establecimiento, a las que se les instaló previamente un Sistema de Información Geográfica libre, Quantum GIS (QGIS) de código libre (open source).

Los Sistemas de Información Geográfica (SIG) son software especializados en el manejo y análisis de información geográfica (geoespacial). Un SIG es un sistema integrado para trabajar con información espacial (componente espacial + componente temática) y diseño de cartografía.

El SIG dispone de herramientas básicas para visualizar, consultar y analizar información espacial. Así mismo, posee herramientas básicas para navegar a través de múltiples vistas, acceder a los registros de las tablas y hacer composición de mapas.

Es así como, las y los estudiantes en esta etapa utilizaron el SIG, interpretaron los mapas de base y los mapas temáticos contenidos en el mismo. Trabajaron el concepto de escala, visualizando el territorio desde una escala continental hasta una escala local, llegando a reconocer el área urbana alrededor de la escuela e identificando la plaza.

Trabajaron el concepto de capa y sus tablas asociadas con la información descriptiva acerca de los componentes del mapa. Visualizaron la geoinformación correspondiente a cada plaza, las veredas, construcciones, luminarias y juegos infantiles. Modificaron sus propiedades tales como color y grosor de línea.

Luego digitalizaron con puntos la ubicación de los árboles relevados en la plaza y completaron las tablas asociadas a cada árbol. Para ello crearon nuevas capas y las guardaron con un nombre que identificara a cada una (Fig. 7).

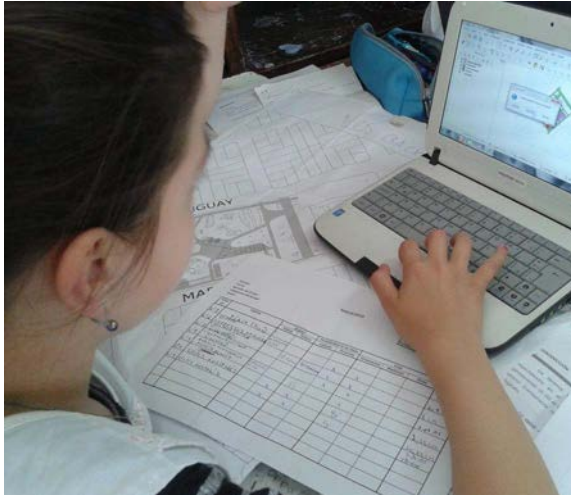


Figura 7. Uso y carga de datos al SIG.

Posteriormente generaron cartografía temática con los árboles de cada plaza (Fig. 8) y Fig. (9). Para ello, aplicando distintas funciones del SIG, realizaron sus propias consultas al sistema, analizaron la información temática asociada y modificaron la forma de visualizar los mapas.

Trabajando con el Constructor de Consultas del SIG generando los siguientes mapas:

1. Mapa de todos los árboles
2. Mapa de árboles nativos
3. Mapa de especies caducas
4. Mapa de especies perennes
5. Mapa de especies exóticas perennes
6. Mapa donde solo se encontraba la especie *Ulmus* cuyo perímetro es mayor o igual a un valor determinado

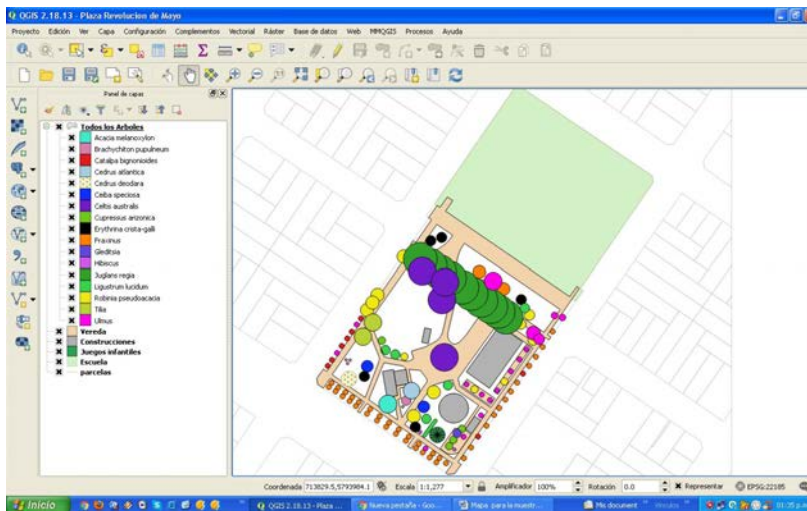


Figura 8. Mapa de la Plaza Revolución de Mayo y su arbolado en el marco del SIG.

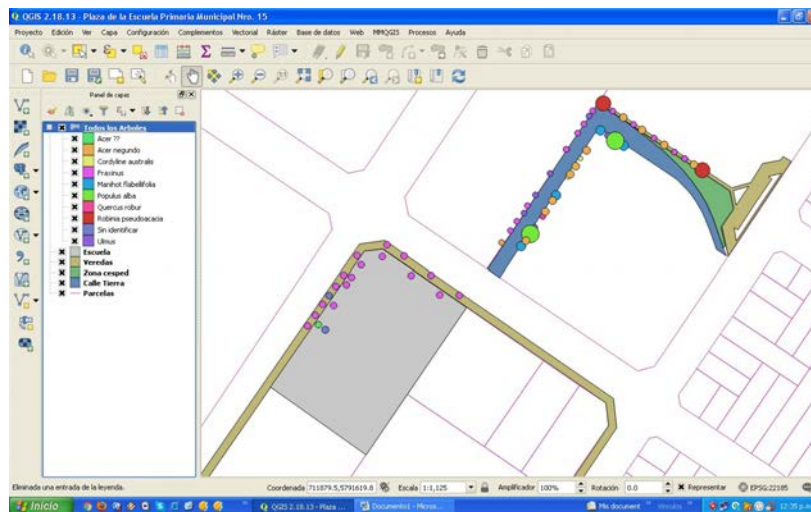


Figura 8. Mapa de la Escuela Municipal N°15 y su arbolado en el marco del SIG.

Etapa 7:

La Municipalidad del Partido de General Pueyrredon se sumó a esta propuesta y a través de la Dirección de Espacios Verdes y Viveros — Ente Municipal ENOSUR brindaron una charla destacando la importancia y cuidados que necesitan los árboles. Así como también, disertaron sobre los inicios de la forestación urbana en la ciudad de Mar del Plata (Fig. 12).

Cerrando la participación municipal con la plantación de árboles en la vereda de la Escuela Municipal N°15, actividad comunitaria realizada entre los y las estudiantes, docentes, madres y padres (Fig. 10).



Figura 10. Charla a cargo del personal de la Dirección de Arbolado Urbano de la Municipalidad del Partido de General Pueyrredon.



Figura 11. Plantación a cargo de estudiantes y personal de la Dirección de Arbolado Urbano de la Municipalidad del Partido de General Pueyrredon.

Etapa 8:

Como actividad final y a efectos de sociabilizar la actividad realizada y los resultados obtenidos y siempre haciendo hincapié en la importancia para la comunidad barrial de los espacios verdes y el cuidado y mantenimiento de los árboles urbanos, se invitó a las familias a una exposición en las escuelas. Esta exposición estuvo armada por los grupos de estudiantes quienes, y haciendo uso de afiches, explicaron a sus pares, docentes y familias la actividad desarrollada (Fig. 12).



Figura 12. Exposición de los alumnos.

Finalmente, trabajando en equipo, se armaron pequeños invernaderos, con botellas reciclables y material brindado por integrantes del proyecto (Fig. 13).



Figura 12. Armado del terrario.

Resultados y discusión

El objetivo del proyecto fue fortalecer el protagonismo ciudadano en la gestión de los espacios verdes públicos, a través del despliegue de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) específicamente Sistemas de Información Geográfica (SIG) y desde la escuela como ámbito institucional y comunitario.

Al inicio del proyecto planteábamos la hipótesis que cada día se torna más relevante la necesidad de contar con áreas verdes que signifiquen una vía de recreación, intercambio y encuentro social dentro de la vida cotidiana de las ciudades.

También decíamos que existe una escasa percepción de la importancia en el conocimiento de las plazas como espacios verdes públicos y su valoración no es un factor común en los ciudadanos. Haciéndose hincapié en los problemas que acarrea el arbolado urbano (obstrucción de desagües, levantamiento de veredas, problemas con los cables del alumbrado, etc.), ubicando en segundo lugar todos los beneficios que provee a la sociedad en su conjunto.

Esta situación hace que los ciudadanos no se “apropien” de esos espacios verdes, ni se genere conciencia ciudadana sobre su mantenimiento y/o mejoramiento. La falta de conocimiento sobre las características y propiedades de los árboles que conforman los espacios públicos contribuye con esta situación.

Sumado a esto, el Diseño Curricular Provincial, planteaba entre los propósitos de la Educación Primaria que se requiere de una alfabetización que incluya el mundo digital en tanto posibilidad de favorecer una inserción progresiva y completa en la cultura, además de posibilitar simultáneamente, el establecimiento de pautas para una participación protagónica en la gestión del entorno.

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo, representa un verdadero desafío tanto para los docentes como para las instituciones en las que desarrollan su actividad. Habiéndose detectado en diferentes oportunidades, dificultades

tanto en el acceso a contenidos como en el manejo de estrategias/competencias pedagógicas específicas, que puedan ser aplicadas al área de ciencias.

También planteábamos, que como consecuencia de esta situación, existe una escasa utilización de los gabinetes de informática, desaprovechando recursos existentes y generando una brecha importante en la formación de los y las estudiantes.

Por ello, el conocimiento de la estructuración y propiedades de distintos espacios verdes en la ciudad mediante la utilización de TIC, favorecería el aprovechamiento de los recursos aportados por el Estado a las escuelas y la interacción entre distintos actores sociales, generando conciencia ciudadana en la evaluación, mantenimiento y/o planificación de los espacios verdes barriales.

Ante estas hipótesis, las actividades desarrolladas a lo largo del Proyecto, permitieron trabajar la ubicuidad espacio-temporal, la valoración cultural y ambiental, junto a la ética ciudadana y la comprensión del concepto ecosistémico.

Obteniéndose resultados que van desde el fortalecimiento de un modelo didáctico hasta la concientización ciudadana de la importancia de los espacios verdes en general y la función del árbol en particular, utilizando el mapa como elemento de comunicación y cambio social y ambiental.

La naturaleza dialógica y participativa del proyecto, en tanto principios indisolubles de la extensión universitaria, cristalizó también en la articulación interinstitucional, concretándose a través del vínculo con las propias escuelas así como con el organismo municipal involucrado.

En ambos casos, con las diferencias propias del devenir institucional específico que se genera desde cada ámbito, se propició una labor de intercambio de conocimientos y saberes que nutrieron al proyecto, además de establecer acuerdos en las estrategias para su implementación.

Particularmente, las escuelas representan un universo como comunidad que permite trascender el espacio aulico y permeabilizar el protagonismo hacia todos sus miembros (estudiantes, docentes, familias), promoviendo la participación y apropiación de las iniciativas.

Es por eso que surgió la inquietud por parte de directivos y docentes de ambas escuelas, de realizar una jornada de capacitación docentes. Esta actividad no estaba contemplada dentro del proyecto. Aún así, se dictó un curso de Capacitación dirigido solo a los docentes de ambos establecimientos educativos. Orientado a estimular el uso en el ámbito educativo, de herramientas informáticas aplicadas a cartografía digital que posibiliten incorporar geoinformación y geotecnología en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Esta capacitación requirió de la participación activa de los docentes, quienes elaboraron distintas metodologías educativas de acuerdo a las características psicológicas de los educandos y a los distintos niveles y ciclos en los que los docentes desempeñaban sus funciones, con el propósito de replicar esta modalidad de trabajo en el aula.

La formación de un número significativo de docentes del nivel primario destinatarios indirectos del Proyecto, garantizará la multiplicación de este tipo de saberes y metodologías en cada uno de sus ámbitos educativos. Quedando establecidos futuros canales de comunicación y asesoramiento entre la escuela y la Universidad.

Los niños y niñas de 11 años de edad, pudieron identificar y analizar las especies arbóreas existentes en las plazas cercanas a los establecimientos educativos a los que pertenecían. Este acercamiento a la plaza, les permitió observar su entorno desde la perspectiva de función de servicio que el arbolado ofrece.

La observación y análisis de los árboles y sus hojas haciendo uso de lupas y de cintas métrica o centímetros, fomentó la aplicación de conceptos desarrollados en el área de matemática haciendo hincapié en el uso de escala y unidades de medida.

La actividad introdujo a los niños y a las niñas en el método de análisis científico y el trabajo ordenado que el mismo demanda, a través de la observación de los objetos de estudio (árboles), observación y relevamiento de sus características, identificación de las especies mediante bibliografía y claves, cuantificación (n° de árboles, n° especies perennes, etc), y conclusiones. Del mismo modo, se incentivó la lectura bibliográfica específica, al momento de la identificación de las especies arbóreas.

A su vez, la utilización de mapas permitió introducir los conceptos de espacio, posicionamiento y escala. Planteando otra manera de ver la realidad desde la perspectiva de las dos dimensiones.

Con el uso del SIG, instalado en las Netbooks existentes en cada establecimiento, los niños y niñas pudieron observar cartografía desde una escala continental hasta una escala local, llegando a reconocer el ámbito urbano alrededor de su escuela y la plaza.

En el SIG los niños y niñas ubicaron los árboles relevados, digitalizando puntos por cada uno de ellos, generando sus capas respectivas y las tablas asociadas; clasificando y visualizando con posterioridad a todos los árboles, los árboles de las especies nativas o exóticas, los árboles de especies caducas, los árboles de especies perennes; etc. Generando de este modo su propia cartografía temática.

Desde el inicio de las actividades, las respuestas de las niñas y los niños fueron alentadoras. Ellos se encontraron predispuestos e interesados en conocer los beneficios del árbol en particular y del arbolado en general. Así como también se manifestaban intrigados en el uso de las computadoras para una actividad diferente.

El momento de la salida de la escuela hacia la plaza, fue un momento de incertidumbre, que pasó del asombro para algunos, al ver que detrás de la escuela había una plaza hasta la fascinación al descubrir que con una lupa podían ver un mundo diferente y que podía mirar a los árboles como observadores.

Ellos se encontraron entusiastas no solo con la recolección de las muestras, sino también cuando tuvieron que realizar las mediciones, mostrando interés en la búsqueda de la precisión cuando tenían que usar la cinta métrica.

Al momento de completar la planilla de campo y al determinar la especie arbórea, entendieron como utilizar una tabla dicotómica y como completar una tabla por filas y columnas con la información obtenida. Para luego, y ya frente al trabajo con las notebooks realizar la geodigitalización del arbolado pasando del formato papel al formato digital.

Al finalizar la carga en el SIG, los niños y las niñas jugaban cambiando los colores y las formas de visualizar los puntos que representaban a los árboles. Con la búsqueda lógica que el sistema permite, pudieron ver con asombro cuántos o qué árboles respondían a su consulta.

La actividad final propuesta para los niños y niñas, se basó en un ejercicio de comunicación para con sus propios compañeros, directivos, docentes del establecimiento y familia invitada. En esa oportunidad los niños y niñas trabajando en equipo, expusieron lo aprehendido y socializaron la experiencia a través del relato y la explicación. El trabajo de equipo propuesto desde el inicio, tanto en el terreno como en el aula, potenció el intercambio y el cooperativismo que esta modalidad de trabajo propone.

Esta instancia del proyecto despertó euforia al tener que preparar de forma libre y por grupos los afiches que utilizarían para la exposición. El intercambio de opiniones que iban desde ponerle el nombre al afiche hasta que contenidos tenían que tener, quedó totalmente liberado a su creatividad. Esa situación se vio también reflejada, durante la realización del herbario que como recuerdo de la actividad las niñas y los niños se llevarían a sus hogares.

La participación de la municipalidad a través de la Dirección de Espacios Verdes y Viveros - Ente Municipal ENOSUR fue enriquecedora pues no solo brindaron una charla destacando la importancia y cuidados que necesitan los árboles, sino que también, disertaron sobre los inicios de la forestación urbana en la ciudad de Mar del Plata y la importancia para la comunidad barrial de los espacios verdes; y el cuidado y mantenimiento de los árboles urbanos. De esta forma, se pudo vislumbrar/entender/comprender el rol que ejerce el organismo de gobierno en el cuidado de las plazas de la ciudad.

Conclusiones

En una sociedad democrática la función de la escuela, entre otras, consiste en asumir un proyecto educativo que busque el crecimiento de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Para afrontar tan importante desafío la escuela debe promover cambios en los contenidos que enseña y muy especialmente la manera de trabajar sobre ellos.

Muchas veces se ha cuestionado el aislamiento de la Universidad respecto de la sociedad, es por eso que desde esta propuesta, se buscó propiciar el acercamiento de quienes forman parte de la comunidad universitaria al medio social. Estableciendo un canal de intercambio con el nivel primario del sistema educativo y generando una sinergia, que contribuya en la formación de los y las estudiantes y docentes del nivel primario, adecuando su desenvolvimiento a los desafíos que plantean hoy las nuevas tecnologías de información.

La presente propuesta tomó como base contenidos provenientes de las Ciencias Sociales (Cartografía, Geografía) y de las Ciencias Naturales (Biología, Botánica) y abordó el lenguaje digital a partir del uso de cartografía digital. Favoreciendo con ella, la localización, distribución, asociación, evolución e interacción de variables en un hábitat de uso comunitario y barrial.

Aportando no sólo a la generación de conocimiento a nivel de contenidos y nuevas tecnologías, sino fundamentalmente sembrar un sentido de compromiso con la comunidad desde instituciones educativas públicas: Universidad y Escuela primaria.

En el marco de esta propuesta, se buscó fortalecer un modelo didáctico iniciado en el año 2007. Este modelo, denominado Alfabetización Geodigital, requiere de la participación activa de los docentes quienes, bajo el propósito de lograr que los estudiantes puedan relacionar y comprender los procesos sociales y naturales del espacio geográfico en el que habitan y se desarrollan, promuevan una actitud participativa y reflexiva, a través del conocimiento y el análisis de las ciencias basadas en la geoinformación. La construcción de mapas socio-ambientales que el modelo impulsa, implica trabajar en el marco de un modelo metodológico y actitudinal.

Desde los inicios del proyecto la gran incertidumbre era saber si se podía enseñar geotecnología y geoinformación en la escuela primaria. Habíamos hecho experiencias similares en el nivel secundario con resultados positivos pero ahora estábamos ante un nuevo desafío trabajar con el nivel primario.

Partimos de abordar temas transversales a toda la curricula de Ciencias Naturales y Sociales de la escuela primaria y contando los establecimientos educativos con el equipamiento necesario para la utilización de cartografía digital en el marco de las TIC, consideramos que la inserción del proyecto en el ámbito escolar genera condiciones de auto-sustentabilidad, posibilitando su continuidad como experiencia pedagógica y con alcance comunitario.

El arbolado público implica una razón de planificación y ordenamiento territorial. En tal sentido, su inclusión como parte de la política pública es sustancial a las gestiones de gobierno municipal y provincial. El incluir a los distintos actores sociales de los barrios, comenzando por los y las estudiantes de las escuelas primarias, sus familias y demás componentes sociales barriales, permitirá la inclusión de la valoración y participación social en los procesos de diseño, diagramación y ejecución de los proyectos de arbolado en los espacios verdes barriales. No como mero espectadores, sino como partícipes activos.

Bibliografía

- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volúmen 1 / Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. 412 p.; 20 x 88 cm. ISBN 978-987-1266-30-2
- Libro Blanco de la Prospectiva TIC: proyecto 2020. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, 2009. 368 p.; ISBN 978-987-1632-00-8
- National Center for Geographic Information and Análisis, NCGIA, 1990.
- Tomás, M., Bernasconi, M.V., M. Farenga, 2013. "Sistemas de Información Geográfica en el Fortalecimiento de un Modelo Didáctico Aplicado a la Escuela Secundaria del Sistema Educativo Argentino". Congreso Internacional de Geografía. 74° Semana de Geografía. ISSN 0325-2698. Travelín. 31 de octubre al 3 de noviembre. Actas 271 - 282.
- Tomás, M., Bernasconi, M.V., M., Farenga, 2012. "Los sistemas de información geográfica van a la escuela secundaria de la mano de GvSIG". II Jornadas Nacionales de GvSIG". Mar del Plata, 7 y 8 de septiembre 2012. 33 p.p. Publicación digital.
- Tomás, M., Cohen, C., de Dios, G., Gordziejczuk, M., E. Zapirain, 2012. "Las TIC y su Aporte desde el Voluntariado Universitario al Programa Conectar Igualdad". V Congreso Nacional de Extensión Universitaria: "La Extensión Universitaria: sus aportes a los derechos humanos y al desarrollo sustentable". Córdoba, Argentina. 10, 11 y 12 de septiembre de 2012. No 3 "Artículos 20p.p. No 2, Vol 2: Resúmenes del 5to Congreso Nacional de Extensión Universitaria (2012)
- Tomás, M., Farenga, M. y M.V. Bernasconi, 2007. La formación de usuarios de sistemas de información geográfica. Una experiencia con docentes en el partido de Balcarce. Pcia. Bs. As. Rep. Arg. "XI Conferencia Iberoamericana de Sistemas de Información Geográfica (CONFIBSIG)". Ciudad de Buenos Aires. 29 al 31 de mayo. ISBN 978-9285-33-6.

Referencias de páginas web

www.grupogeomatica.com.ar

<http://www.ncgia.ucsb.edu/>

<http://www.gvsig.org/web/community/events/jornadas-argentina/2012/ponencias>

<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/issue/view/93/showToc>

http://planurbano.posadas.gov.ar/wp-Content/uploads/2012/12/Plan_forestal_urbano.pdf

Financiamiento

Esta actividad contó con el financiamiento de la Universidad Nacional de Mar del Plata a través de la Convocatoria a Proyectos de Extensión 2017 (OCS 2741/17).

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a todos los integrantes del proyecto de Extensión “Alfabetización Geodigital: desde la escuela al barrio, por un hábitat natural saludable”: Fabricio OYARBIDE, María Fernanda ALVAREZ, Lia Fernanda MONTTI, Mariana del Sol ADDINO, Fernando SABUDA, Guido BACINO, Érika VIEL, Andrés VERON, quienes acompañaron esta iniciativa que tuvo como protagonistas a los estudiantes y al arbolado urbano.

A la Dirección de Espacios Verdes y Viveros - Ente Municipal ENOSUR, por su participación y difusión del trabajo que desde la municipalidad del Partido de General Pueyrredon se hace en los espacios verdes.

Cabe destacar el grado de participación y compromiso de los directivos responsables de cada uno de los establecimientos educativos, así como también el interés y apoyo por parte de los docentes, a ellos nuestro agradecimiento.

La Informática aplicada al trabajo por la identidad: el caso de comunidad Nam Qom de La Plata.

Natalia Otero, Viviana Harari, Ivana Harari, Julia Gomez.

oteronati@gmail.com

Resumen

La Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata, desde 2007, trabaja en un proyecto que actualmente lleva el nombre de *El Barrio va a la Universidad*. Éste nació con el objetivo de reducir la brecha digital en sectores vulnerables de la sociedad, poniendo su foco en niñas, niños y jóvenes.

La continua interacción con sus destinatarios y destinatarias, a lo largo de estos años, ha permitido identificar otras problemáticas y necesidades que atraviesan a estos sectores. El nombre que tiene el proyecto es muestra de ello. A partir de 2010, el proyecto toma ese nombre porque incorpora otro objetivo relacionado con acercar a estos sectores a la universidad, con el fin de incluir en sus imaginarios la posibilidad de continuar estudiando una carrera universitaria.

A mediados de 2012 se incorpora al proyecto la Asociación Civil Ntaunaq Nam Qom (Comunidad Nam Qom) del barrio Malvinas de la ciudad de La Plata, sumándose al grupo de asociaciones civiles sin fines de lucro con las que se venía trabajando en la alfabetización digital.

La capacitación informática llevada a cabo en esta asociación fue muy particular desde sus inicios, ya que consideró la demanda de sus referentes: personas que pertenecen al pueblo originario Qom, quienes propusieron realizar la capacitación digital con una mirada en la revalorización de la identidad de dicho pueblo originario. A partir de esta demanda, la propuesta informática

en esta asociación planificó actividades digitales orientadas a la construcción de contenidos que fortalezcan y revaloricen aspectos de la cosmovisión del pueblo y su idioma: el qom la'actac. Algunos ejemplos de estas actividades se pueden ver en trabajos realizados sobre leyendas, canciones, qom la'actac y juegos. Este diseño permitió abordar los conceptos informáticos aplicados a una demanda social particular, llegando inclusive a comenzar con temas avanzados, como la enseñanza de la programación y el pensamiento computacional, buscando que los niños y las niñas no sólo sean consumidores, sino también productores de contenidos que se adecúen a sus intereses y necesidades.

Es importante destacar la colaboración de referentes de la comunidad que trabajan en las propuestas didácticas y metodológicas, pensadas y empleadas para niñas y niños entre 6 y 12 años. En este artículo se pretenden contar las diferentes actividades informáticas realizadas con niñas y niños de una comunidad perteneciente a un pueblo originario que trabaja en pos de la revalorización de su identidad.

Palabras clave: Informática / Pueblo originario / Qom / Identidad / Programación.

Introducción

Desde la Facultad de Informática¹ de la Universidad Nacional de La Plata² viene trabajando en forma continua e ininterrumpida en la alfabetización informática de niñas, niños y jóvenes de sectores vulnerables de la ciudad de La Plata y alrededores.

El trabajo realizado durante estos años y la interacción continua que se tiene con la comunidad han permitido visualizar diferentes problemáticas que atraviesan a los grupos sociales con los que se trabaja. Algunas de ellas son comunes a todos los grupos y otras exclusivas a alguno en particular (Díaz *et al.*, 2008).

El caso de la Comunidad Nam Qom de la ciudad de La Plata, que se integró al proyecto en 2012, fue particular; si bien su objetivo era llevar la capacitación digital a niñas, niños y jóvenes de la comunidad, pone sobre la mesa una problemática muy puntual basada en la necesidad de trabajar sobre la revalorización de la cultura del Pueblo Qom. En el marco de un trabajo que la comunidad viene efectuando con sus niños, niñas y jóvenes, relacionado con la revalorización de su cultura, se planteó incorporar la capacitación digital, pero considerando esta línea de trabajo. A partir de ese momento, el equipo extensionista, apoyado por referentes de la comunidad, revisa la capacitación digital utilizada hasta ese entonces e intenta modificarla en función de las necesidades planteadas por la comunidad.

Desde 2012, que se inició el trabajo con la Comunidad Nam Qom, hasta hoy se han ejecutado numerosas actividades que persiguen un doble objetivo: por un

1 Sitio oficial de la Fac.de Informática UNLP www.info.unlp.edu.ar

2 Sitio oficial de la Universidad Nacional de La Plata UNLP www.unlp.edu.ar

lado, la enseñanza de la informática y, por otro, la revalorización de la cultura de un pueblo originario tan emblemático como lo es el Pueblo Qom.

Historia y contexto de la Comunidad Nam Qom

La Comunidad Nam Qom se encuentra ubicada en el barrio Malvinas (Melchor Romero), a las afueras de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, en un contexto de creciente vulnerabilidad y marginalidad social. Tal como ha ocurrido en la conformación de otros barrios similares del Pueblo Qom, la comunidad se origina a partir de oleadas migratorias desde el Gran Chaco, en la década de 1980, provocadas por la usurpación de su territorio y el empobrecimiento de las condiciones de vida; esto, como consecuencia de los procesos de colonización llevados a cabo desde principios del siglo XX, que causaron la pérdida y la transformación de las formas económicas de producción y reproducción de la vida del Pueblo Qom (Hecht *et al.*, 2016).

En este contexto, algunas personas migraron a diversos centros urbanos en busca de mejores oportunidades de vida. La existencia de redes de contactos entre parientes y conocidos fue la base para enfrentar las precarias condiciones que afrontaron —y afrontan— en las grandes ciudades, posibilitando la aparición de los “barrios tobas” en la periferia de La Plata. La Comunidad Nam Qom logró, en 1990, la conformación de la Asociación Civil Ntaunaq Nam Qom; en 1991, en el marco del Programa Protierra, se llevó a cabo la autoconstrucción comunitaria de 36 viviendas, donde hoy viven 200 integrantes de la comunidad (Maidana, 2012). En 2015 les fue entregado el título comunitario de esas tierras. Aquello es muy importante, teniendo en cuenta que es uno de los reclamos históricos de los pueblos originarios.

En la ciudad, el sentimiento de pertenencia al pueblo Qom se afianza a partir de vivir juntos y hablar qom la’actac, al igual que mantener contactos con el Chaco y transmitir las enseñanzas de los antepasados. Todo esto se resignifica en este nuevo territorio que es el barrio, la ciudad, siempre anclado en la organización comunitaria (Hecht *et al.*, 2016). En la Comunidad Nam Qom, el uso del idioma qom la’actac queda limitado a los adultos y, por lo general, en el ámbito privado, mientras que algunos jóvenes lo entienden, pero no lo hablan. Algunos niñas y niños lo entienden con mucha dificultad, pero se encuentran en un proceso de aprendizaje muy incipiente (es el caso de los nietos de los primeros migrantes del Chaco) y otros no lo comprenden ni se encuentran en proceso de aprenderlo (es la situación de niños de familias mixtas). La discriminación que sufren en contextos barriales y escolares ha generado en los niños el ocultamiento de su identidad Qom y el abandono de su idioma (Oliveros, 2018).

En la actualidad, en el barrio funcionan diferentes espacios de uso comunitario: un comedor, una biblioteca y un salón de usos múltiples. Además, es sede del plan FinEs, que se implementa en la provincia de Buenos Aires y en otras de la Argentina, y que incentiva la finalización de los estudios primarios y secundarios (MECCyT, 2008). La biblioteca cuenta con un espacio con mesas, sillas, pizarra y

con una sala de computación, donde se realizan las actividades que abordaremos en el presente trabajo.

Objetivos

El Barrio va a la Universidad es un proyecto que se inicia en 2007 con el nombre *Reduciendo la Brecha Digital en niños y jóvenes de sectores vulnerables*. Desde sus comienzos persiguió el objetivo de *reducir la brecha digital* en sectores pertenecientes a la ciudad de La Plata y alrededores. Como la capacitación siempre se realizó en el contexto de los barrios involucrados, esto implicó que el equipo de trabajo (docentes, no docentes, estudiantes universitarios y referentes de los barrios) identificara otras problemáticas que atraviesan a esos sectores. Es así como, a partir de 2010, el proyecto cambia su nombre por el que tiene actualmente e introduce otro objetivo: *incorporar a la Universidad, entidad formadora, como una alternativa dentro de la gama de opciones que manejan los sectores desfavorecidos de la sociedad, en vista de un futuro mejor* (Harari et al., 2012). Si bien el proyecto cuenta con objetivos múltiples y complementarios, como *fomentar el desarrollo de actividades multidisciplinarias, aprender a programar y utilizar las TIC como apoyo escolar*, la incorporación de la comunidad Nam Qom introdujo otro objetivo: *revalorizar la cultura de los pueblos originarios*.

Materiales y métodos

Antes de profundizar en los métodos y materiales utilizados en la capacitación informática en la comunidad Nam Qom, se entregarán detalles generales.

Perfil de los grupos de estudiantes

El perfil de los grupos con los que se trabaja en el proyecto digital permite que las capacitaciones sean diferentes a otras. Una capacitación tradicional cuenta con estudiantes que presentan características comunes, tanto respecto de su nivel educativo como a sus conocimientos sobre la temática a abordar. Se asegura la asistencia continua de la mayoría de los alumnos y las alumnas, y se restringe el ingreso a la capacitación de nuevos integrantes, si es que el grupo capacitado está muy avanzado en los conocimientos adquiridos. En una capacitación, dada a través del proyecto informático, dichas características son muy difíciles de cumplir; si bien siempre se intenta armar grupos con alumnos y alumnas que cursen el mismo nivel, en la realidad eso no se refleja en el curso. Además, muchos de los alumnos y las alumnas asisten a las clases en forma intermitente, causando un desfase con el resto de sus compañeros y compañeras, y una atención particular para lograr alcanzar al grupo. El ingreso de nuevos alumnos y alumnas al curso también es una característica de estas capacitaciones, ya que se da en el contexto del ingreso de un nuevo niño, niña o joven a la entidad o asociación civil.

Estas características hacen que las capacitaciones sean más complejas, que cada grupo no avance de la misma manera y que la metodología y los materiales utilizados sufran variaciones de entidad en entidad (Harari et al., 2017). Respecto de las problemáticas que atraviesan a la mayoría de las organizaciones, todos los cursos cuentan con alumnos y alumnas que presentan deficiencias en diversas áreas educativas como, por ejemplo, lengua y matemáticas. Por eso, desde un comienzo, el equipo extensionista planteó la capacitación informática con la orientación puesta en el apoyo escolar, efectuando actividades que permitan aprender el uso de aplicaciones de ofimática y educativas, y que, a su vez, refuercen las diferentes temáticas abordadas en las escuelas (Díaz et al., 2013). En el caso de la comunidad Nam Qom, además de compartir estas características planteadas, se sumó el trabajo de la revalorización de su cultura. Esto llevó a que los materiales empleados contemplaran la problemática común y la demanda específica.

Es importante considerar que las niñas, niños y jóvenes de las diferentes asociaciones civiles que asisten a la capacitación informática y, en particular, los de la Comunidad Nam Qom estudian en escuelas públicas cercanas al barrio donde viven, no tienen informática como asignatura y muy pocos cuentan con computadoras personales o con conexión a internet en sus hogares.

Formato de la capacitación informática

La capacitación informática en la asociación civil se da en forma de taller y concurren niños y niñas entre 6 y 12 años. Esto genera el desafío de diseñar propuestas que permitan trabajar con esa diversidad etaria. Se desarrolla entre marzo y diciembre, con un encuentro semanal de 2 horas y participan aproximadamente 20 niños y niñas con una edad promedio de 9 años. El grupo presenta las características mencionadas en los párrafos anteriores; al no recibir capacitación informática en las escuelas no usan la computadora como herramienta para la realización de sus tareas diarias y tampoco tienen la posibilidad de aprender programación. A su vez, la mayoría de las niñas y niños no dispone de computadoras en sus hogares, siendo la sala de informática de la biblioteca de la comunidad la única oportunidad de acceder a un PC con internet. En el taller se realizan actividades que promueven el uso y la apropiación de estas herramientas TIC, trabajando aspectos fundamentales de la cultura e identidad Qom, como el qom la'actac, leyendas y canciones. Se fomenta el trabajo colaborativo y el aprendizaje por descubrimiento. El juego y la negociación entre los diferentes actores son elementos siempre presentes y de mucha importancia para alcanzar el objetivo de cada actividad.

Selección y planificación de las actividades de la capacitación

Considerando que se parte de una concepción de la extensión universitaria, en el que se trabaja con la comunidad, la selección y la planificación de las actividades se efectúan con la participación de tres actores: los referentes de la comuni-

dad, los extensionistas y los chicos que participan de los talleres. A continuación, se detalla la forma en que cada uno participa y aporta en la planificación de la capacitación:

- **Reuniones con referentes**

Al inicio de cada año se realizan reuniones con las y los referentes de la comunidad para conocer cuáles son los problemas y cómo pueden ser retomados por el taller de computación. Se definen temas de interés y se expresan las expectativas. Estas reuniones se llevan a cabo mediante conversaciones desestructuradas. En algunas ocasiones participa un extensionista y un referente, y, en otras oportunidades, en grupo. Suelen repetirse tras el receso de invierno.

- **Reuniones del equipo extensionista**

El equipo extensionista se reúne con regularidad a lo largo del año para realizar la planificación, el seguimiento y la evaluación de la implementación del proyecto. Durante las primeras reuniones se identifican las diferentes propuestas, integrando los intereses de todos los involucrados. La participación en el equipo de una referente de la comunidad —educadora intercultural bilingüe presente en los talleres, tanto en la planificación como en la implementación— es clave. Ella establece el vínculo constante, tanto con los y las referentes como con la comunidad. Selecciona el material para realizar las actividades y es quien da vida a los relatos y al idioma qom la'actac.

- **Encuentros de taller con niños y niñas**

Los primeros encuentros con los niños y las niñas son fundamentales para definir las actividades que se desarrollarán en el año. Se busca que manifiesten sus intereses y expectativas sobre el taller y propongan qué les gustaría hacer y aprender. En definitiva, que digan qué cosas les gusta hacer y cuáles no. Participar y expresar ideas y propuestas frente a otros no es simple y requiere práctica. Esta afirmación es válida tanto para los niños y niñas como para los adultos. Es necesario generar vínculos de confianza; que el proyecto se realice hace muchos años (desde 2012, sin interrupción) fortaleció ese vínculo. Todas las actividades se perpetran de manera grupal, en un ambiente desestructurado y atravesado por lo lúdico. Cabe aclarar que las propuestas están sujetas a una constante re-planificación, considerando las características del grupo descritas más arriba (participación intermitente de los niños y niñas, incorporación de nuevos niños y niñas en diferentes etapas del año, diferencias etarias).

Encuestas y registros de encuentros

A lo largo de los años, el proyecto ha empleado encuestas tanto antes de la implementación de la propuesta para conocer intereses y expectativas, como al finalizar cada año con la intención de que los niños y niñas y las y los referentes realicen una evaluación del proyecto. Estas encuestas se complementan con un conjunto de registros que realiza el equipo extensionista luego de cada actividad (ya sea reuniones o talleres con los niños). Cada uno de los integrantes del equipo que participó de la jornada, realiza una descripción detallada de la misma registrando desde los participantes y las actividades, hasta las sensaciones, los conflictos, los hechos no habituales y cada detalle del encuentro. De esta manera, se va construyendo una bitácora que contiene el registro de todas las actividades realizadas a lo largo del año con la mirada de todos los integrantes del equipo extensionista. Se complementa con videos y fotos.

Muestra de trabajos al finalizar el año

Al finalizar cada año el taller realiza en la comunidad una muestra abierta de fin de año con el objetivo de mostrar los trabajos realizados a lo largo del año y compartir con las familias un espacio de intercambio.

Trabajos realizados

A continuación, se expondrán dos proyectos llevados a cabo en el barrio, en diferentes momentos de la capacitación digital. Uno relacionado con la creación de un “libro”, realizado en 2012, durante el primer año del proyecto; y, el segundo, con la “recreación de una leyenda”, utilizando la herramienta de programación Scratch, en 2019 (Scratch Team, 2016).

Libro Libro Qom

El objetivo de esta actividad fue la de recopilar en un “libro” las actividades realizadas durante todo el año en el taller de computación. Las mismas se planificaron en función de dos ejes: por un lado, la apropiación de contenidos significativos para la cultura del Pueblo Qom y por otro, aprender el uso de herramientas digitales, principalmente editor de texto, graficador y navegador. Dado que este proyecto se desarrolló durante el primer año del dictado del taller de computación en la comunidad, las actividades fueron pensadas para niños y niñas que en la mayoría de los casos era su primera experiencia en el uso de la computadora. En la selección de los contenidos a trabajar se priorizó aquellos que permitían abordar la cosmovisión del Pueblo Qom, utilizando principalmente leyendas y canciones. A su vez, como eje transversal, se planificaron actividades en qom la’actac. Los referentes de la comunidad cumplieron un rol activo en los talleres, en la selección, análisis e interpretación de los contenidos y en el manejo del qom la’actac.

Las actividades con las leyendas consisten en leerlas y pedirles a los niños y niñas que escriban con sus palabras la historia en el procesador de texto. Luego de compartir entre todos sus producciones, los niños y niñas dibujaron en el graficador lo que más les gustó o resultó más significativo (figura 1). En el caso de la leyenda del N'vique se trabajó, además, con un video en qom la'actac y se invitó a un lutier a la comunidad, con el cual los niños y niñas experimentaron todas las instancias de creación del instrumento musical, desde la recolección de los materiales necesarios (latas, maderas, pelos de cola de caballo) hasta la ceremonia de quema y armado del instrumento. Como cierre inventaron una canción sobre la primavera y tocaron el instrumento.

Las actividades que se realizaron en qom la'actac, se centraron en cantar y escribir canciones (figura 2) y crear un glosario (figura 3) de palabras en los temas: las partes del cuerpo humano (figura 4), los animales, los colores, objetos del entorno natural y palabras de saludos. En todos los casos se intentó utilizarlas con cotidianidad en el taller para familiarizarse de a poco con el idioma.

En lo que se refiere al aprendizaje informático, en las actividades, los niños y niñas pudieron adquirir no solo habilidades relacionadas con el manejo de diferentes aplicaciones de ofimática como ser editores de texto, graficadores, navegadores, sino que también pudieron aprender sobre el intercambio de información entre las mismas. Aprendieron a dar un buen formato a los textos, a realizar sus propios dibujos para luego copiarlos y pegarlos en sus documentos y a buscar información en la Web sobre la temática abordada. También aprendieron a guardar y recuperar su información, incorporando los conceptos de archivo, carpeta y unidad de almacenamiento.

Leyenda del n'vique (violín qom)

Había un hombre feo en el monte. Vino el dueño del monte y le regaló un n'vique y le presentó a su hija. Los dos se enamoraron y estaban contentos.

Él tocaba siempre bellas melodías y mientras tocaba se hacía más lindo.

Un día la chica se puso celosa porque él hablaba con otras mujeres y agarró el n'vique y lo tiró en el fuego, entonces una bola de fuego subió al cielo y se formó una estrella llamada estrella del alba.

Ahora las melodías son tristes.

El n'vique

La presente actividad se realizó en base a un video documental y relatos Qom sobre este instrumento.

Cómo se llama el instrumento y qué significa su nombre?
Se llama n'vique que significa uñas afiladas de tigre.

¿Qué instrumento es?
Un violín Qom

¿Cuántos tipos de n'vique hay? ¿de qué materiales son?
Hay tres tipos y se hacen con madera, calabaza de mate y lata.

¿Cómo los hacen?
Buscan una lata y la queman a la noche. Le ponen una madera y la cuerda la hacen con los pelos de la cola del caballo.

¿De dónde es originario?
De Chaco

Los temas de las canciones a que se refieren?
Las canciones son tristes y son de la tierra, el monte, la lluvia, la naturaleza.

Figura 1. Leyenda N'vique.

Canciones

Canción inventada por los chicos para festejar el día de la primavera

Qomi qompi yaqayaneqpi
qomi qompi
qarma na alhua
nivreuo nahuoxo
rarala na qo'o ypac
rarala' na naniguishepi
huoo na lauoxo.



Traducción en Castellano

Somos Tobas hermanos
somos Tobas
nuestra casa es la tierra
llego la primavera
verde son los árboles
verde son las plantas
y tiene flores.



Feliz Cumpleaños en Qom



yatacta' no'on da arañoxoc
yatacta' no'on da arañoxoc

Traducción en castellano

Que alegría que hayas nacido
Que alegría que hayas nacido

Feliz cumpleaños en castellano

que los cumplas feliz
que los cumplas feliz
que los cumplas
que los cumplas
que los cumplas feliz!!!!



Figura 2. Canciones.

Glosario

Los colores en Qom La'actac (idioma Qom)

RARALA (verde)

YOCOVI (amarillo)

TOUXARAIC (rojo)

LAIRAXAIC (negro)

LAPAGAXAIC (Blanco)



Saludos en Qom La'actac (idioma Qom)

Laa'iqai ca'qa machaqa? hola, ¿hay algo que contar?



1. Qaiqa no hay/ nada
2. No'on bien

Toc Mele" hasta luego
Toc Qonte" hasta mañana
Nale "en chau/adios

Glosario

Los animales en Qom La'actac (idioma Qom)

Animales = Shiguiyacbi

Cayo = caballo

Qoyo = pájaro

Huoyem = mono




Micho = gato

Ploc = perro

Qoloxoloxo = sapo

Adaxannaaq = víbora

Figura 3. Glosario.

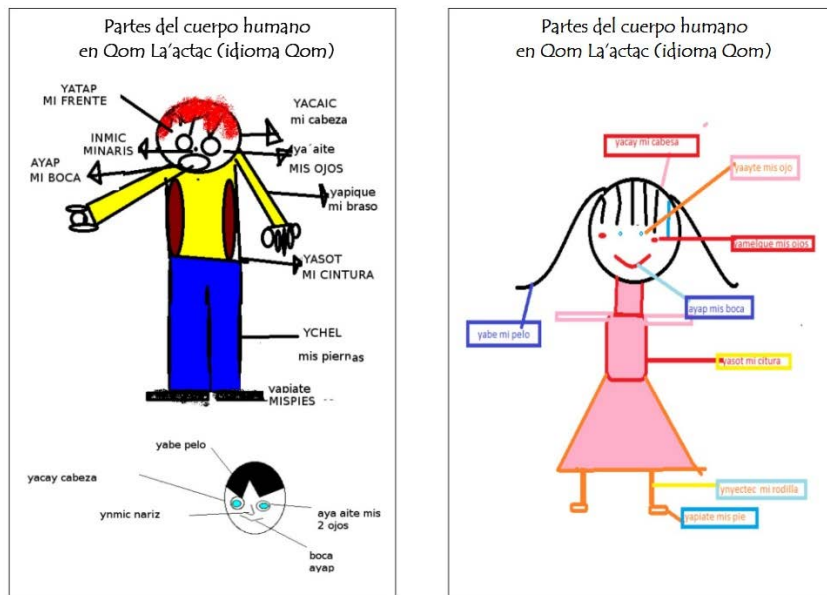


Figura 4. Partes del cuerpo humano

Recreación de la leyenda “Pinxo’olec”

Esta actividad se planificó en conjunto con otro proyecto de extensión de la UNLP en el barrio, del cual participaron el mismo grupo de niñas y niños (Pereyra, 2018). Se buscó trabajar la revalorización de la identidad y cultura Qom desde las artes plásticas, la música y el idioma qom la’actac. Se coordinó trabajar una leyenda y abordarla en conjunto. La leyenda seleccionada fue “Pinxo’olec” (Iannamico y Carzon, 2018). Para su selección fue fundamental el rol de una de las referentes de la comunidad, que participa como tallerista en las actividades.

El objetivo general de la actividad fue fortalecer un aspecto particular de la cosmovisión del Pueblo Qom, la relación con la naturaleza, mediante la interpretación de una leyenda y apropiarse de los medios plásticos e informáticos para realizar una producción creativa de manera colaborativa.

El objetivo específico del taller de computación fue que los niños, niñas y jóvenes logren nociones básicas de programación y que fomenten el pensamiento computacional utilizando la herramienta de programación Scratch (García-Valcárcel y Caballero-González, 2019).

La actividad se planificó en etapas y se desarrolló durante los meses de abril a septiembre de 2019.

Durante la primera etapa los niños se familiarizaron con la leyenda, sus personajes y los distintos contextos por lo que transcurrían. Lograron construir entre

todos, un relato que dividieron en tres escenas y a cada una de ellas le asignaron una escenografía, personajes y objetos fundamentales para contar la historia. En esta etapa los niños trabajaron en el pizarrón, con hojas y lápices y también con el editor de textos y el graficador en las computadoras.

En lo que respecta al trabajo en lápiz y papel, realizaron tareas de comprensión de texto, identificando personajes y resumiendo la historia en escenas. En lo que respecta al trabajo informático pudieron repasar y afianzar conceptos que ya venían trabajando como ser:

- Cambios de tamaño, tipo, color de las letras, manejo de diferentes alineaciones para el texto, uso y manejo de tablas, con el editor de textos.
- Manejo de las herramientas para el dibujo como ser: insertar formas, elegir colores, seleccionar, cortar, pegar, copiar, cambiar orientación del dibujo, entre otros, con el graficador.
- Intercambio de información entre aplicaciones cortando y pegando los dibujos creados en el graficador en el editor de textos y,
- Manipulación de archivos como ser abrir, guardar y modificar archivos.

En la segunda etapa, coordinado por el otro proyecto de extensión, los niños y niñas utilizaron la plástica para darle forma a sus personajes y escenografía. Trabajaron en grupo experimentando colores, el uso del espacio de la hoja y coordinaron con sus pares la elección de la imagen. Trabajaron con témperas, de colores primarios, blanco y negro, pinceles de distintos tamaños y otros elementos como telas, lanas, botones, entre otros, que aportaron textura a las creaciones. Como resultado de estas jornadas se obtuvieron producciones de los escenarios (figura 5) y personajes (figura 6) de la leyenda que, al finalizar las actividades fueron fotografiadas para poder ser utilizadas en el taller de informática.



Figura 5. Algunos escenarios realizados en el taller de pintura.



Figura 6. Algunos escenarios realizados en el taller de pintura.

En la tercera etapa, los niños y las niñas utilizaron una aplicación de programación Scratch para realizar la animación. Scratch es un lenguaje de programación destinado a niños, niñas y adolescentes, que los introduce en el mundo de la programación y les permite, de manera intuitiva, utilizar bloques, realizar sus propias animaciones, historias interactivas y juegos, a la vez que promueve el pensamiento creativo, el trabajo colaborativo y el razonamiento sistemático. Los proyectos se desarrollaron en las versiones 1.4 y 2.0 de Scratch.

Los alumnos y las alumnas que hicieron uso de esta herramienta desarrollaron las siguientes habilidades:

- Manejo de personajes (objetos): los personajes utilizados fueron seleccionados de la gama de personajes que presenta la herramienta y también se hizo uso de creaciones propias. Se trabajó cuestiones de “cambios de disfraces” que permite que un mismo personaje pueda tener diferentes posturas o vestimentas y se realizó la programación de sus acciones relacionadas con movimientos, diálogos, entre otros.
- Manejo de escenarios: como la leyenda no se desarrollaba en un único espacio, se debió recrear cada espacio a través de diferentes escenarios. Los escenarios fueron seleccionados de la gama de escenarios que trae el programa y también se utilizaron escenarios de creaciones propias. Se tuvo que trabajar en el manejo de tiempos para programar los diferentes momentos en que cada escenario entraba en juego.
- Manejo de eventos: un “evento”, en el contexto de la programación, es una acción que se realiza durante la ejecución del programa y sobre la cual el programa reacciona haciendo algo. En este caso, utilizaron el mismo evento para todos los objetos, de esta manera al apretar la “bandera verde” se desarrolla toda la animación, como si fuera un video.

Para que la actividad se adapte a las diferentes edades, los más chicos, se centraron en realizar alguna secuencia dentro de una escena en particular. Por ejemplo, elegían el escenario del cielo, un pájaro y lo hacían desplazarse moviendo las alas, simulando el vuelo.

Los más grandes lograron finalizar las tres escenas de la historia completando la animación (figura 7). Durante el proceso fueron ajustando sus producciones,

Resultados y discusión

La capacitación digital que se desarrolla en la Comunidad Nam Qom es el resultado de un trabajo colectivo y consensuado, que se fue adaptando y contextualizando de acuerdo con las necesidades y preferencias de la comunidad destinataria. Con la mirada puesta en el objetivo de rescatar las tradiciones y revalorizar la cultura de esta población, se trabajó en forma conjunta, permanente y dinámica, dando lugar a un aprendizaje mutuo. La investigación sobre la comunidad y la profundización sobre sus antepasados, sus valores éticos, culturales y espirituales, su idioma, costumbres, tradiciones y artes como la música y la danza se plasmaron en la enseñanza informática de manera consensuada. Los aspectos metodológicos, los objetivos de aprendizaje, los materiales, las actividades prácticas realizadas y hasta la planificación fueron resultados de un trabajo colectivo. Los resultados de este proceso formativo inter y transdisciplinario fueron muy satisfactorios.

Desde la Computación, las producciones de los niños demostraron aprendizajes significativos, adquiriendo destrezas en informática como dibujar, escribir en computadora, diseñar folletos, explorar por internet, comunicarse vía mail e incursionar sobre la lógica de la programación. Desde lo antropológico, los esfuerzos por revalorizar saberes y tradiciones del pueblo Qom, fortaleciendo su identidad, conllevaron un impacto altamente positivo en los niños. Ellos manifestaron interés y ganas de realizar las actividades con alto grado de participación y entusiasmo en la búsqueda, reconstrucción y revalorización de su historia, sus orígenes y tradición. El contexto urbano obliga a resignificar muchas de sus prácticas y a transformar otras, pero la identidad y el sentido de pertenencia al Pueblo Qom se reconocen en una historia común, una lengua compartida y en la vida en comunidad en la ciudad. Desde las Ciencias de la Educación fueron enriquecedoras la creación, la adaptación y la planificación de actividades de manera consensuada con la comunidad. El abordaje integral de la problemática se ve reflejado en la participación de la comunidad, en la coordinación con otros proyectos que se desarrollan en el mismo territorio y en la combinación de los saberes informáticos aplicados al fortalecimiento de la identidad Qom.

Conclusiones

Este artículo describe el trabajo conjunto que se realizó desde el Proyecto de Extensión El Barrio va a la Universidad y la comunidad Nam Qom del barrio Malvinas de la ciudad de La Plata. Este proyecto de la Facultad de Informática de la UNLP se desarrolla hace varios años e intenta fortalecer un acercamiento entre las comunidades de sectores desfavorecidos de la sociedad y la Universidad. En este caso, el vínculo se patentizó desde los inicios de la organización de los talleres de Informática, donde se profundizaron los problemas de la comunidad Nam Qom, sus historias, sus luchas y la necesidad de revalorizar su identidad en los jóvenes, niñas y niños de la comunidad. En este sentido, se diagramaron y diseñaron las actividades de computación, enseñando destrezas informáticas como

el manejo de la ofimática, el internet y los inicios de la programación, siempre aplicadas al fortalecimiento y la revalorización de la cultura Qom.

Toda actividad de extensión implica un sinfín de cualidades positivas y beneficiosas para sus participantes. Esto se evidenció en el trabajo entre la comunidad destinataria y los voluntarios extensionistas, no sólo en consensuar sobre la didáctica, la enseñanza de TICs y de cómo aplicar razonamientos lógicos para las prácticas de programación, sino también en la búsqueda de información. Esto demuestra que el trabajo de campo y el contacto directo con sectores de la población marginados desde la comunidad universitaria construyen puentes que permiten el crecimiento y el aprendizaje de ambos. Un vínculo que cada vez debiera ser más estrecho.

Bibliografía

- Díaz, F. J., Banchoff Tzancoff, C. M., Harari, I. y Harari, V. (2008). *Reduciendo la brecha digital en sectores de bajos recursos*. XIV Congreso Argentino de Ciencias de la Computación. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/22000>
- Díaz, J., Harari, V. y Harari, I. (2013). *The marginalized neighborhood goes to University*. International Conference on Engineering Education and Research, Marruecos.
- García-Valcárcel, A. y Caballero-González, Y.-A. (2019). Robotics to develop computational thinking in early Childhood Education. *Comunicar*, XXVII(59), 63-72. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=59&articulo=59-2019-06>
- Harari, V. y Harari, I. (2012). El Barrio y la Universidad: Un vínculo consolidado a través de la enseñanza de las TICs. ACTAS III SEMINARIO INTERNACIONAL UNIVERSIDAD, SOCIEDAD y ESTADO “A 400 años de la Universidad en la región”. III Seminario Internacional Universidad-Sociedad y Estado, Córdoba. Recuperado de: <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2015/11/Actas-III-Seminario-Internacional-Universidad-Sociedad-Estado-3.pdf>
- Harari, V., Stavale, M. y Harari, I. (2017). *Extensión, docencia e Investigación destinada a los comedores barriales: Un caso testigo de cómo se combinan los pilares de la universidad en forma multidisciplinaria*. XXIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación (La Plata, 2017). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63604>
- Hecht, A. C., García, S. M., Cremonesi, M. y Cappannini, M. (2016). *Indígenas en clave urbana intercultural en el Conurbano y La Plata*. Recuperado de: http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/repositorio/_documentos/sipcyt/bfa005150.pdf
- Iannamico, R. y Carzon, W. (2018). *Leyendas del Pueblo Qom*. Editorial Albatros.
- Maidana, C. A. (2012). *Migrantes toba (qom): Procesos de territorialización y construcción de identidades* [Doctor en Ciencias Naturales, Universidad Nacional de La Plata]. Recuperado de: <https://doi.org/10.35537/10915/21132>

- MECCyT (2008). *Plan Provincial de Finalización de estudios y vuelta a la escuela*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación Argentina. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/>
- Oliveros, N. V. (2018). Diagnóstico sociolingüístico participativo del barrio toba/qom «Las Malvinas» de La Plata. *Lengua y Migración = Language and Migration*, 10(2), 107-135. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6779781>
- Pereyra, L. A. (2018). *Revalorización de la Identidad del Pueblo Originario Qom*. Proyecto de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.
- Scratch Team (2016). *Sitio oficial de Scratch*. Scratch Team scratch.mit.edu. M.I.T Massachusetts Institute of Technology. Recuperado 6 de septiembre de 2020, de <https://scratch.mit.edu/studios/5845553/>

Microbasurales espontáneos del periurbano de la ciudad de Mar del Plata: relevamiento, análisis y comparación¹.

Rocio Fayo, Mariana Camino, Cecilia Finocchietti, Roberto Donna, María Juiana Bó.

rociofayo@gmail.com

Resumen

Los microbasurales espontáneos son un problema sanitario-ambiental que está presente en todos los estratos socioculturales e involucra importantes consecuencias para la comunidad y el ambiente. Su proliferación en el periurbano es favorecida por una deficiente recolección de residuos domiciliarios y poda, asociada a un alto grado de intransitabilidad y la falta de conocimiento acerca de los riesgos sanitarios que ocasionan. Con el fin de dar respuesta a las inquietudes manifiestas de la comunidad respecto de la gestión de los residuos domiciliarios, se realizó el relevamiento de microbasurales en los barrios: Nuevo Golf (38° 03' 19" S; 57° 35' 04" O) y San Patricio (38° 6' 25" S; 57° 35' 21" O), donde se desarrollan los proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata: "Ecos periurbanos" y "Nuestras playas, nuestro barrio, nuestro lugar: educación ambiental costera para la gestión participativa", respectivamente. La comparación de los resultados arroja información calificada para sustentar los reclamos de los vecinos a las instituciones pertinentes y promover la participación y el compromiso ciudadano en pos de un ambiente sano. Ambos barrios poseen caracterís-

¹ El presente trabajo fue financiado por la Universidad Nacional de Mar del Plata en el marco de los Proyectos de Extensión.

ticas similares en cuanto a su extensión (aproximadamente 100 hectáreas), ausencia de servicios básicos, baja frecuencia en la recolección de residuos y pocas calles asfaltadas. Las diferencias radican en la distribución de las viviendas y en su calidad constructiva; Nuevo Golf está en emergencia habitacional, con calles intransitables debido al carcamamiento, escaso mantenimiento y obstrucción por desechos. Su diseño urbanístico en damero permitió relevarlos en su totalidad por cuadrículas, cada unidad censada se recorrió en sentido horario. Los microbasurales fueron geoposicionados y descritos junto con vecinos y representantes de instituciones locales. Se registró su superficie, situación dominial, distancia de cuerpos de agua y de viviendas, composición y presencia de vectores, entre otros. Los datos relevados fueron procesados y mapeados mediante QGIS. Nuevo Golf presenta 116 microbasurales que llegan a ocupar una hectárea, mientras que en San Patricio hay 138 y cubren en total 1,5 hectáreas. El 47% de los vertederos de Nuevo Golf pertenecen al dominio público y alcanzan los 200 m²; el 98% del total se encuentra a menos de 50 m de una vivienda y el 11% a menos de 50 m de un cuerpo de agua. La presencia de vectores se observó en el 27% (insectos) y en el 4% (roedores) y aproximadamente el 50% muestra señales de quema. Su composición, en orden de importancia, la integran plásticos, poda, metales, escombros, papel y cartón, residuos orgánicos, electrodomésticos, neumáticos y pañales. En San Patricio el 77,5% se encuentra en dominio público, ubicados a menos de 50 m de las viviendas, alejados de humedales y alcanzan los 100 m². Se caracterizan por descargas ocasionales de restos de poda, acompañados por escombros, plásticos y metales. Se observó baja proporción de vectores. Las características socioeconómicas-culturales de los barrios analizados condicionan la tipología de los microbasurales. La importancia de su conocimiento por parte de la comunidad permite cambiar hábitos, minimizar riesgos y sustanciar las vías de reclamos para mejorar la calidad ambiental y promover la participación ciudadana.

Palabras clave: residuos domiciliarios / salud / medio ambiente / gestión participativa

Introducción

Los residuos sólidos urbanos son generados por la actividad doméstica, comercial y de servicios, así como también la limpieza urbana de calles, plazas y jardines. La acumulación de residuos constituye un problema ambiental en aumento a nivel mundial y se asocia a los hábitos de consumo, el crecimiento de la población, la urbanización y un inadecuado manejo del plan integral de residuos (Escalona Guerra, 2014).

El desconocimiento de los ciudadanos respecto de las problemáticas sanitarias que trae la acumulación de residuos y la falta de participación activa en su autogestión, contribuye en el surgimiento de basurales y microbasurales espontáneos y agrava sus efectos en el territorio.

Los microbasurales espontáneos son una problemática sanitario-ambiental emergente y significativa dentro de este contexto, ya que se encuentra representada en todos los estratos socioculturales y de acuerdo con sus características involucra distintos niveles de riesgos sanitarios para la comunidad. Entre los impactos ambientales negativos se destacan la lixiviación de sustancias que potencialmente podrían ser contaminantes y afectar la calidad del agua superficial y subterránea. Una práctica asociada a estos depósitos de residuos es la quema espontánea o intencional que produce consecuentemente cambios en la calidad del aire por las emisiones de humos nocivos y la generación de material particulado. Cuando esta práctica no se realiza ocurre la descomposición de residuos orgánicos domésticos que supone un riesgo especial para la salud, ya que genera focos de proliferación de microorganismos patógenos y condiciones propicias para el desarrollo y propagación de insectos, roedores, aves y otros vectores de enfermedades. La incorrecta disposición de residuos aumenta las probabilidades de contaminación del suelo, del aire y del agua y la consecuente depreciación y deterioro del paisaje. Además impactan negativamente, de forma directa o indirecta, en la calidad de vida de los habitantes de zonas aledañas a los vertederos. Sin embargo, el impacto en la calidad ambiental no se restringe a lo local, pues según su escala y la topografía, podría alcanzar mayores extensiones y registrar consecuencias en los recursos hídricos, edáficos y litorales.

La gestión actual de los residuos sólidos urbanos (RSU) en nuestro país se reduce a la recolección domiciliaria, higiene urbana y la disposición final en rellenos sanitarios con escasos controles ambientales y técnicos o basurales a cielo abierto. En este contexto, las personas que los producen se desvinculan del problema por fuera de los límites de su propiedad. La generación de residuos varía de comunidad en comunidad, la cantidad y tipología de los residuos dependen del nivel de vida, el poder adquisitivo de la población, los hábitos de consumo, las características socioeconómicas, el tamaño de la población y los factores culturales (Agüero, 2014). El partido de General Pueyrredón de la provincia de Buenos Aires, no escapa a esta realidad. Tradicionalmente los predios oficiales de disposición final de residuos reciben una fracción dominante de residuos no clasificados. Esto se origina por múltiples factores como la falta de una educación previa, con concientización y sensibilización sostenidas en el tiempo para lograr una separación efectiva de los RSU. Asimismo otro factor que ha determinado su manejo inadecuado son las políticas laxas y una deficiente gestión ambiental, agravado por la disminución del presupuesto destinado a la concientización de la importancia de la separación en origen. Si bien esta problemática se replica en todo el partido, es más grave en los ámbitos periurbanos.

La zonas del periurbano han sido definidas y caracterizadas por diversos autores como áreas de transición (Morello, 2000; Bozzano, 2004; Di Pace, 2004; Barsky, 2005). Según la bibliografía conforman territorios sumamente dinámicos, sujetos a transformaciones constantes, que frecuentemente manifiestan desajustes en la articulación sociedad-naturaleza y donde emergen diferentes problemáticas que se traducen en pérdidas en los servicios ambientales, superposiciones e incompatibilidades de usos del suelo y procesos de contaminación, entre otras.

Estas zonas se originan por el crecimiento de las ciudades, con la singularidad de una urbanización débil, que se basa en la expansión y crecimiento urbano sin un correlato de instalación de infraestructura y servicios que aseguren un mínimo de calidad de vida (Ferraro y Zulaica, 2007, 2008; 2011; Ferraro y otros, 2013). En el periurbano, la generación de microbasurales se ve agravada por la poca frecuencia del servicio de recolección de residuos domiciliarios, de poda y limpieza, a lo que se suma un alto grado de intransitabilidad de sus calles.

El sistema periurbano de la ciudad de Mar del Plata se extiende desde una línea señalada por el amanzanamiento, la presencia de agua potable por red y red cloacal, y constituye una franja de territorio heterogéneo. En él confluyen diferentes actividades económicas y de servicios con una población de características socioeconómicas diversas, pero identificadas por múltiples conflictividades – sociales, económicas, de convivencia de usos, entre otros– (Ferraro y otros, 2013).

Debido a estas características, el periurbano marplatense ha concentrado, durante la última década, abundantes proyectos y prácticas de extensión universitaria como dispositivos de autogestión, donde se aborda la generación de estrategias multidisciplinares para resolver problemáticas sociales significativas a través del diálogo y trabajo conjunto y continuo entre universidad y comunidad (Camino y otros, 2018). Esto se traduce en una sinergia que se refleja en el enriquecimiento recíproco y propicia la construcción de un proyecto social transformador. La participación ciudadana en este contexto adquiere significación, pues contribuye a la construcción de una conciencia ética individual y colectiva, solidaria, reflexiva y, a la vez, consolida el respeto al medio ambiente y a la identidad cultural.

En los últimos años, la tendencia de repensar el rol de las universidades latinoamericanas como institución acumuladora de saberes al servicio de la sociedad, es visible en la UNMdP, que se manifiesta a través del crecimiento y fortalecimiento de la extensión universitaria y la implementación del sistema de prácticas sociocomunitarias en el proceso formativo integral del estudiante (requisito para la obtención del título de grado).

Los barrios analizados en el presente trabajo, Nuevo Golf y San Patricio, forman parte del periurbano marplatense. Allí se radican y desarrollan distintos proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata, entre ellos “Ecos periurbanos” y “Nuestras playas, nuestro barrio, nuestro lugar: educación ambiental costera para la gestión participativa”, respectivamente. A partir de diversas estrategias diagnósticas planteadas en el marco de estos proyectos, se detectó la preocupación de la comunidad barrial por la intransitabilidad de las calles, el anegamiento de los accesos en condiciones climáticas desfavorables, el volumen, disposición y la baja frecuencia de recolección de los residuos domiciliarios. Así, se identificaron como problemáticas emergentes comunes en ambos barrios, la incorrecta gestión de residuos domiciliarios y la consecuente generación de microbasurales espontáneos y conflictos asociados.

Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es dar respuesta a las inquietudes manifestadas por la comunidad en distintas instancias diagnósticas respecto de la inadecuada disposición de los RSU y sus consecuencias en los barrios Nuevo Golf y San Patricio de la ciudad de Mar del Plata.

Los objetivos particulares consisten en relevar, caracterizar y comparar –junto a la comunidad– los microbasurales espontáneos presentes en los barrios; en pos de generar información calificada y sustentar posibles reclamos de los vecinos de cada comunidad a las instituciones pertinentes y promover el derecho a la ciudad a través de la participación ciudadana.

Área de estudio

El partido de General Pueyrredón se localiza en el sudeste de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Nuevo Golf se ubica al sudoeste de la ciudad de Mar del Plata, a los $38^{\circ} 03' 19''$ de latitud Sur y los $57^{\circ} 35' 04''$ de longitud Oeste, en tanto que San Patricio se localiza en la zona sur a los $38^{\circ} 6' 25''$ de latitud Sur y los $57^{\circ} 35' 21''$ de longitud Oeste (figura 1).

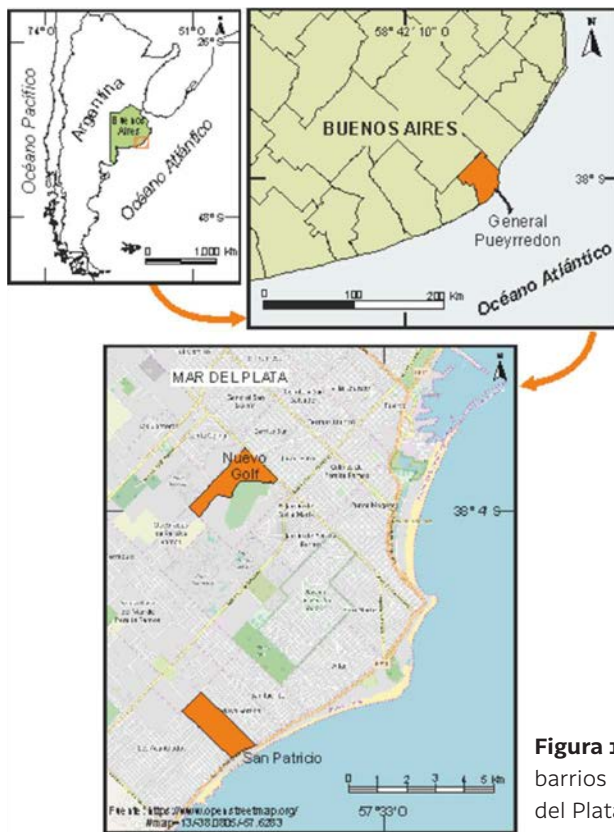


Figura 1. mapa de ubicación de los barrios Nuevo Golf y San Patricio en Mar del Plata.

La expansión urbana de Mar del Plata, que da origen a la interfase periurbana, define un territorio recostado sobre la costa desde la línea que representa la agricultura y ganadería extensiva. Dentro del mismo, Ferraro y otros (2013) definieron cinco sectores principales o unidades discretas con mayor semejanza interna respecto de la localización, población, usos y conflictos ambientales. Nuevo Golf se inserta en el sector 4 en tanto que San Patricio en el 5 (figura 2). El primer sector mencionado, localizado al sudoeste de la ciudad de Mar del Plata, presenta diversidad en el uso de suelo y junto al sector 1 agrupan la mayor parte de la población del periurbano. Por su parte el sector 5, situado al sur del ejido urbano, tiene vinculación con la costa y manifiesta una clara vocación turística.

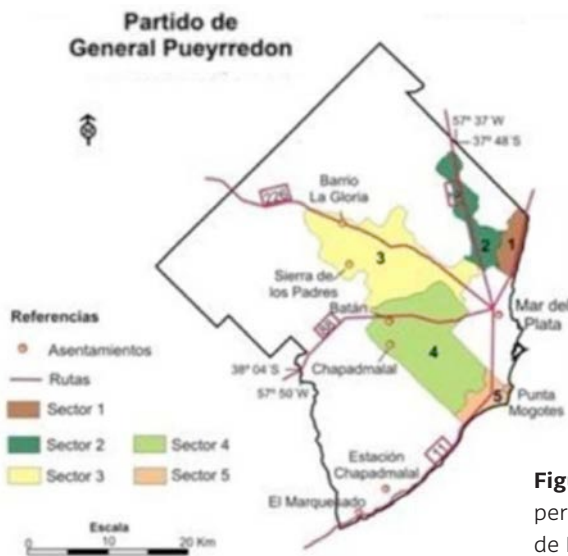


Figura 2. localización de los sectores periurbanos en Mar del Plata (modificado de Ferraro y otros, 2013).

Hasta el momento no se registran relevos actualizados de las características demográficas, económicas y sociales de los habitantes de estos barrios. Se cuenta con los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC 2010a, 2010b) y el estudio de período intercensal realizado por Lucero (2015). Sin embargo, existe una dificultad metodológica a la hora de conocer en detalle el barrio según la información, ya que la unidad muestral de los censos es de mayor escala que la extensión total de cada barrio. Por lo tanto, las características detalladas socioculturales de ambas zonas se complementaron con información obtenida de proyectos de extensión universitaria previos, información brindada por las Sociedades de Fomento e informantes calificados de la comunidad. Según los proyectos de extensión y voluntariados universitarios que se desarrollan desde hace más de cinco años en Nuevo Golf, se estima que aproximadamente mil familias se han establecido allí, la mayoría conformada por mujeres jefas de hogar, con tres o cuatro hijos en promedio. Los antecedentes de trabajos en el área denuncian un alto grado de

informalidad y un nivel educativo promedio primario (Cacopardo y otros, 2017). A diferencia de Nuevo Golf, la radicación de proyecto de extensión en San Patricio es reciente, por lo que aún no se dispone de esta información.

Materiales y métodos

Diversas estrategias como reuniones periódicas, mapeo social participativo, técnicas combinadas de cuestionario y escala de calificación, encuestas y relevamientos realizados en los proyectos de extensión vigentes, fueron empleadas para diagnosticar la percepción de la comunidad en cuanto el estado actual del barrio y el escenario deseado. De esta manera, se identificó la preocupación común de las comunidades por la gestión inadecuada de los residuos.

La delimitación de los barrios Nuevo Golf y San Patricio se obtuvo del mapa digital contenido en el sitio del Municipio de General Pueyrredón: (<https://gis.mar-delplata.gob.ar>).

Dado que ambos barrios presentan un diseño urbanístico en damero, se hizo un relevamiento completo de los microbasurales por cuadrículas. En Nuevo Golf fueron definidas 25 cuadrículas que cubrieron una totalidad de 49 unidades censales relevadas durante agosto de 2018. Por su parte, en San Patricio se definieron 9 cuadrículas y 69 unidades censales, que fueron relevadas durante marzo de 2019. Cada unidad censada se recorrió en sentido horario y se relevaron los microbasurales presentes mediante planillas previamente elaboradas para una caracterización detallada. Dicha actividad se hizo junto a los actores sociales barriales y representantes de instituciones locales (vecinos, alumnos de secundaria, profesores, directivos y representantes de la Sociedad de Fomento). El relevamiento grupal consistió en el geoposicionamiento, el registro fotográfico y la caracterización de los microbasurales. A tal fin se relevó y describió en su extensión y volumen, la situación dominial, su distancia respecto a cuerpos de agua superficial y viviendas, el acceso al mismo, la composición de sus residuos, la actividad/inactividad del basural, los actores sociales que disponen residuos, presencia de líquidos y de vectores, animales de corral y/o domésticos y quema de residuos. Los datos fueron volcados digitalmente para su procesamiento y análisis en un sistema de información geográfica con el software libre QGIS 2.18.18.

Resultados y discusión

Ambos escenarios barriales presentan una extensión de 100 hectáreas con serias falencias de infraestructura y servicios básicos, lo que favoreció su comparación. La luminaria es insuficiente, la frecuencia del transporte público y la recolección de residuos domiciliarios y de poda es baja. Además las calles son predominantemente de tierra y granza y carecen de un mantenimiento adecuado, lo que compromete la transitabilidad en épocas de lluvias. La mayoría de sus viviendas se caracteriza por un acceso restringido a los servicios básicos, atributos típicos del periurbano. No poseen los servicios de gas natural, ni agua corriente de red,

ni red cloacal, lo que produce importantes inconvenientes en el saneamiento y asimetrías sociales respecto de otros barrios de la ciudad (Zulaica, 2015).

Las diferencias principales entre ambos barrios radican en la distribución de las viviendas y en la calidad de la construcción. Nuevo Golf posee un sector más consolidado y colindante a una avenida de acceso asfaltada, que gradualmente adquiere características similares a las de la zona rural con viviendas más dispersas y de mayor precariedad. Actualmente, parte de la población aún se encuentra en emergencia habitacional en función de un alto grado de hacinamiento y viviendas precarias (con piso y techo húmedo, instalaciones eléctricas inseguras y carencia de baño, entre otros). Su transitabilidad se halla seriamente comprometida debido al estado de las calles por carcavamientos y la obstrucción por microbasurales.

El barrio San Patricio se encuentra aproximadamente a 20 kilómetros al sur del ejido urbano. Está ubicado sobre la zona costera, delimitado por accesos asfaltados de doble mano. Según los límites administrativos de la Municipalidad de General Pueyrredón está conformado por 69 cuadras de 80 x 160 m. El barrio se comenzó a formar en 1960 cuando se construyeron las instalaciones de la Escuela Primaria N° 5 y la plaza central frente a ella, conformando el casco viejo, desde ese momento, el barrio se desarrolló en torno a él. Es principalmente un barrio residencial, posee algunos negocios, un cuartel de bomberos y las escuelas Escuela Primaria Básica N° 5 y la Escuela Municipal de Enseñanza Secundaria (EMES) N° 213 (que comparten instalaciones) y un jardín municipal. Posee viviendas de buena calidad constructiva, en su mayoría de material sólido, con pisos de cerámico, baldosas o cemento, sin señales visibles de hacinamiento.

A partir del relevamiento de los microbasurales de los barrios San Patricio y Nuevo Golf, se pudieron obtener los siguientes resultados: Nuevo Golf presenta 116 microbasurales que llegan a ocupar un área total de una hectárea y sus dimensiones pueden alcanzar los 200 m², mientras que en San Patricio hay 138 microbasurales, que cubren 1,5 hectáreas y presentan zonas menores que oscilan entre 0,07 y 100 m². La situación dominial de los vertederos difiere en ambos barrios: Nuevo Golf presenta porcentajes similares de dominio privado y público (53% y 47%, respectivamente), mientras que en San Patricio dominan los públicos (74%) respecto de los privados (23%, figura 3). Este resultado puede estar relacionado a las características habitacionales de ambos barrios, pues en Nuevo Golf el uso del espacio es difuso entre el dominio público y privado y presenta mayor conflictividad, contrario a lo que ocurre en San Patricio. La ubicación espacial de cada microbasural respecto de las viviendas y de los cuerpos de agua superficial refleja situaciones similares en ambos barrios, encontrándose por lo general próximos a las viviendas y alejados de los humedales (figuras 4 y 5). En Nuevo Golf, el 98% del total de los vertederos relevados se encuentran a menos de 50 m de las viviendas, mientras que en San Patricio, se observa un 89%, los restantes se ubican a una distancia mayor (figura 4). En cuanto a la proximidad a cuerpos de agua, la mayoría se ubica a más de 200 m (77% Nuevo Golf y 88% San Patricio; figura 5). Sin embargo, Nuevo Golf presenta un canal al que se vinculan los microbasurales restantes.

En general la accesibilidad a los vertederos es buena en ambos barrios (70%), lo que favorece la frecuencia de las descargas de basura. Aproximadamente un 70% de ellos tiene buen acceso, el resto presenta una accesibilidad regular (35% y 27% Nuevo Golf y San Patricio, respectivamente) o mala (<10% en ambos casos; figura 6).

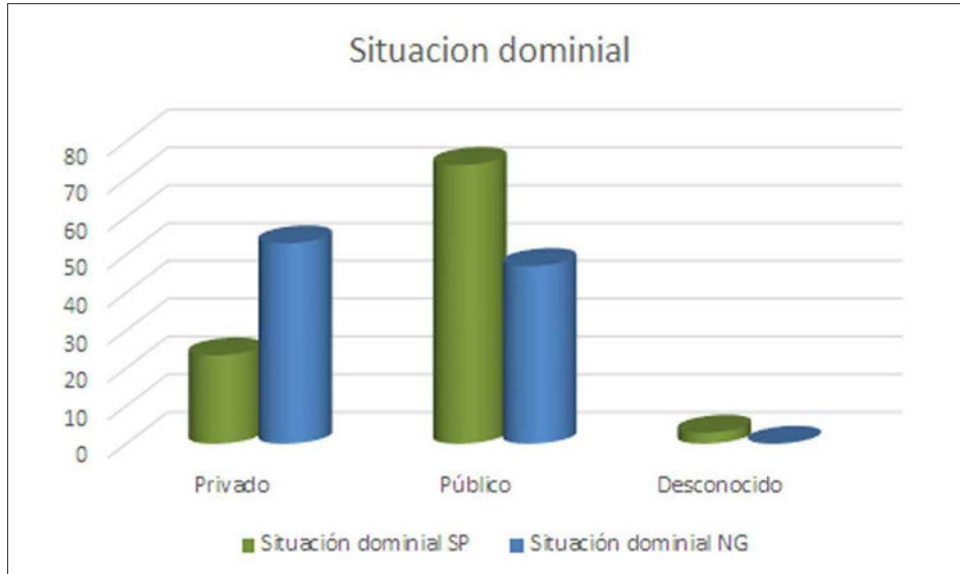


Figura 3. dominio de los microbasurales en ambos barrios.



Figura 4. distancia a la que se localizan los microbasurales respecto de las viviendas en ambos barrios.



Figura 5. distancia a la que se localizan los microbasurales de ambos barrios respecto de los humedales.

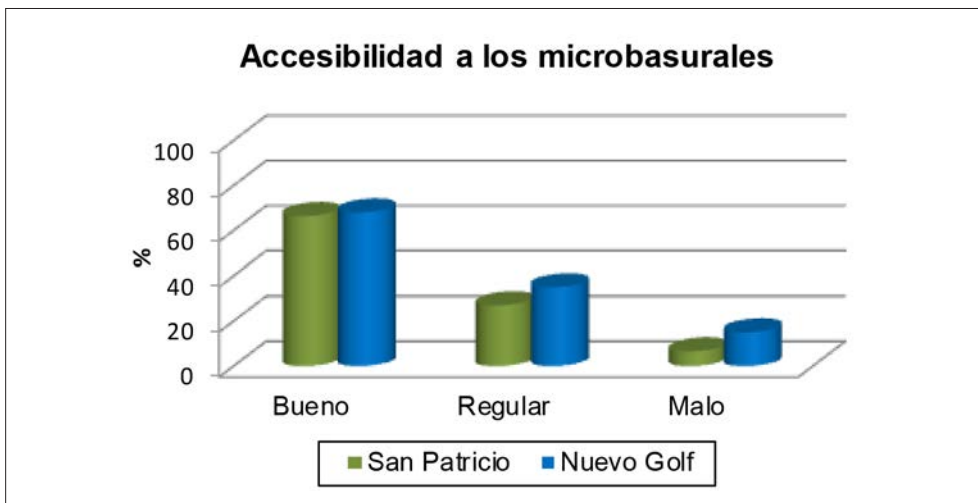


Figura 6. accesibilidad a los microbasurales en ambos barrios

El tipo de residuo y el estado de los mismos (grado de disgregación, descomposición, pérdida de turgencia, altura de pasto circundante y quema) permitió inferir la actividad en el basural, es decir, la frecuencia de las descargas. En ambos casos predominan las descargas ocasionales (70% en los dos barrios), sin embargo, Nuevo Golf presenta el doble de descargas diarias respecto de San Patricio (30 y 15 %, respectivamente; figura 7), debido posiblemente por las diferentes características socioeconómicas y culturales de cada comunidad barrial.

Los actores sociales involucrados en la disposición de los residuos mostraron diferencias en ambos barrios: en San Patricio los actores son principalmente los vecinos de la zona (83%), mientras que en Nuevo Golf el 60% de los actores provienen de otras zonas y el 25% son propios vecinos del barrio (figura 8). Esta información puede considerarse relevante a la hora de armar las estrategias de gestión barrial.

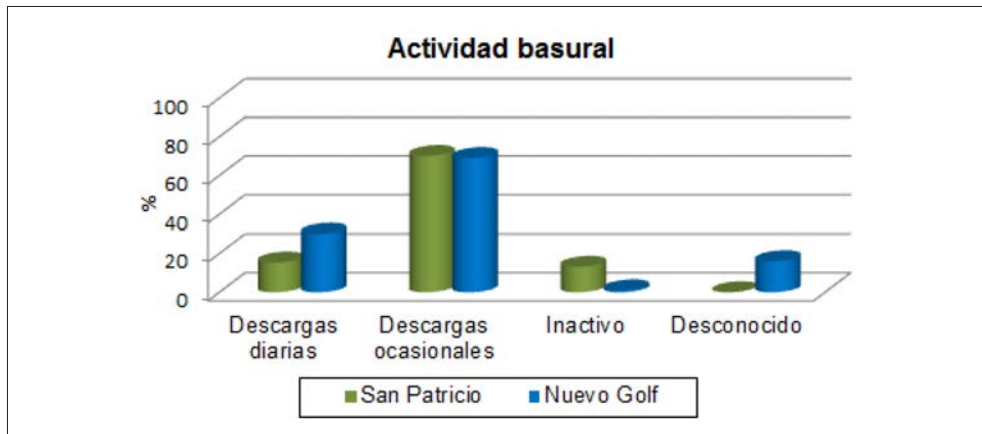


Figura 7. frecuencia de descargas en los vertederos de ambos barrios.

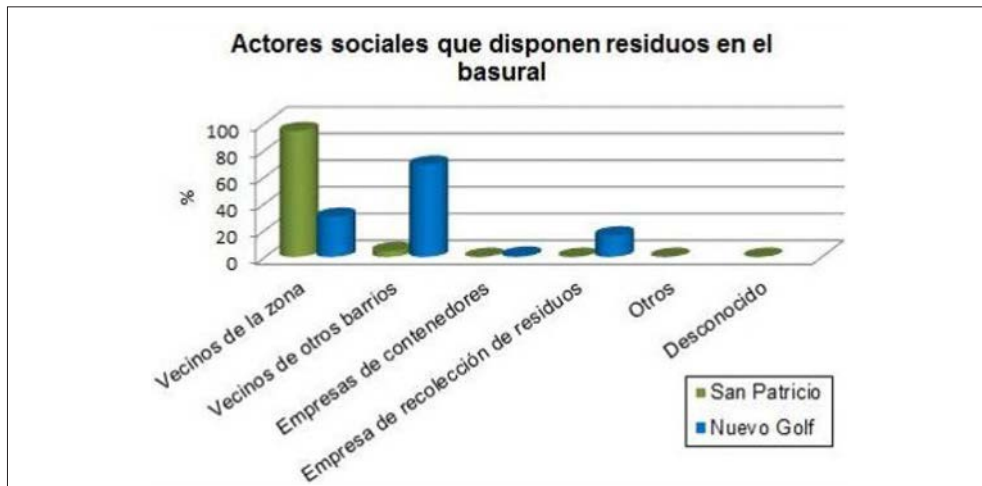


Figura 8. actores sociales involucrados en la disposición de los RSU en los vertederos espontáneos de ambos barrios.

Los residuos dispuestos en los microbasurales fueron discriminados y cuantificados. Según el orden decreciente de abundancia, en el barrio Nuevo Golf se identificaron los plásticos como residuo dominante (86%). También presentan altas proporciones los metales (65%), escombros, restos de poda y papel-cartón (60%). En menor cantidad se relevaron restos de electrodomésticos (24%), neumáticos (22%) y restos de alimentos (20%). En escasa proporción se registró al momento del muestreo la presencia de residuos patogénicos (<10%) y peligrosos (2%; tubos fluorescentes, pilas, entre otros; figura 9). Por su parte en San Patricio son dominantes los restos de poda (78%), acompañados por otros residuos también abundantes como los plásticos (71%), el papel y el cartón (67%). Los metales presentaron abundancias menores de los 47%, seguidos por escombros y ropa (aproximadamente 33%), residuos orgánicos (26%), neumáticos y electrodomésticos (alrededor del 15%). En San Patricio también se registró la presencia de residuos patogénicos en proporciones similares a lo observado en Nuevo Golf (9%), sin embargo la presencia de residuos peligrosos presentó una abundancia <1% (figura 9). En líneas generales, la composición de los microbasurales de ambos barrios presenta una importante presencia de plásticos, restos de poda, papel-cartón y metales (>50%). En Nuevo Golf, domina el plástico mientras que en San Patricio los restos de poda. Además se observan diferencias en las abundancias relativas en distintos ítems: los microbasurales de Nuevo Golf presentan respecto de los de San Patricio, un mayor contenido de plásticos (una diferencia del 12%), metales (15%), escombros (25%), electrodomésticos (9%) y menor contenido de restos de poda (20% menos). La ausencia de líquidos desprendidos de los basurales se registró en la mayoría de los vertederos, Nuevo Golf (91%) y San Patricio (82%; figura 10).

En cuanto a la presencia de vectores de enfermedades, ambos barrios presentaron microbasurales con la ocurrencia de insectos y roedores, siendo los primeros más abundantes. Presentaron insectos el 27% de los microbasurales de Nuevo Golf y el 19% de San Patricio (figura 11), mientras que un máximo del 10% de los vertederos presentaron roedores. Tampoco se observan animales de corral en sus inmediaciones (figura 12). Si bien la abundancia de vectores es baja en ambos barrios, su mera presencia al momento del muestreo es una evidencia del compromiso sanitario asociado a los microbasurales como foco de propagación de enfermedades.

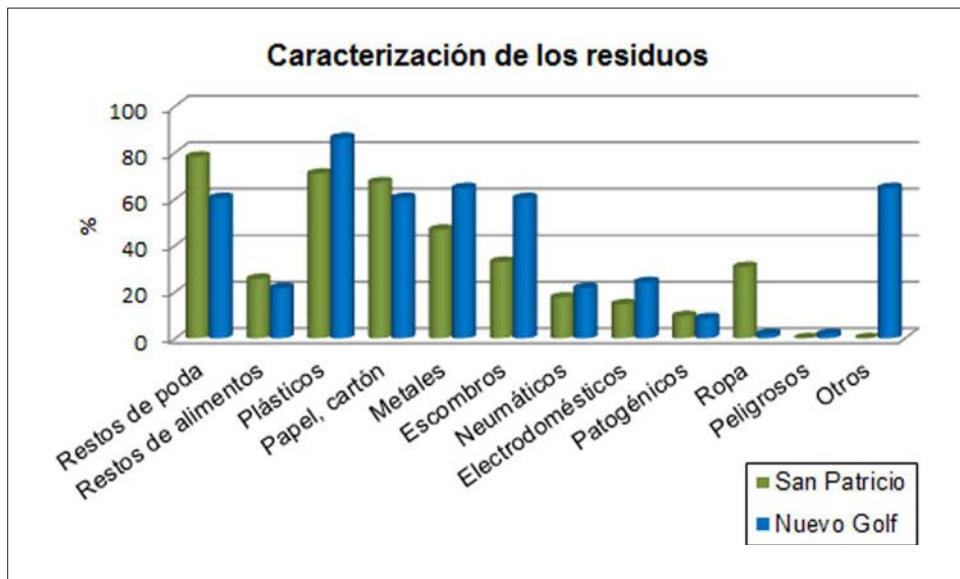


Figura 9. tipología de residuos sólidos domiciliarios que componen los microbasurales espontáneos de ambos barrios.



Figura 10. presencia de líquidos desprendidos de los basurales.

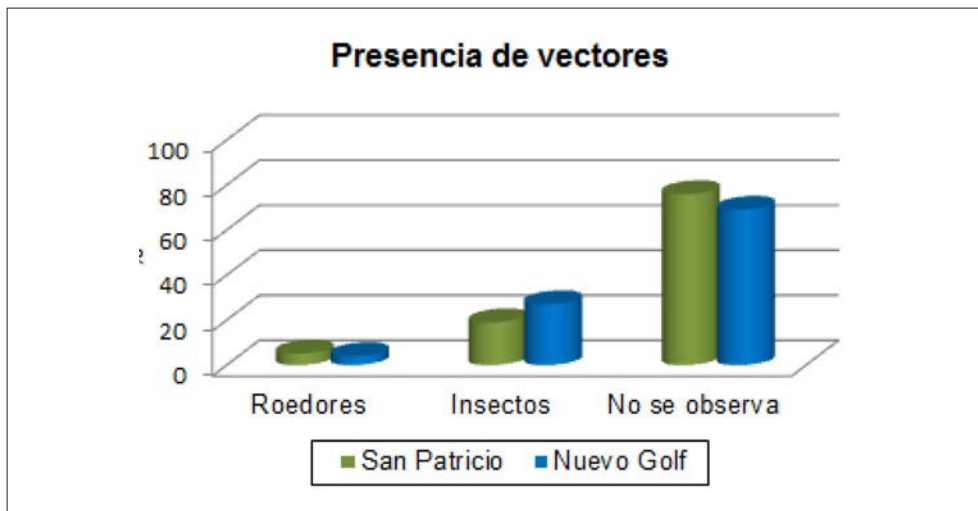


Figura 11. presencia de vectores de enfermedades.

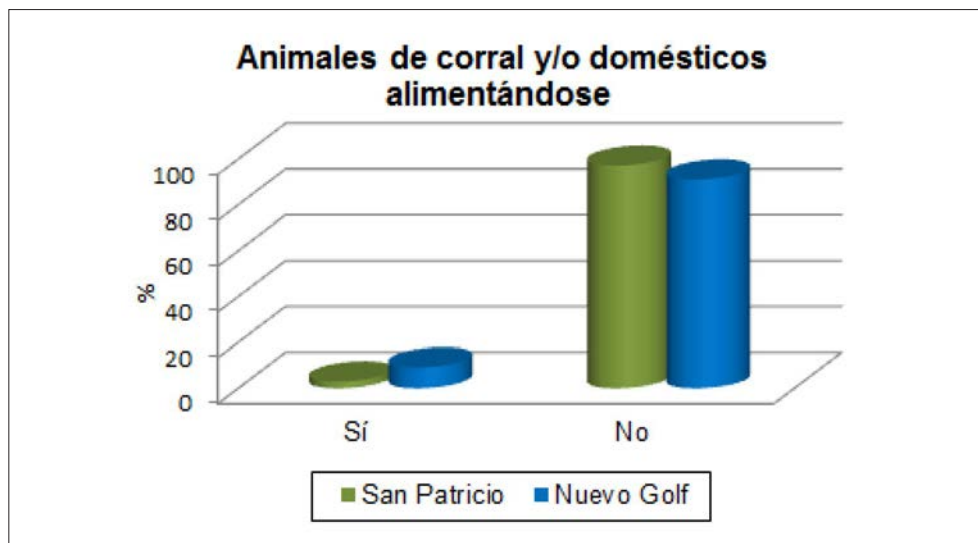


Figura 12. presencia de animales domésticos en las inmediaciones de los vertederos de ambos barrios.

La quema intencional de los microbasurales tuvo diferentes manifestaciones. Tanto en San Patricio como en Nuevo Golf aproximadamente el 50% de los microbasurales no tiene indicios de quema. Sin embargo, en un 34% de los vertederos de San Patricio se presencié la quema de los residuos, mientras que en Nuevo Golf la mayoría estaban inactivos al momento del muestreo (figura 13). Un alto porcentaje de microbasurales con quema activa en San Patricio indica una posible reutilización del predio donde se disponen. Este resultado es coherente con la gran presencia de residuos de poda encontrados en el barrio San Patricio y la do-

minancia de vertederos con descarga ocasional. Frente a una baja frecuencia de recolección de residuos domiciliarios y de poda, la quema de residuos es la práctica arraigada en la comunidad como la única forma para reducir su volumen. Sin embargo, una vez depositados los restos vegetales, esta acción es habilitante para que vecinos aledaños acumulen este y otros residuos allí, fomentando su crecimiento.

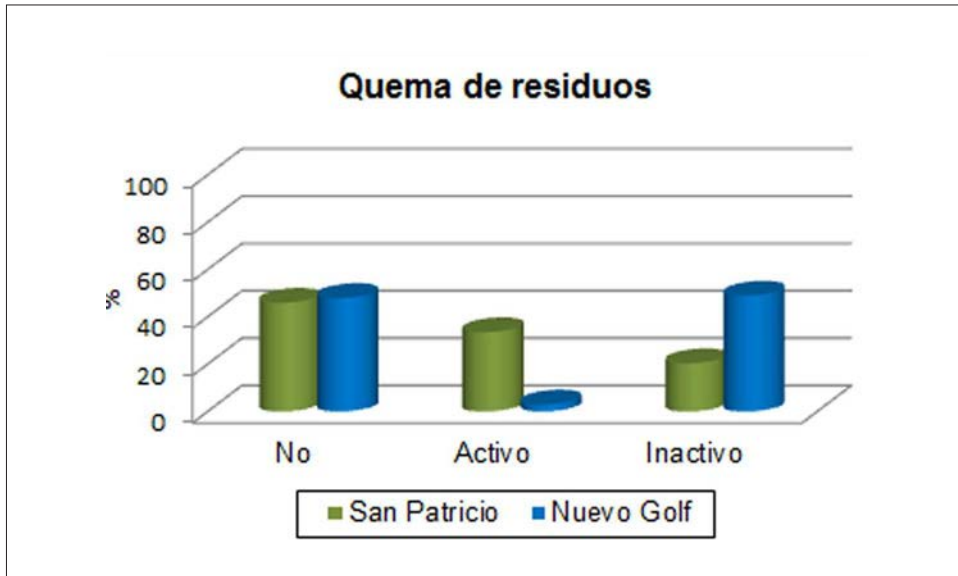


Figura 13. actividad de quema de residuos al momento del muestreo de microbasurales en ambos barrios.

Conclusiones

Los problemas inherentes al espacio periurbano, por ser una interfase dinámica entre lo urbano y lo rural, convocan el compromiso social propio del espíritu de la acción extensionista. Tal es el caso de los proyectos presentados en esta oportunidad, que si bien están radicados en barrios distintos, comparten integrantes y metodologías. Estos aspectos constituyen una fortaleza que optimiza la calidad de los resultados y promueve la interdisciplinariedad necesaria para abordarlos.

A raíz del trabajo del grupo extensionista en los barrios, las organizaciones sociales comenzaron articularse en reuniones periódicas (quincenales) para dar solución a los problemas asociados con una inadecuada disposición de los RSU.

Para dar respuesta a las inquietudes diagnosticadas, con el fin de reflexionar sobre la situación ambiental-sanitaria barrial, y contribuir en la construcción conjunta de espacios públicos sin residuos, se replicaron en ambos barrios ciclos de charlas y talleres de autogestión de residuos. Allí, se abordaron temáticas como tipos de residuos y problemática sanitarias asociadas, la filosofía de las 4 R, se debatió sobre la utilidad de la separación selectiva, la historia de gestión local, y los predios de disposición final de residuos sólidos domiciliarios. Posteriormente y como consecuencia de este ciclo, se realizó un curso-taller sobre compostaje como alternativa de reducción de residuos domiciliarios orgánicos y su reutilización en enmienda orgánica para jardinería. Durante esta instancia se elaboraron composteros domiciliarios como actividad práctica. El taller tuvo amplia recepción de la comunidad debido a que los barrios disponen de espacios verdes en el sector privado y público.

Los microbasurales constituyen un foco de posible contaminación y de riesgo sanitario. Las características socioeconómicas y culturales de los barrios condicionan la tipología de los microbasurales. La importancia de su conocimiento por parte de la comunidad permite cambiar hábitos y minimizar riesgos ambientales y sanitarios, así como mejorar el paisaje.

Con la información generada y con el asesoramiento de los integrantes del proyecto de extensión “Clínicas jurídicas”, los vecinos e instituciones barriales podrán fundamentar los reclamos pertinentes y promover la participación ciudadana.

La extensión, junto a las funciones de docencia e investigación, conforman una dimensión de la universidad que se orienta a proporcionar una formación científica y humanística de calidad y promover las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, capaces de abordar problemáticas significativas para la comunidad y mejorar la calidad de vida.

Bibliografía

- Agüero, E. M. (2014). Lineamientos para una gestión integral de residuos sólidos urbanos en la ciudad de Frías, Santiago del Estero. Tesis de grado. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/1543>.
- Barsky, A. (2005). El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires. *Revista Scripta Nova*, IX, 194 (36). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/menu.htm>
- Bozzano, H. (2004). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles: aportes para una teoría territorial del ambiente*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Cacopardo, G., Ispizúa, J., Guaschino, I., Melián, I., Cacopardo, F. y Rotondaro, R. (2017). Tecnologías sociales y construcción con tierra en barrios de Mar del Plata, Argentina. En C. Neves, Z. Salcedo Gutiérrez y O. Borges Faria (Editores) *Actas del XVII Seminario Iberoamericano de Arquitectura y Construcción con Tierra*, SIACOT. La Paz.
- Camino M., Tumini J., Altamirano S.M., y Slavin, P. (2018). Territorialización como resultado de la sinergia de las redes interinstitucionales universitarias y actores locales en el ámbito del periurbano marplatense. *Actas de la XII Bienal del Coloquio Transformaciones Territoriales*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Di Pace, M. (2004). *Ecología de la ciudad*. Buenos Aires: Prometeo-UNGS
- Ferraro, R. y Zulaica, L. (2007). Sectorización del sistema periurbano de Mar del Plata, siguiendo criterios ambientales. *Congreso Internacional sobre Desarrollo, Medio Ambiente y Recursos Naturales: sostenibilidad a múltiples niveles y escalas*. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Ferraro, R. y Zulaica, L. (2008). El periurbano de Mar del Plata, un sistema complejo. *X Jornadas Cuyanas de Geografía*, Instituto de Geografía, Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Ferraro, R. y Zulaica, L. (2011). Potencialidades y limitaciones ambientales en el área de interfase urbana-rural de la ciudad de Mar del Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina): una contribución al ordenamiento territorial. *Revista Geográfica de América Central*, número especial EGAL, 1-19.
- Ferraro, R., Zulaica, L. y Echechuri E. (2013). Perspectivas de abordaje y caracterización del periurbano de Mar del Plata, Argentina. *Revista Letras Verdes*, 13, 19-40. Recuperado de <http://www.flacsoandes.org/letrasverdes>.
- Escalona Guerra, E. (2014). Daños a la salud por mala disposición de residuales sólidos y líquidos en Dili, Timor Leste. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 52 (2), 270-277.
- INDEC (2010a). Aspectos metodológicos de los Censos Nacionales de Población, Hogares y Vivienda 2010. Recuperado de http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_doc_metodologicos.asp.

- INDEC (2010b). Unidades geoestadísticas. Cartografía y códigos geográficos del Sistema Estadístico Nacional 2010. Recuperado [http://www.opex.sig.indec.gov.ar/codgeo/index.php? pagina = definiciones](http://www.opex.sig.indec.gov.ar/codgeo/index.php?pagina=definiciones) (INDEC 2001 y 2010)
- Lucero P. I. (2015). La clase media inventa un paraíso: Procesos de gentrificación en Mar del Plata. *Atlas de Mar del Plata y el Partido de Gral. Pueyrredón II. Problemáticas socio-Territoriales Contemporáneas* (pp. 83-114). Mar del Plata: Eudem.
- Morello, J. (2000). *Funciones del sistema periurbano, el caso de Buenos Aires*. Texto correspondiente a materia de la Maestría en Gestión Ambiental del Desarrollo Urbano. Mar del Plata: Centro de Investigaciones Ambientales, FAUD-UNMdP.
- Zulaica, L. (2015). Saneamiento urbano y crecimiento de la ciudad de Mar del Plata: problemas ambientales y desafíos para la gestión local. *Atlas de Mar del Plata y el Partido de Gral. Pueyrredón II. Problemáticas socio-Territoriales Contemporáneas* (pp. 51-82). Mar del Plata: Eudem.

Mirando al interior para proyectar ciudadanía: reflexiones sobre la convivencia universitaria en la Universidad de Chile.

Valentina Fajreldin; Marcela Alcota; Victoria Valenzuela.
vfajreldin@odontologia.uchile.cl

Resumen

La importancia de las universidades en la formación de ciudadanía activa, consciente y democrática es una cuestión indiscutible en el contexto latinoamericano, sobretodo considerando los desafíos de la globalización. El enfoque de derechos humanos debiera ser parte no sólo del currículo de las carreras de pre y posgrado de las Universidades, sino un elemento o estándar transversal permanente en las formas de relacionarse de las comunidades universitarias en su conjunto. Este texto sistematiza una experiencia de instalación del tema dentro de la Institución de la Universidad de Chile: la Iniciativa de Convivencia Universitaria (ICU) desarrollada por la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles entre los años 2015 y 2018, enfatizando aprendizajes, aciertos, desafíos y proyecciones con el objeto de proponer ciertos caminos para avanzar en esta temática.

Introducción

El rol de la educación sigue siendo fundamental al pensar en nuevas formas de relacionarnos entre personas diversas, donde la convivencia democrática, la educación para la paz y el respeto por los derechos humanos constituyan el centro del derecho a una educación de calidad para todos y todas a lo largo de la vida (Delors, 1996).

El Modelo Educativo de la Universidad de Chile, comprometió desde el año 2018 al menos cuatro elementos relevantes dentro de su quehacer con “Sello” universitario: Formación integral de personas; Pertinencia educativa; Equidad e inclusión; Calidad educativa (Modelo Educativo UCH, 2018).

Antecedente a este Modelo, la Iniciativa de Convivencia Universitaria (ICU) fue la primera instancia dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios de la Universidad de Chile (VAEC) dedicada a promover específicamente un ambiente de buena convivencia entre los miembros de la comunidad reconociendo su carácter triestamental.

En efecto, cuando se trata de comprender la convivencia como “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996), se enfatiza que los procesos educativos deben contribuir al desarrollo del respeto por otras personas, sus culturas y sus valores espirituales, así como a la construcción de capacidades para implementar proyectos académicos y sociales orientados al bien común y la resolución pacífica de conflictos. Esto implica que no es posible dejar de lado el clima o ambiente organizacional que muchas veces es determinado por la cultura institucional (Medrano, 2015). En el intento de “humanizar” las organizaciones y de introducir en su concepción elementos teóricos y metodológicos propios del discurso humanista (Gairín, 2000), aprender a convivir juntos es el mayor desafío en la actualidad, en un mundo globalizado y sometido a desafíos crecientes que implica el contacto estrecho entre seres humanos diversos y a la par mediatizado por la tecnología.

Contrariamente a sus principios orientadores declarados, muchas instituciones educacionales perpetúan formas de violencia cotidianas como la invisibilidad de la alteridad y las diferencias, las jerarquías e inequidades entre sus miembros y estamentos, entre otros fenómenos que promueven la exclusión y tensionan la convivencia.

La ICU en cambio desarrolló sus diferentes etapas en función de la **Participación** de la comunidad mediante procesos que han recogido temas, dimensiones, problemas y abordajes propuestos por el colectivo. En este proceso, se estableció la importancia del carácter dialógico de las instancias universitarias y el sentido promotor de una convivencia respetuosa; más allá de la resolución de conflictos puntuales ya instalados en las dinámicas relacionales, las que entendemos justamente como una resultante de la carencia de formas previas de abordar integralmente la convivencia. En tal sentido, resultó importante promover **una reflexión en torno a las prácticas relacionales cotidianas**; abriendo la discusión sobre situaciones o prácticas naturalizadas y susceptibles de cuestionamiento y transformación, así como favorecer e institucionalizar buenas prácticas, acompañando la generación de instancias locales de prevención y de abordaje basadas en la colaboración.

Hoy en día la VAEC cuenta con una Dirección de Asuntos Comunitarios que toma insumos en el proceso relatado en este texto, donde recogemos algunos principios, antecedentes y metodología utilizados.

Objetivo

Sistematizar una experiencia de proceso participativo en torno de la convivencia como tema institucional y con enfoque de derechos humanos al interior de la comunidad universitaria de la Universidad de Chile a fin de que resulte inspiradora para otras instituciones universitarias y sus comunidades.

Material y método

La ICU funcionó al interior de la VAEC entre los años 2015-2018 poniendo énfasis en una etapa diagnóstica donde la Universidad recogió las experiencias y las motivaciones hacia la convivencia de parte sus miembros, incluyendo académicos, estudiantes y funcionarios no académicos. Esta experiencia, inédita en nuestra Universidad y en gran medida en el conjunto de Universidades en el país y la Región, logró identificar algunos puntos claves en la cultura organizacional que han estado en la base tanto de las debilidades como de las fortalezas con que contamos para hacer frente a esta gran temática.

La Iniciativa surgió en el marco del debate social que se dio fuertemente durante el año 2014 en torno al rol de las universidades públicas en Chile y particularmente al rol que le compete a la Universidad de Chile como actor y líder de la formación de personas y profesionales para el país. Paralelamente el año 2015, luego de un proceso de movilización estudiantil, surgió un acuerdo entre la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH) y Rectoría, el que contemplaba entre varios otros compromisos institucionales, dar inicio a instancias que permitieran mejorar las relaciones sociales dentro de la comunidad. Ello potenció la reflexión que se venía desarrollando y significó articular actores y conversaciones a fin de recoger estos acuerdos en tanto compromisos concretos.

Después de definir este nicho temático como el de interés de “la Iniciativa”, sostuvimos una serie de reuniones con diversas personalidades líderes al interior de las unidades académicas y autoridades de la Universidad, para conocer sobre la viabilidad de instalar un dispositivo interno vinculado con la convivencia. Luego iniciamos un camino que ha sido un proceso, durante el cual transitamos por diversas acciones hasta alcanzar un consenso en torno a una Estrategia para instalar el tema internamente; y un Plan de Acciones concretas.

Algunos de los hitos de esta trayectoria se describen a continuación.

La ICU inició una serie de conversaciones preliminares al interior de la institución (marzo 2015), que intentaron conocer el interés de autoridades y especialistas en temas éticos, sobre la importancia y necesidad de generar una instancia de convivencia universitaria fundamentalmente promotora de un ambiente ético de respeto entre las personas, anclada en el nivel central y vinculada de modo permanente con las realidades locales de Facultades e Institutos. En mayo del 2016 se efectuó el lanzamiento oficial de la Iniciativa en un evento en el cual las autoridades universitarias relevaron la importancia de avanzar en este ámbito “nuevo” de la *convivencia* como preocupación y objeto de trabajo institucional.

Para acercarnos a este nuevo ámbito se realizaron:

- I. Conversatorios a través de **grupos de discusión** con la comunidad de la Universidad separada por estamentos y también vinculada en Asamblea, a través de los cuales se extrajo la información respecto a campos sensibles en torno a temas de convivencia y las principales formas de abordarlos. De esta manera, los Conversatorios fueron el centro de las ideas que se utilizaron con posterioridad en nuestro trabajo como ICU, ya que emergieron desde la comunidad.
- II. Una vez sistematizados los campos de interés y sensibilidad de la comunidad en torno de la convivencia generamos un trabajo en conjunto con la que denominamos Mesa Técnica de Convivencia Universitaria. Dicha mesa se instaló mediante una convocatoria por oficio desde la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC) vinculando al nivel central (ICU y otros organismos dependientes de VAEC), Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA), Dirección de Recursos Humanos, Federación de Estudiantes U de Chile (FECH), Federación de Funcionarios U de Chile (FENAFUCH), Asociación de Académicos U de Chile (ACAUCH), con representantes de Facultades e Institutos designados por la autoridad local específicamente para esta instancia. Se trató de una instancia de trabajo permanente –a través de reuniones mensuales- de carácter consultivo y ejecutivo. La ICU tuvo un rol coordinador y director de las sesiones y el trabajo de la Mesa.

La Mesa Técnica estudió la viabilidad de las acciones propuestas en los Conversatorios; identificó los actores dentro de la comunidad y la institución que pudieran aportar o con quienes pudiera / debiera trabajarse cada acción. Asimismo, analizó la forma en que estas acciones debieran ordenarse en el tiempo a corto, mediano y largo plazo.

- III. En paralelo, la Iniciativa comenzó desde 2016 un levantamiento de información y acercamiento que permitiera cumplir con su función articuladora de las instancias de discusión de temas de convivencia que ya existían en la Universidad (comités de convivencia o similares) que se le llamó Diagnóstico de instancias formales. Asimismo, se inició un catastro llamado Diagnóstico de instancias informales, que recopiló información sobre la existencia de actores –líderes locales, personas o grupos organizados temáticamente- con el objeto de identificar actores que en ámbito local pudieran dar cuenta de una trayectoria y formas de trabajar que resultaran estimulantes para el resto de los ámbitos locales; como asimismo integrarlos en futuras acciones como masa crítica sensible frente a temas de convivencia. Finalmente se realizó un Catastro de Experiencias que pudieran haberse dado al interior del ámbito local, y que pudieran ser consideradas como experiencias que modelan la forma de abordar los temas de convivencia, desde una perspectiva preventiva y promotora de buenas relaciones sociales y humanas, de modo que pudiera servir como evidencia de buenas prácticas replicables.

En la figura 1 se resume el trabajo y acciones realizadas por la ICU.

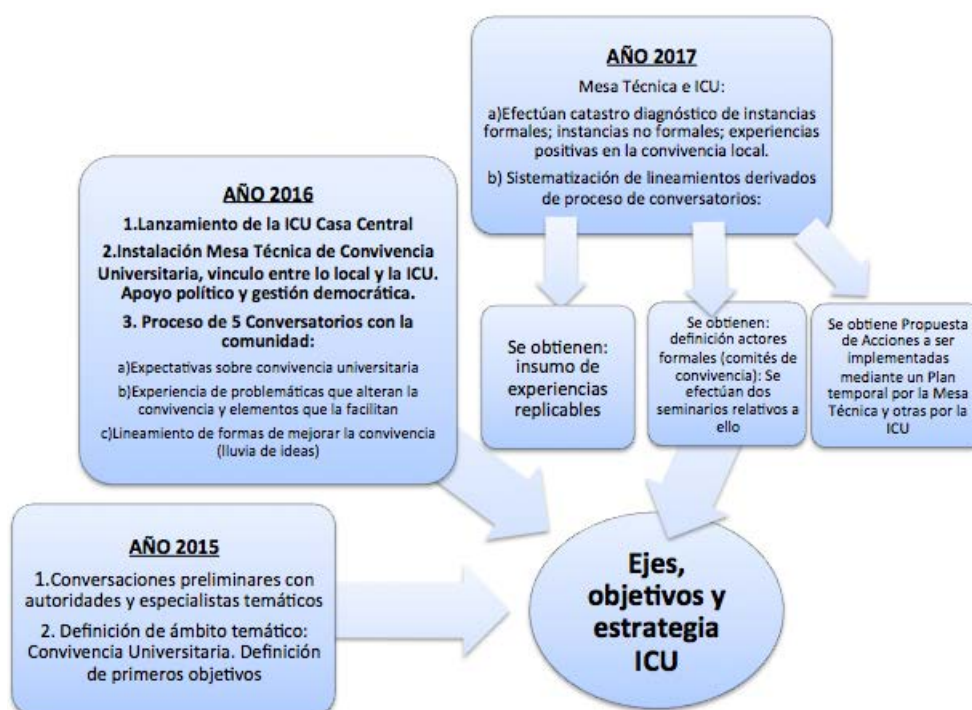


Figura 1. Acciones realizadas por la ICU periodo 2015-2017; elaboración propia.

Resultados y discusión

La Iniciativa de Convivencia Universitaria significó un espacio de encuentro, diálogo y participación para diferentes estamentos de la comunidad de la Universidad de Chile, donde el eje del trabajo fue analizar qué estaba ocurriendo en las distintas facultades en términos de convivencia democrática, cómo esto estaba afectando los vínculos entre integrantes de la comunidad, y con ello, cómo estaba afectando en aspectos clave del sentido de comunidad, como lo son el sentido de pertenencia, la interrelación y los significados compartidos en la experiencia de vida universitaria (Krause, 2000). La comunidad universitaria, en estos espacios de participación, identificó los siguientes elementos centrales:

Existe un profundo sentido de pertenencia respecto de la Universidad de Chile, en todos los estamentos, el cual está acompañado por el orgullo de ser parte de una institución de gran prestigio e impacto en el devenir político y sociocultural del país (Memoria ICU, 2018).

Al mismo tiempo, se observó que existe la necesidad de fortalecer los vínculos entre integrantes de la comunidad universitaria, construyendo participativamente políticas y procedimientos claros y transparentes respecto de la resolución de conflictos entre integrantes de la comunidad (Tomas, 2009).

Apareció además la necesidad de establecer mecanismos institucionalizados orientados a la reparación de los vínculos y del clima organizacional una vez que ocurren conflictos, en especial en aquéllos de alta connotación pública (Gairín, 2000).

En general, se señaló que un gran obstáculo para la convivencia democrática dentro de la universidad es la existencia de una cultura individualista y competitiva, propia del sistema neoliberal imperante en el país desde hace décadas, y que en los últimos años ha entrado en una crisis nacional. Se enfatizó la necesidad de visibilizar y problematizar esta cultura, ya que estaría afectando el ambiente organizacional en general. Con ello, una cultura participativa, basada en la colaboración, necesariamente se ve tensionada con las lógicas de gestión del poder que existen de manera implícita y explícita (Armengol, 1999; Gairín, 2000; Tomas, 2009).

En este contexto, se manifestó la existencia de una serie de discriminaciones estructurales, que están invisibilizadas y normalizadas, lo que afecta a los distintos estamentos, en especial, a funcionarios y funcionarias no académicos/as que enfrentan una situación de precariedad laboral, debido al tipo de contrato que vulnera derechos laborales. Esta situación está instalada en todo el sector público de Chile. No obstante, es necesario problematizarla y construir avances, de lo contrario el enfoque de derechos humanos aparece como un discurso alejado de la vida cotidiana de la comunidad universitaria (Memoria ICU, 2018).

Otro tema relevado fue la necesidad de revisar y actualizar la formación en todas las carreras, enfatizando las habilidades del siglo XXI (creatividad e innovación; pensamiento crítico; resolución de problemas; tomas de decisiones; aprender a aprender; comunicación; colaboración y ciudadanía global) identificadas por Unesco (2017) como en lugar de dar preponderancia solo a la formación disciplinar, avanzando hacia un currículo para el siglo XXI, entendido como una articulación dinámica y transformativa de expectativas colectivas respecto del propósito, calidad y relevancia de la educación y de la enseñanza y del bienestar y realización de la actual y futuras generaciones lo que es concordante además con el nuevo Modelo Educativo de la Universidad de Chile (Modelo Educativo UCH, 2018).

Se vuelve fundamental, entonces, superar la lógica de “estamentos” y avanzar hacia la construcción y/o fortalecimiento del sentido de comunidad, entendiendo a la misma como posibilidad de incluir, integrar, posibilitar la comunicación, el trabajo colectivo, el conocimiento y reconocimiento mutuo, respeto, encuentro y simetría.

Finalmente, se manifestó la necesidad de fortalecer vínculos de los profesionales egresados con la universidad, extendiendo la noción de comunidad universitaria a todas las personas que alguna vez estudiaron en el plantel. Esto, con el fin de promover un aporte activo a los procesos de transformación que constantemente se suceden en la universidad y hacia la sociedad (Memoria ICU, 2018).

Al tratarse de una iniciativa de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios, el apoyo institucional es un elemento reconocido en todas las instancias de discusión que participaron de esta iniciativa. Este aspecto, también cultural y organizacional, genera una expectativa de institucionalizar la figura de los comités de convivencia universitaria en todas las facultades o institutos.

El trabajo en red aparece como una necesidad fundamental para avanzar en términos de construcción de un sentido de comunidad transversal y que, al mismo tiempo, permita la visibilización de identidades particulares de acuerdo al área del conocimiento en que se especializa cada Facultad. Asimismo, la gestión territorial en red, para focalizarse en la convivencia dentro de los campus, también estuvo entre los temas más relevados por las instancias de trabajo y discusión.

Conclusiones

Consideradas entre las “Habilidades del siglo XXI”, la educación socioemocional, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación y la colaboración, entre otras, pareciera ineludible hacerse cargo de avanzar en el camino ya iniciado. Aprender a vivir juntos se ha convertido en el mayor desafío que enfrentan las sociedades en la actualidad. Distintos esfuerzos se han desarrollado a nivel mundial, en educación primaria y secundaria para promover la sana convivencia entre integrantes de las comunidades educativas, aun cuando el énfasis de las políticas educativas ha seguido estando en el logro de aprendizajes académicos. Por esta razón, las iniciativas implementadas en el ámbito de la convivencia han resultado insuficientes, ya que los sistemas educativos siguen perpetuando diversas formas de violencias.

Es importante relevar algunas de las conclusiones que tenemos como profesionales que participaron de esa experiencia institucional, a fin de que puedan ser replicadas eventualmente en otros contextos:

La primera es la necesidad de abrir espacios institucionales que visibilicen oficialmente el tema, con todo el apoyo organizacional y político que ello requiera. Asimismo, instalar con énfasis –y todos los recursos necesarios para funcionar eficazmente- los comités de debate y eventual resolución de conflictos al interior de las unidades universitarias, a fin de que se conviertan en entidades autónomas del poder central pero profundamente permeadas por la participación triestamental en igualdad de condiciones. Se hace evidente también que es necesario favorecer una cultura de reparación del daño ante eventos perjudiciales para la convivencia, reparación que debe estar situada en la esfera colectiva, generando un espacio de reflexión y crecimiento comunitarios; abordaje que podría, a la par, de alguna forma sino revertir, al menos contrapesar los embates individualistas y competitivos con que la orientación cultural y biopolítica neoliberal de nuestro contexto nacional permea algunas de las lógicas de nuestra Universidad. Sólo una cultura **participativa y colaborativa** podrá superar el individualismo y ser coherentes con el desarrollo de proyectos colectivos.

Es importante tener en cuenta el tipo de cultura que se necesita en las instituciones educativas de acuerdo a los tiempos que estamos viviendo, y la manera de orientar este cambio para optar por un tipo de cultura institucional acorde con el paradigma de la convivencia pacífica y democrática.

Bibliografía

- Armengol, C. (1999). *La cultura organizacional en els centres educatius de primària*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Documento inédito.
- Delors (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Editado por UNESCO. París.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Medrano, A. (2015) Los retos de la educación superior: entre la formación académica y la convivencia solidaria. *El derecho a una cultura de paz*. Reencuentro, núm. 70, diciembre, 2015, pp. 97-112
- Tomàs, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D., & Fuentes, M. (2009). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro
- UNESCO (2017) E2030: Educación y Habilidades para el Siglo XXI. Documento de Trabajo. Documento consultado el 8 de agosto de 2017, desde:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXI-Buenos-Aires-Spa.pdf>
- Universidad de Chile. Modelo Educativo de la Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos Universidad de Chile. Santiago de Chile, 2018 ISBN: No 978-956-19-1068-3
- Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios 2018. Memoria Iniciativa de Convivencia Universitaria 2015-2017. Informe profesional de circulación interna.

Agradecimientos

Deseamos agradecer al ex Vicerrector Juan Cortés por su apoyo e interés en la conformación de la ICU; y el espacio que nos brindó para el desarrollo de esta aportación a la Universidad desde nuestros marcos profesionales.

Una experiencia de trabajo escolar para la apertura de la sociedad a las migraciones.

Agustina Branca, María del Pilar Josefina Callone, Yamila Leonor Gomez Villanueva y Axel Daniel Rogau.

agustinabranca@gmail.com

Resumen

Las poblaciones humanas han estado siempre en movimiento. Los desplazamientos de población se han dado en muchas épocas de la historia, en diversos sentidos y por múltiples razones, que pueden ser económicas, laborales o turísticas, entre otras. En la actualidad, las migraciones son motivo de preocupación para las sociedades de distintos países del mundo. América Latina no es la excepción.

En este contexto, la elaboración de estrategias que permitan la gobernabilidad del fenómeno migratorio, requiere de una perspectiva realista. Los estados deben ajustar expectativas y demandas sociales a sus posibilidades de acción. Muchas veces, la población migrante es estigmatizada sobre la base de prejuicios infundados. Si los datos duros de la actualidad echan por tierra estos prejuicios, entonces, podemos intuir que enderezar y fortalecer una política de promoción y defensa de los Derechos Humanos de las personas migrantes, será un interés primordial.

La extensión es una estrategia heredada de la Reforma Universitaria en busca de lograr una democratización del conocimiento, para construir respuestas a los problemas sociales. Desde la Universidad Nacional del Litoral nos hemos hecho eco del desafío de generar mecanismos de promoción de los Derechos Humanos de personas migrantes y refugiadas, para la convivencia pacífica en diversidad. Esto es parte de nuestro compromiso para edificar una sociedad más justa, equitativa y democrática.

A través del Proyecto de Extensión de Interés Social “En la escuela, la cultura integra” (Res. C.S. UNL N° 571/2015), se abordó la temática con una perspectiva interdisciplinaria, lo cual fue una innovación en la forma en que se venía trabajando, y pudo avanzarse en el tratamiento de problemáticas detectadas en grupos de niños migrantes, de las localidades de Ángel Gallardo y Monte Vera, provincia de Santa Fe, Argentina. Así, desde la escuela, como espacio de integración por antonomasia, trabajamos en promoción de derechos humanos y convivencia en diversidad.

Sostiene Domenech, que en las escuelas de comunidades donde hay presencia de personas migrantes, no ha dejado de abordarse el proceso de integración como una pérdida de lo que nos hace “diferentes”. Esta tensión entre la ideología del pluralismo cultural y la ideología de la asimilación, responde a una evolución histórica en nuestro país. La integración inicialmente asociada al crisol de razas, fue entendida en términos monoculturales, como una “asimilación de los diferentes”. En la actualidad, las escuelas no han dejado de actuar como agentes de uniformización cultural, manifestándose consecuentemente prácticas homogeneizadoras en distintas dimensiones de la vida escolar. El planteo de este Proyecto tiene que ver entonces con una perspectiva más amplia del rol de la escuela en la sociedad, vinculada con la incorporación de valores esenciales para la convivencia, con base en el respeto a la multiculturalidad, y poder apreciar los aspectos positivos de esta forma de convivir.

Palabras clave: Extensión / migración / derechos humanos / convivencia escolar / integración

¿Por qué hablarles a los niños acerca de las migraciones internacionales? Una introducción a los inicios de nuestra labor.

El contexto internacional actual presenta numerosos interrogantes y desafíos en lo que refiere a la movilidad humana sustentable. En un mundo con 70,8 millones de desplazados forzados por algún tipo de persecución, violencia, conflicto o violación a los derechos humanos¹, de los cuales 25,9 millones son refugiados, es innegable el hecho de que esta temática no puede escapar a la atención por parte de los Estados Nacionales, pero fundamentalmente de los gobiernos y otros organismos locales como las universidades. Sólo en 2018, el número de personas desplazadas aumentó en 2,3 millones, alcanzando cifras sin precedentes en la historia de la humanidad, consolidando una tendencia global que viene creciendo en los últimos años.

Respondiendo a esta realidad, en 2016 la Asamblea General de Naciones Unidas, aprobó mediante la Resolución N°71, la Declaración de Nueva York para personas Migrantes y Refugiadas, la cual en su introducción da cuenta de este panorama al decir que “(..) más personas que nunca viven un país distinto de aquél donde

1 Alto Comisionado Naciones Unidas para los Refugiados, Informe de Tendencias Globales-Desplazamientos forzados 2018, Junio de 2019, (disponible en <http://www.acnur.org/estadisticas>)p.1.

nacieron. (...) El número de migrantes crece a un ritmo más rápido que el de la población mundial (...)”². Así también, se ha visto recientemente reflejada al ser trazados los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 10 y 11, y en la Nueva Agenda Urbana, mientras que los gobiernos locales, aunados en Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU), aprobaron en diciembre de 2018 durante la Cumbre Mundial de Alcaldes en Marruecos, el Primer Pacto Global para las Migraciones. Dicho Pacto, en consonancia con la Declaración de Nueva York, establece una serie de objetivos, acciones y compromisos asumidos por los estados locales parte, que permitan lograr una migración ordenada, segura y regular.

Hecha esta breve introducción respecto a la situación mundial de los fenómenos migratorios, debemos efectuar un análisis de lo que sucede en nuestro país. Argentina siempre ha estado atravesada por las migraciones, pero sabemos que las características de las mismas han ido variando a través del tiempo. Actualmente, aquella migración europeizante, ha sido reemplazada por el ingreso sostenido de personas provenientes de países limítrofes, debiendo destacar el intenso flujo migratorio proveniente de Venezuela que está experimentando Argentina en general, y del cual, la ciudad de Santa Fe y sus alrededores no se ha visto excluida. En cuanto a ello, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), ha establecido que, a mediados de 2019, más de 4 millones de venezolanos se encontraban fuera de su país³.

Las personas migrantes y refugiadas son un colectivo que presenta una particular vulnerabilidad. En nuestro país existen instituciones, políticas públicas y derechos consagrados que dan un marco de garantía acorde a los estándares internacionales en materia de migraciones. En el año 2004, con la sanción de la ley 25.871, nuestro país vuelve, luego de décadas de legislaciones regresivas, a estar en consonancia con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y con aquellos postulados sentados por nuestra Constitución originaria de 1853, que desde entonces bregaba por una verdadera universalidad de los derechos, basada en la humanidad como único requisito de atribución⁴. Así, la ley de migraciones reconoce en su art. 4 reconoce al “ius migrandi”, como el derecho no sólo de migrar, sino también permanecer, salir de un determinado territorio, como un derecho humano. A la par que busca garantizar a todas las personas migrantes, sin importar su condición migratoria -regular o irregular- acceso a la salud, educación en todos los niveles y a los derechos de la seguridad social. De esta forma, Argentina se encuentra en cuanto a prácticas legislativas, en un lugar de avanzada con respecto al resto de los países del mundo, los cuales están adoptando en

2 Asamblea General de Naciones Unidas, Res. 71/16, Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes, Nueva York, 2016.

3 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, “Refugiados y migrantes de Venezuela superan los cuatro millones” Junio de 2019 (disponible en <https://www.acnur.org/noticias/press/2019/6/5c-fa5eb64/refugiados-y-migrantes-de-venezuela-superan-los-cuatro-millones-acnur-y.html>).

4 Preámbulo y artículo 20 de la Constitución Nacional originaria de 1853.

este momento preocupantes actitudes xenófobas ante el éxodo de personas de zonas de conflicto bélico o ambiental.

Pero, una vez reconocidos los derechos que tienen las personas, resta ocuparse del problema de su efectividad. Estos no constituyen meras aspiraciones. Son derechos en sentido jurídico⁵, que deben ser respetados y garantizados por el estado, a través de la conducta de sus agentes, y también en relación con los demás individuos y los diversos grupos sociales de cualquier naturaleza. Esta garantía debe ser el producto de la acción diaria por parte de las instituciones que lo conforman, y retroalimentarse constantemente con los requerimientos que efectúa la sociedad civil. Esta es la única manera de poder decir que los derechos humanos vigentes en nuestro país son efectivos, en particular, respecto de personas que son parte de su pueblo, entendido como elemento estructural de los Estados.

En este contexto, la extensión universitaria, como herramienta de transformación de la realidad, asumió una actividad en el sentido de acompañar al desarrollo progresivo del estado constitucional de derecho, y el goce efectivo de los derechos de migrantes y refugiados. Concretamente, dentro de la Universidad Nacional del Litoral, la temática migrante ha ido ganando espacios.

En el Plan 2000 de la carrera de Abogacía, se incluyó como materia optativa la asignatura de Derecho de la Extranjería⁶, ingresando así su tratamiento específico en la docencia. El Dr. Gabriel Chausovsky, quien fuera un incansable defensor de los derechos humanos, y estudioso de la legislación migratoria, fue el impulsor de la primera cátedra universitaria sobre extranjería, que se dictó a partir del año 2005 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.⁷

A partir de la implementación del mencionado plan de estudios, fue posible canalizar el interés de alumnos y graduados en la temática migratoria. La existencia de esta cátedra propició la consagración de la articulación entre docencia y extensión, con la implementación de la Clínica Jurídica de Migrantes y Refugiados, creada por Resolución N° 310/10 del H.C.D. de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. La aplicación del método clínico a la enseñanza del derecho, pone en contacto a los estudiantes con casos de interés público, generando procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento enriquecedores⁶

A raíz del trabajo de la Clínica, entramos en contacto con la comunidad boliviana de Monte Vera. Allí pudimos detectar la preocupación de los adultos porque los niños migrantes e hijos de inmigrantes encuentran algunas dificultades para integrarse a la comunidad en la que están insertos. Las causas son varias y complejas. Preponderantemente se ha instalado en la sociedad una serie de prejuicios contra la migración. Por otra parte, es generalizado el desconocimiento de los derechos que asisten a ese grupo vulnerable.

5 En este sentido Gross Espiell, Héctor y Corte Suprema de Justicia de la Nación "Ekmekdjian c. Sofovich y otro" (07/07/1992).

6 Para ver más sobre enseñanza clínica en casos de interés público Villarreal, Marta y Courtis, Christian. "Enseñanza clínica del derecho" Ed. Sans Serif Editores, México, 2007.

Así también, hemos detectado que ante una situación de vulneración de derechos, la comunidad migrante no acude en forma espontánea a solicitar el acompañamiento, contención o apoyo de las instituciones creadas al efecto. Suelen percibir que dichas instituciones están destinadas exclusivamente a nacionales argentinos. Por ende, nos encontramos con una brecha entre la comunidad migrante, los organismos de defensa de derechos y el acceso real y efectivo, tanto a los derechos en sí, como a las herramientas que permiten su ejercicio. Esto se constata ya desde un punto de partida, con la dificultad que suponen los trámites administrativos para regularizar la situación migratoria de quien decide ingresar a Argentina, que en los hechos se traduce en una falta de herramientas para acceder plenamente al goce de todo el plexo de derechos reconocidos.

Los factores mencionados repercuten en la vida cotidiana de la comunidad. Así, la escuela, como espacio de integración por antonomasia, debe prestar especial atención a la realidad de la comunidad en la que está inserta, atendiendo directamente a los posibles conflictos por causa de discriminación que puedan suscitarse, incluso a veces en base a prejuicios que no son conscientes, sino que están incorporados culturalmente en la sociedad. Debemos remarcar que “(...) la asistencia a un establecimiento educativo no sólo constituye uno de los derechos humanos de los inmigrantes sino que, para la sociedad receptora, indica un proceso positivo de integración social del inmigrante”⁷.

A través de los Proyectos de Extensión de Interés Social “En la escuela, la cultura integra” (Res. C.S. UNL N° 571/2015), y posteriormente “Abrazando la convivencia escolar en la diversidad a partir de los derechos humanos de las personas migrantes” (Res. C.S. UNL N° 917/17) se abordó la temática con una perspectiva interdisciplinaria, lo cual fue una innovación en la forma en que se venía trabajando, es decir, sólo desde la perspectiva jurídica, y pudo avanzarse en el tratamiento de problemáticas detectadas con este nuevo enfoque.

En el espacio escolar se pueden detectar las tensiones y contradicciones entre la ideología del pluralismo cultural y la vieja ideología de la asimilación (integración monocultural). Desde sus orígenes, la escolarización argentina estuvo dominada por estrategias de “integración monocultural”, es decir, de asimilación de los “diferentes”, donde el otro debe ser hecho semejante. La integración asociada a la metáfora del crisol de razas penetró en las escuelas y éstas, a la vez, actuaron como vehículo de aquél modelo de integración. En la actualidad, las escuelas no han dejado de actuar como agentes de uniformización cultural, manifestándose consecuentemente prácticas homogeneizadoras en distintas dimensiones de la vida escolar. El proceso de integración es entendido en términos de pérdida: los inmigrantes o sus hijos o nietos deben perder algunas de sus particularidades para hacer lo que permite ser como los “nacionales”. Hay aquí una negación de

7 Cerrutti, Marcela, “Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en Argentina”. Ministerio del Interior de la Nación, Argentina, 2009, p. 56.

la diferencia plasmada en el no reconocimiento o desconocimiento de los otros “diferentes” de parte de los “semejantes”.

Nuestro planteo tiene que ver con una perspectiva más amplia del rol de la escuela en la sociedad, vinculada con la incorporación de valores esenciales para la convivencia con base en el respeto a la multiculturalidad. El proyecto ha buscado la articulación, a través de la cooperación con las instituciones estatales específicamente constituidas a los fines de garantizar el respeto y la efectividad de los derechos humanos de los habitantes de nuestro país como el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo).

Por las razones expuestas es que venimos a presentar los resultados de nuestra actividad de extensión, como una de las manifestaciones del compromiso de la Universidad Nacional del Litoral con el futuro de América Latina, y del mundo en que queremos vivir, aportando desde nuestro lugar, a los esfuerzos necesarios que en forma conjunta deben hacerse por parte de organismos internacionales, nacionales y locales, para lograr transformar a la migración, en un fenómeno ordenado, seguro y regular.

¿Qué nos proponemos al compartir nuestra experiencia extensionista con ustedes?

- I. Dar cuenta del carácter interdisciplinario del trabajo en equipo desempeñado, y explicar el proceso de formación de recursos humanos llevado adelante en el marco del proyecto, orientado a moldear el perfil social de los futuros profesionales del derecho y otras áreas de las Ciencias Sociales.
- II. Explicar nuestra estrategia de detección de mitos, generalizaciones y criminalización sobre la población migrante, germen de la discriminación padecida por este colectivo. También, describir el proceso de elaboración de herramientas para la superación de los obstáculos a la integración y convivencia pacífica entre los alumnos de las escuelas secundarias.
- III. Exponer nuestra estrategia de superación de la vulnerabilidad del colectivo migrante, a través de la alfabetización jurídica, destinada a los integrantes de la comunidad vinculada al proyecto.
- IV. Resaltar las transformaciones percibidas en los distintos participantes del proyecto a lo largo de su ejecución.

¿Cómo llevamos nuestro proyecto adelante?

Interdisciplinidad

Circunscribiéndose a una forma de trabajo grupal desde el inicio, este proyecto surgió con una vocación interdisciplinaria. El grupo de estudiantes de abogacía que desde hacía tiempo venía trabajando con la temática migrante, había dado varias veces con limitaciones que le imponía el campo monodisciplinar. Por esa razón, se realizó una convocatoria de voluntariado dirigida a formar un grupo heterogéneo, con aspiración de enriquecerse incorporando otras áreas del saber.

El objetivo de contar con voluntarios de distintas carreras fue logrado. Han participado alumnos de Sociología, Ciencia Política, Profesorado de Historia y del Taller de Cine de la Universidad. Sin embargo, es innegable que la presencia de estudiantes de abogacía ha sido ampliamente mayoritaria. Por esta razón, se incorporaron participantes sociales del área de la psicología y de relaciones internacionales.

Al inicio de las actividades, esta sinergia de voluntarios pertenecientes a distintos campos fue un verdadero desafío, por lo que, más de una vez, la coordinación del equipo debió insistir en la vocación de lograr un trabajo transdisciplinar, y exhortar a los voluntarios a hacer el intento de trabajar de una manera diferente. Para nuestra satisfacción, hacia el fin del primer año, notamos que el grupo se ha integrado satisfactoriamente, que se ha logrado el respeto de la especialidad de cada área del conocimiento, y con ello, los objetivos del Proyecto, que preveían lograr una forma interdisciplinaria de trabajo, han podido lograrse con éxito hasta el momento. A modo de ejemplo, citamos el aporte de la Sociología para analizar herramientas cualitativas de evaluación de las acciones en territorio, elaboración de encuestas y preguntas para materiales didácticos. Desde la Psicología, estrategias de comunicación para trabajar con niños, traduciendo los conceptos técnicos del derecho a un lenguaje que éstos pudieran entender. Las alumnas de Ciencia Política y Relaciones Internacionales han contribuido a lograr un mejor abordaje de los aspectos de diseño institucional y de políticas públicas, la primera; y de la dinámica del fenómeno de las migraciones internacionales, la segunda.

Vinculación con el medio

La participación de las instituciones involucradas fue central para llevar adelante el proyecto, quienes demostraron un compromiso activo que motivó un excelente intercambio entre el equipo extensionista y los socios territoriales. En este marco, trabajamos con la Escuela Técnica N° 690 “Lucía Aráoz” de la localidad de Ángel Gallardo, la Escuela de Enseñanza Técnica N° 324 “Los Constituyentes” y la Escuela N° 40 Bernardino Rivadavia de la localidad de Monte Vera. Asimismo se coordinaron reuniones en las que participaron la Asociación Colectividad Boliviana de Monte Vera, junto al cuerpo docente, no docente y directivo de las comunidades escolares, con el objeto de identificar y analizar situaciones cotidianas de discriminación y de vulnerabilidad jurídica padecidas por colectivo migrante en el ámbito escolar.

Posteriormente, se previó la organización de actividades con alumnos de distintos cursos de ambas escuelas, para abordar la difusión de derechos de personas migrantes, erradicar prejuicios que fomentan la discriminación y construir herramientas de convivencia. De esta manera, el aporte de la mirada de los docentes, quienes poseían la experiencia frente al aula, resultó invaluable al momento de presentar y corregir las propuestas, adaptando las mismas según los intereses demostrados por los alumnos, y tratando de reforzar los acercamientos que más les llamarían la atención.

Asimismo, desde el primer momento, nos supuso un desafío y la posibilidad de replantear enfoques con los que inicialmente se había planteado el proyecto, ya que el cuerpo docente cuestionó la premisa desde la cual lo habíamos iniciado ¿qué sucedía si en realidad no se demostraba la presencia de prejuicios, discriminación o malos tratos motivada en la nacionalidad u origen étnico o racial a tan temprana edad? ¿qué sucedía si esos prejuicios eran inculcados tardíamente en el proceso de socialización y no por el agente socializador por excelencia como es la escuela?.

Finalmente, llegamos a la conclusión de que, si bien no es cuantitativamente alto, el número de casos de discriminación o segregación en las escuelas por estos motivos, existían ciertos mitos o prejuicios en torno a la migración que debían deconstruirse necesariamente, para que luego no fueran reproducidos por los chicos en la adultez.

Vale destacar, que además de la participación registrada en el espacio áulico, los alumnos se involucraron activamente en la propuesta planteada desde el equipo para las Jornadas de Extensión 2017, al hacerse presentes en el Debate: “Migración en primera persona: rehacer la propia historia más allá de las fronteras”, del que participaron Wadj Alloush y Felipe Restrepo, beneficiario del Programa Siria el primero, y migrante colombiano el segundo. Durante esta actividad, los chicos no sólo pudieron conocer la realidad de quien debe dejar su país debido a la destrucción de un conflicto bélico o sólo para buscar un mejor porvenir, sino que también testimoniaron respecto a los pareceres e impresiones que los encuentros en la escuela les habían dejado

¿Qué resultados consideramos que obtuvimos del trabajo realizado?

- I. En cuanto al carácter interdisciplinario del trabajo en equipo y el proceso de formación de recursos humanos:

Se logró realizar un abordaje integral de la temática migrante, al incorporar perspectivas de disciplinas como la sociología, la ciencia política, la psicología, las relaciones internacionales y el séptimo arte. Así mismo, la formación de recursos humanos comprometidos con la temática resultó exitosa.

Logramos incorporar nuevos participantes en el marco de las actividades de capacitación y voluntariado. Tuvimos becarios, voluntarios y alumnos de práctica profesional de la carrera de abogacía que venían con un bagaje de trabajo previo de extensión, y otros que, sin experiencia previa en la actividad, continuaron aportando a otras iniciativas de extensión en nuevos contextos sociales y territoriales, o como parte del equipo de extensión en el proyecto que continúa hoy. Difundimos la temática entre los miembros de la comunidad universitaria, y a toda la comunidad.

II. Respeto del trabajo en las temáticas de discriminación y convivencia pacífica:

Las actividades desarrolladas, han sido una fuente de inspiración para el compromiso con los principios y valores de la convivencia pacífica en diversidad, en los miembros de la comunidad involucrada. La intención germinal del proyecto había sido realizar un aporte a la construcción de una sociedad más inclusiva, conteste con los mandatos del plexo de derechos humanos consagrados en nuestro bloque de constitucionalidad federal, cuya visión acerca de los flujos migratorios se libera de los prejuicios que impiden percibir los aspectos positivos que circundan al fenómeno de la migración, y a la vida en una comunidad con horizontes culturales y sociales más amplios.

Percibimos que habíamos logrado un avance en este cometido a medida que los alumnos con los que trabajamos, fueron manifestando sus inquietudes, al desarrollar cada una de las actividades didácticas. Ellos fueron construyendo junto con nosotros nuevos conceptos de convivencia, y los expresaron a través del arte (realizaron pósters, canciones, obras de teatro y poesías), y también, del debate entre pares.

III. Con relación a la estrategia para la superación de la vulnerabilidad de las personas migrantes:

Detectamos que existía un desconocimiento sobre los derechos que le asisten a migrantes y refugiados. Esto se explica por la relación antes expuesta que tiene el colectivo con las instituciones.

Como equipo de extensión, buscamos acercar a la comunidad destinataria elementos que permitieran acceder al pleno goce de sus derechos; y fomentar la integración en las escuelas como uno de los pasos para construir una sociedad multicultural, democrática y de plena vigencia de los derechos humanos.

Se realizaron encuentros en las escuelas y en la Universidad para alfabetizar sobre qué derechos asisten a las personas migrantes, cuáles son los mecanismos para su efectividad, y en un sentido más amplio, cuál es el abordaje adecuado ante un caso de discriminación.

IV. Analizando las transformaciones percibidas en los distintos participantes del proyecto a lo largo de su ejecución y la gravitación del mismo en el ámbito territorial:

La incorporación de la interdisciplinariedad fue altamente nutritiva para el equipo de extensión. Además, se fortaleció nuestra determinación al entrar en contacto directo con las problemáticas que nos llamaron en un primer momento a acometer esta tarea.

Hubo una excelente predisposición por parte de las autoridades de las escuelas intervinientes, que colaboraron amablemente brindando el tiempo, espacio y medios necesarios para el desarrollo de las diferentes clases. Se logró involucrar a la comunidad educativa de cada escuela participante, como un todo, siempre partiendo de construir conocimientos con los niños, de manera de incorporar los valores de la convivencia pacífica en diversidad en tanto parte de su desarrollo integral.

Nos sentimos muy a gusto al frente de los cursos. Nos encontramos con grupos muy heterogéneos, en los que se mezclaban alumnos muy participativos, extrovertidos, curiosos con otros más tímidos y callados. Ante este marco diverso fuimos adaptando las diferentes actividades a las personalidades e inclinaciones de cada grupo, para lograr generar más confianza y un ambiente ameno de trabajo en el cual participen todos por igual y se sientan cómodos para emitir su punto de vista, su acuerdo o desacuerdo sobre cada tema. Estuvimos muy conformes con el aporte que cada uno hizo, expresando sus ideas de la manera que cada uno prefirió.

Nuestra forma de trabajo no se asimilaba al dictado de clases magistrales, sino que siempre tratamos de utilizar un lenguaje sencillo y acorde al nivel de cada curso, adaptando los contenidos según el mayor o menor interés que demostraban los chicos a lo largo de las clases. Fue clave la empatía que generamos con los alumnos para lograr los resultados que buscábamos. Esa empatía lograda nos llevó a solucionar casos de discriminación sufrida por los estudiantes, no siempre motivada en el origen nacional, pero ante la cual se requería igualmente contención por parte del equipo de trabajo.

En general percibimos mucha curiosidad e inquietud sobre la temática. Si bien nuestro trabajo se dirigía concretamente a detectar mitos que influyen en la percepción social de las minorías migrantes y en la integración con los demás habitantes del grupo social, y en base a ello brindar herramientas que permitan superar los obstáculos de integración, durante el desarrollo de las primeras clases elegimos abordar la discriminación como problemática general, en los diferentes entornos en los cuales se desenvuelven los alumnos, en las aulas, en la calle, en la familia, sin hacer especial hincapié en las minorías migrantes, porque así lo sentimos conveniente ante las preguntas y la participación que iban demostrando los alumnos y los casos previamente mencionados.

El resultado fue altamente positivo, los alumnos mostraron un grado máximo de conformidad con nuestra intervención en el aula, participaron amablemente de todas las actividades propuestas, se generó un clima de trabajo en donde reinó la confianza, el respeto y el diálogo. Además, este balance positivo se vio reflejado en los afiches y trabajos finales en los cuales expresaron frases muy creativas, muy reales y sensatas, acordes a los resultados que buscábamos.

Los alumnos se mostraron muy entusiasmados y creativos a la hora de realizar las actividades, donde plasmaron sus conclusiones en carteles con frases, dibujos y pinturas. También se llevó adelante la puesta en escena de una adaptación teatral de un cuento para niños referido a la valoración de la diversidad, con oca-

sión del 70° aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Así mismo se realizó una feria de objetos, donde la creatividad de los niños y adolescentes se puso de manifiesto a la hora de materializar inventos que contribuyesen a la integración. De esta manera, pudimos observar una participación plena, en la que cada alumno dispuso de total libertad para realizar su aporte al tema. Trabajaron cómodamente expresando sus ideas.

Fue muy importante contar con la asistencia de la escuela Lucía Aráoz en el Café Debate organizado en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con ocasión de las 7mas. Jornadas de Extensión Social y Cultural, tanto por la presencia de sus autoridades educativas como así también de los alumnos, remarcando que fue una actividad desarrollada en horario extracurricular y para lo que requerían desplazarse a otra localidad. Mostraron un gran interés por los relatos de los refugiados contados en primera persona y además se mostraron muy participativos en la actividad final que consistió en derrumbar un muro simbólico cargado de prejuicios, para abrir paso a un mundo en el cual primaron los conceptos positivos de inclusión, igualdad, participación y no discriminación hacia el colectivo migrante.

Se logró ampliar el espectro de repercusión del proyecto al ser convocados para participar en Tecnópolis Federal, puesto que pudimos trabajar con niños de otras etapas escolares, y eso nos dio ideas para desarrollar el proyecto “Abrazando la convivencia escolar (...)”, en el que incorporamos el trabajo con niños que se encuentren cursando la escuela primaria. De esta manera, se amplió el espectro de influencia esperado.

Asimismo, trabajamos con el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), lo cual nos llevó a incluirlo en un nuevo proyecto de extensión.

De hecho, la continuidad del proyecto fue un resultado buscado y logrado, puesto que como ya mencionamos, hoy continúa con la incorporación de más escuelas de la zona. Seguimos confiando en la eventual posibilidad de replicar la experiencia en otros contextos, además de las localidades de Monte Vera y Ángel Gallardo.

Algunas conclusiones y una mirada hacia el futuro

Nuestra Universidad Nacional del Litoral, que se encuentra celebrando su centenario, fue hija de la Reforma Universitaria de 1918 y por tanto desde su nacimiento, estuvo comprometida con principios y acciones “respetuosos de los derechos inviolables e inalienables de la persona humana [...] así como la defensa de los valores democráticos [...] por una Argentina inclusiva e integrada a Latinoamérica y al mundo...”⁸

Así como aquellos jóvenes reformistas, y los reunidos en torno al Congreso Internacional de Estudiantes de México en 1921, hoy nos presentamos para exponer

8 Universidad Nacional del Litoral, Estatuto, Preámbulo.

el trabajo realizado desde nuestro lugar, en pos de “(...) cooperar, en oposición al principio patriótico del nacionalismo a la integración de los pueblos en una comunidad universal”⁹.

Qué mejor manera de vigorizar la democracia puede haber, que celebrar la diversidad y multiculturalidad de la población migrante, garantizando la equidad y la igualdad. Para ello, hemos podido servirnos del bagaje histórico de Argentina, aprovechando que la escuela ha sido una política pública transversal y universal, que se erige como agente clave en la promoción de la integración, en el fomento de los valores ineludibles que fortalezcan el pleno ejercicio de los derechos humanos, para llegar al fin último que consiste en abrazar la convivencia pacífica desde la diversidad.

Nos encontramos ante un gran desafío. Afianzar institucionalmente una universidad capaz de construir las respuestas a los problemas sociales sin mantenerse separada de la comunidad en que se inserta, también lo es. Pero estos son los desafíos que vale la pena acometer, para edificar una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

La mayor riqueza que aporta la diversidad para crear, construir y relacionarse, sólo puede evidenciarse si logramos desmitificar las percepciones negativas sobre la migración. La importancia de sensibilizar contra la discriminación en la escuela a través del arte permite ampliar y potenciar las distintas formas de ver y vivir en el mundo, llegando a interpelar a públicos de un modo más directo que otras formas de expresión.

Ciertamente, son necesarias políticas públicas para obtener cambios radicales, revolucionarios y complejos que vuelvan a las sociedades receptoras, más permeables a las migraciones, pero éstos no se logran en el corto plazo. Por eso, es aquí donde el extensionismo se convierte en una herramienta de gran importancia, ya que a través del trabajo avalado por la Universidad, es que podemos impulsar nuevas expectativas y expandir los horizontes hacia la inclusión de todas las personas sin importar su nacionalidad.

Las tareas que ejercen quienes participan de actividades de extensión en las distintas Universidades son un indicio de que algo se está gestando. Cuando concebimos estos proyectos, el trabajo buscaba involucrar a la comunidad educativa de cada escuela participante como un todo, siempre partiendo de construir conocimientos con los niños y docentes, de manera de incorporar los valores de la convivencia pacífica en diversidad, en tanto parte de su desarrollo integral. Buscamos generar aprendizajes que se reflejaran en acciones cotidianas, en las formas de relacionarse, propagándose al núcleo familiar y social de los destinatarios, formando recursos humanos en el marco de las actividades de capacitación y voluntariado, que tuviesen una nueva impronta, una nueva mirada puesta en

9 Pacheco Calvo, Ciriaco “El Primer Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en México en 1921” en http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/3908/public/3908-9306-1-PB.pdf, p. 188.

el horizonte de una sociedad de iguales. Los resultados obtenidos nos permiten intuir que nuestro proyecto es y debe ser sostenible en el tiempo.

Reiteramos nuestra firme convicción de generar espacios en los que se propugne la efectiva universalidad de los derechos humanos, más allá de las fronteras, de los Estados Nacionales, de la soberanía y la ciudadanía. Este principio primordial, aunque no único, debe irradiar el desarrollo sostenible, no sólo en nuestra comunidad, sino en toda América Latina.

Finalmente, confiamos en que, a mediano plazo, los aprendizajes obtenidos de las experiencias localizadas contribuyan a sentar las bases para el diseño de políticas públicas específicas para migrantes, a nivel nacional, local y regional, de manera de afianzar el compromiso de la universidad pública y gratuita con el ideario reformista, y el estado democrático constitucional y convencional de derecho. Mantenemos firme nuestro trabajo día a día, con el optimismo, la ilusión y la confianza puesta en poder proclamar algún día, como aquellos Cordobeses en 1918: “Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más”¹⁰.

Bibliografía

- Alto Comisionado Naciones Unidas para los Refugiados**, Informe de Tendencias Globales-Desplazamientos forzados 2018, Junio de 2019, (disponible en <http://www.acnur.org/estadisticas>) – <https://www.acnur.org/noticias/press/2019/6/5cfa5eb64/refugiados-y-migrantes-de-venezuela-superan-los-cuatro-millones-acnur-y.html>
- Asamblea General de Naciones Unidas**, Res. 71/16, Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes, Nueva York, 2016.
- Augé, Marc**. “El antropólogo y el mundo global” Ed. Siglo Veintiuno Editores. Bs. As., 2014.
- Ceruti, Leónidas**, “La Ley de Residencia y la de Defensa Social” en “La izquierda Diario”, 22/01/17
- Cerrutti, Marcela**, “Diagnóstico de las poblaciones de inmigrantes en Argentina”. Ministerio del Interior de la Nación, Argentina, 2009
- Ciria, Alberto y Sanguinetti, Horacio** “La Reforma Universitaria (1918-2006) 1º Edición”, Ed. Ediciones UNL, Santa Fe, 2006
- Corte Interamericana de Derechos Humanos**. OPINIÓN CONSULTIVA OC-7/86 DEL 29 DE AGOSTO DE 1986.
- Corte Suprema de Justicia de la Nación** “Ekmekdjian c. Sofovich y otro” (07/07/1992), fallos 315:1492.

¹⁰ Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 1918, 1er. párrafo (disponible en www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar).

- De Lucas, Javier. En “Diálogos”, Diario Página 12, 01/11/2010.
- De Sousa Santos, Boaventura. “La globalización del derecho”. Ed. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Latinoamericano de Servicios legales Alternativos, ILSA, Bogotá, Colombia, 1998.
- Diario “El Litoral”, “Tomar en serio los derechos de los migrantes”, 4/10/2011.
- Domenech, Eduardo E., “Inmigración, Estado y Educación en Argentina: ¿Hacia nuevas políticas de integración?” XXV Conferencia Internacional de Población de la IUSSP realizada en Tours, Francia, 2005.
- Federación Universitaria de Buenos Aires, “La Reforma Universitaria – El Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios” de Federación Universitaria de Buenos Aires, Tomo II, Tall. Gráf. Ferrari Hnos., Buenos Aires, 1927.
- Federación Universitaria de Córdoba, Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 1918 (disponible en www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar).
- Ferrajoli, Luigi, “Más allá de la soberanía y la ciudadanía: un constitucionalismo global” en *Constitutionalism, democracy and sovereignty*, Ediciones Ricard Bellamy, Avebury, 1996, Inglaterra.
- Giustiniani, Rubén. “Migración: Un derecho humano”. Ed. Prometeo, Bs. As., 2004.
- Gonzalez, Julio V. “Significación social de la Reforma Universitaria” “La Reforma Universitaria – El Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios” de Federación Universitaria de Buenos Aires, Tomo II, Tall. Gráf. Ferrari Hnos., Buenos Aires, 1927.
- Grimson, Alejandro. “Doce equívocos sobre las migraciones”. En: Revista Nueva Sociedad N° 233, mayo-junio de 2011.
- Gross Espiell, Héctor. “Universalidad de los derechos humanos y diversidades culturales” en: <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/universalidad-de-los-derechos-humanos-1.pdf>
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Diario de Sesiones, Congreso de la Nación, República Argentina, 1910.
- Honorable Cámara de Senadores. Diario de Sesiones, Congreso Nacional República Argentina, 1902.
- Mármora, Lelio “Las políticas de Migraciones Internacionales”. Ed. Paidós, Bs. As., 2002.
- Menéndez, Gustavo “Desarrollo y Conceptualización de la Extensión Universitaria”. En https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf (último acceso 16/06/2017).
- Montanaro, Pablo. “La idea de que la inmigración es una amenaza es absolutamente incierta” (Entrevista al Prof. Dr. Gabriel Chausovsky, 16/11/2009) En: <https://www.lmneuquen.com/la-idea-que-la-inmigracion-es-una-amenaza-es-absolutamente-incierta-n46592> (último acceso: 25/05/2017).

Pacheco Calvo, Ciriaco “El Primer Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en México en 1921”. En http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/ojs_rum/files/journals/1/articles/3908/public/3908-9306-1-PB.pdf

Senkman, Eva “Política Migratoria” (Inédito).

Tünnennann Bernheim, Carlos “La Reforma Universitaria de Córdoba” en “Educación Superior y Sociedad” vol 9 N° 1: 103-127, 1998.

-- “El nuevo concepto de la extensión universitaria” Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, México, 2000.

Universidad Nacional del Litoral “Convocatoria Proyectos de Extensión 2017. Líneas Prioritarias por Programas”. En: https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/4/2016/11/1369_lineas-prioritarias-programas.pdf (último acceso, 16/6/2017).

--- “Programa de Extensión de Derechos Humanos” Res. C.S. N° 199/2006.

--- “Sistema Integrado de Programas y Proyectos” En: https://www.unl.edu.ar/extension/wpcontent/uploads/sites/4/2016/11/293_sistema-integrado-de-programas-y-pro.pdf (último acceso 16/06/2017).

– Estatuto: En: <https://www.adul.org.ar/files/uploads/files/Estatuto%20UNL.pdf>

Villarreal, Marta y Courtis, Christian. “Enseñanza clínica del derecho” Ed. Sans Serif Editores, México, 2007.

Financiamiento

El financiamiento fue íntegramente aportado por la Universidad Nacional del Litoral. Además, los proyectos de extensión se sostienen en gran parte por el aporte voluntario de sus participantes, sin percibir retribución económica por ello.

Agradecimientos

A las autoridades y comunidad de la Universidad Nacional del Litoral, y especialmente a la Secretaría de Extensión y Cultura y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo de la República Argentina- Delegación Santa Fe.

A las autoridades, docentes y alumnos de las escuelas Lucía Aráoz de Ángel Gallardo y Los Constituyentes y Bernardino Rivadavia de Monte Vera.

A la comunidad de las localidades de Monte Vera y Ángel Gallardo, en especial aquéllos que no habiendo nacido allí, eligieron migrar, como expresión valiente de su determinación individual de superar la adversidad y buscar una vida mejor.

Eje 4.
Formación de ciudadanía, derechos
humanos e inclusión.

4.5
Salud.

Eje 4

Assistência a saúde em agudo e alegrete: visão dos internos do curso de medicina da ufsm durante o internato regional.

Matisa Andrea Maas, Gilmor Farenzena, Cássia Lutiane Schirmann, Daíse dos Santos Vargas, Sabrina Maciel Gomes.

maasmatisa@gmail.com

Resumo

A Atenção Primária à Saúde (APS) é um dos mais importantes espaços de cuidado para a graduação em medicina, no processo de busca de uma adequada articulação entre a aquisição de competências para a prática profissional, em consonância com as necessidades de saúde. O Internato Regional é responsável pela inserção dos estudantes de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria na APS. Para isso, foram analisados os portfólios entregues ao final do período do Internato Regional, pelos internos da Medicina. Com isso, o trabalho teve como objetivo verificar e comparar as realidades nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) dos municípios de Agudo e Alegrete, no Rio Grande do Sul, Brasil, nos anos de 2016 até 2018. Temos como resultado que na cidade de Agudo relatou-se como ponto positivo um sistema de prontuários informatizado, como ponto negativo e a ser melhorado a Unidade Básica de Saúde não deveria atuar como Urgência e Emergência, já que esse não é seu papel perante a população. Em alegrete, destacou-se como ponto positivo a qualidade da preceptoria, que segundo os internos, encoraja e auxilia no aprendizado proposto, como ponto negativo a falta de tempo para estudos devido à grande demanda de serviços. Com isso podemos concluir que é necessário repensar as questões de saúde na APS. Mesmo que as unidades tenham características

diferenciadas, justificadas pela realidade do município, a padronização dos processos de saúde se torna de grande valia.

Palavras-chave: Atenção Primária à Saúde / Internato Regional / Medicina.

Introdução

1.1 Atenção Primária à Saúde

A Atenção Primária à Saúde (APS) se apresenta como um conjunto de intervenções em saúde, individuais e coletivas, que envolvem promoção, prevenção, diagnóstico e tratamento em populações adstritas. Habitualmente esses problemas são solucionáveis com tecnologias leves (que envolvem a produção de comunicação e das relações) e leve-duras (que envolvem os saberes estruturados). Também devem ser capazes de resolver cerca de 85% dos problemas de saúde, coordenar fluxos e contra fluxos, além de se responsabilizar, longitudinalmente, por essas populações.

O marco principal no desenvolvimento da Atenção Primária à Saúde (APS) mundial foi a Declaração de Alma-Ata no ano de 1978, a qual defendia a Atenção Primária à Saúde como o núcleo central de um sistema de saúde (PAHO, 2007). No Brasil, no início do século XXI a proposta da constituição de redes de saúde ganhou relevância política. Recentemente na política implementada no país, a Rede de Atenção à Saúde é considerada a organização do conjunto de serviços de saúde, de forma não hierárquica, vinculados entre si por uma ação cooperativa que visa à garantia de oferta de atenção contínua e integral à determinada população (Ministério da Saúde, Brasil, 2010). Nesta rede espera-se que a Atenção Primária à Saúde se constitua como uma porta de entrada preferencial, principal provedora da atenção e coordenadora do cuidado (Mendes, 2015).

No que diz respeito à organização da APS propõe a instituição de serviços locais de saúde centrados nas necessidades de saúde da população e fundados numa perspectiva interdisciplinar envolvendo médicos, enfermeiros, parteiras, auxiliares e agentes comunitários, bem como a participação social na gestão e controle de suas atividades (Matta & Morosini, 2019). O documento descreve as seguintes ações mínimas, necessárias para o desenvolvimento da APS nos diversos países: educação em saúde voltada para a prevenção e proteção; distribuição de alimentos e nutrição apropriada; tratamento da água e saneamento; saúde materno-infantil; planejamento familiar; imunização; prevenção e controle de doenças endêmicas; tratamento de doenças e lesões comuns e fornecimento de medicamentos essenciais (Matta & Morosini, 2019).

1.2 As cidades em estudo

Agudo é uma cidade do Estado do Rio Grande do Sul, cujo nome é devido do morro localizado na região, denominado Morro Agudo, por ter uma característica acentuada. A agricultura é a principal força motriz da economia agudense, des-

tacando a cultura do arroz, tabaco e morango, além de outras como milho, feijão, amendoim, soja, mandioca, batata-doce e inglesa e frutas. Uma característica herdada pelos imigrantes e bem disseminada é a existência de horta e pomar de frutíferas em sua propriedade. Apesar de ter como vizinhos alguns municípios pertencentes à Quarta Colônia de Imigração Italiana, Agudo é a cidade sede da Colônia Santo Ângelo, de imigração alemã. A cultura herdada pelos imigrantes é presente até hoje e pode ser observada em algumas manifestações de Agudo, tais como feiras, festas e a tradição da língua alemã, que ainda é ensinada tanto domesticamente quanto nas escolas, preservada principalmente no meio rural. Com isso é possível facilmente encontrar pessoas falando no idioma.

Alegrete é um município do Rio Grande do Sul localizado no oeste do estado, a 506 quilômetros de distância da capital Porto Alegre. Sua população estimada em 2009 era de 78.984 habitantes, sendo 50,29% feminina e 49,71% masculina. Sua etnia foi originada por grupo nômades indígenas e posteriormente os elementos colonizadores foram os espanhóis, portugueses e africanos. As correntes migratórias modernas tornam representadas por italianos, alemães, espanhóis, franceses, árabes e poloneses.

Possui uma área de 7.804 km², sendo o maior município do Rio Grande do Sul em extensão territorial. Sua economia é baseada principalmente na agricultura e na pecuária bovina.

A cidade de Agudo pertence a Coordenadoria Regional de Saúde (CRS), junto aos municípios de Cacequi, Capão do Cipó, Dilermando de Aguiar, Dona Francisca, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Itacurubi, Ivorá, Jaguarí, Jarí, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Paraíso do Sul, Pinhal Grande, Quevedos, Restinga Seca, Santa Maria, Santiago, São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi, Unistalda e Vila Nova do Sul. Essa CRS é responsável por atender aproximadamente 540 mil pessoas. Já Alegrete pertence a 10^a CRS, junto aos municípios de Barra do Quaraí, Itaqui, Maçambará, Manoel Viana, Quaraí, Rosário do Sul, Santa Margarida do Sul, Santana do Livramento, São Gabriel e Uruguaiana, que juntas são responsáveis por atender aproximadamente 465 mil pessoas.

As CRS são responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e gerenciamento das ações e serviços de saúde, numa relação permanente de cooperação técnica, financeira e operacional e de diálogo com os municípios e com os prestadores de serviço, com objetivo político de organizar os sistemas locais e regionais de saúde, segundo os princípios do SUS. (Plano Diretor de Regionalização, 2000).

1.3 Internato Médico

O Internato Curricular Obrigatório apresenta a última etapa do curso de graduação em medicina. Segundo Batista, Vilela e Batista, “um dos espaços privilegiados de aprendizagem ao longo do processo de formação no curso médico é o

período do internato ou estágio curricular obrigatório.” (Batista, Vilela & Batista, 2015). Nessa etapa de formação, o estudante tem a oportunidade de vivenciar de forma mais concreta a prática da medicina. Através de uma atuação mais ativa, responsabilizando-se diretamente por pacientes. Sob a orientação de instrutores – professores e preceptores – o interno passa de um papel de observador privilegiado do processo de atenção, a de ator nesse processo (Batista, Vilela & Batista, 2015).

O internato médico representa uma etapa primordial na formação médica, na qual o estudante, por meio do treinamento em serviço, aprimora, consolida e dá um novo significado ao seu conhecimento (Cândido & Batista, 2019). As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001, estabeleciam uma carga horária mínima para o internato de 35% da carga horária total do curso, incluindo os aspectos essenciais de Clínica Médica, Cirurgia, Pediatria, Ginecologia/Obstetrícia, com atividades eminentemente práticas. Determinavam a inclusão obrigatória da Saúde Coletiva e a restrição das atividades teóricas a no máximo 20% da carga horária total (Ministério da Educação, 2001). As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014 estabeleceram que a preceptoria, exercida por profissionais do serviço de saúde, contaria com a supervisão dos próprios docentes das instituições de ensino superior (IES) e que a carga horária do internato representaria, no mínimo, 35% da carga horária total do curso. Desse percentual, no mínimo 30% deveriam estar voltadas à Atenção Básica e aos serviços de Urgência e Emergência do SUS. Essa nova versão determina que as atividades voltadas à Atenção Básica sejam desenvolvidas no âmbito da Medicina Geral de Família e Comunidade, considerando obrigatória a inclusão da área de Saúde Mental (Ministério da Educação, 2001) e que, com força de Lei, o prazo para a implantação progressiva do internato foi 31 de dezembro de 2018.

1.4 Projeto de extensão na universidade

A extensão Universitária surgiu na Inglaterra do século XIX, com o objetivo de direcionar novos caminhos para a sociedade e promover a educação continuada. Atualmente as instituições de Ensino Superior vêm enfrentando bastante desafios, um deles é o projeto de extensão. Os projetos de extensão têm por objetivo criar relação entre comunidade e acadêmico, para que juntos possam beneficiar a comunidade. Assim, por conseguinte apresenta-se como instrumento a ser utilizado pela Universidade para o cumprimento do seu dever social. O conceito de extensão baseia-se em envolver a Universidade e a comunidade proporcionando benefícios e adquirindo conhecimentos para ambas as partes (Rodrigues, do Amaral Costa, Prata, Batalha, & Neto, 2013).

A relação entre a universidade e a sociedade deve ser transformadora. Constituindo-se, uma ferramenta que trabalha com o propósito de melhorar a qualidade de vida através dos projetos desenvolvidos para a o benefício da sociedade (Corrêa, 2003).

Por meio da extensão universitária, o estudante pode visualizar momentos que lhe seriam furtados sem essa experiência, e refletir a respeito da relação teoria e prática, indissociabilidade ensino/ pesquisa/ extensão e relação universidade e sociedade.

Ao desenvolver a extensão universitária, esta não deve estar alheia aos trabalhos de pesquisa e ensino, os quais formam os primeiros pilares da universidade. O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) defende que a Universidade deve ser pública e gratuita, estabelecendo uma relação de comprometimento e atendendo toda a população sem exclusão social. A partir desse contexto, a extensão é a proposta de proximidade da Universidade com a comunidade, desenvolvendo pesquisa e ensinando numa troca dialógica e direcionada para a comunidade, atendendo assim, suas demandas e diminuindo as desigualdades sociais. A função acadêmica da extensão se pauta na relação teoria-prática, numa relação dialógica entre Universidade e sociedade (JAZINE, 2004).

1.5 Internato Regional da Universidade Federal de Santa Maria

Com o objetivo de inserir os estudantes de Medicina ao nível de Atenção Primária à Saúde, criou-se o projeto de extensão intitulado: “O INTERNATO EM ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE NO CURSO DE MEDICINA DA UFSM: CONTRIBUIÇÕES FORMACIONAIS DO INTERNATO REGIONAL”, quando abordamos o tema Internato Regional (IR), relaciona-se especificamente sobre os estágios que acontecem nas cidades da macrorregião do Rio Grande do Sul, como parte do período curricular designado ao internato médico, o internato é a última fase da formação médica à nível de graduação. Este que é um momento importante na formação do futuro médico, pois oportuniza perceber as demandas de saúde e a vivência na prática de assistência médica. No curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) o estudante deve cumprir dois anos de internato, nestes, quatro meses são dedicados ao Internato Regional.

Objetivos

A partir do evidenciado na literatura sobre a abordagem à atenção primária, esse trabalho tem como objetivo verificar e comparar as realidades das Unidades Básicas de Saúde (UBS) dos municípios de Agudo e Alegrete, nos anos de 2016 a 2018. A partir da análise dos portfólios entregues pelos internos ao final do Internato Regional.

Como objetivos temos:

- Evidenciar os pontos positivos das cidades;
- Verificar a atuação em Atenção Primária à Saúde;
- Retratar e sugerir mudanças nos pontos negativos das cidades;
- Elencar quais as principais conclusões dos internos para com as cidades.

Material e métodos

As atividades do Internato Regional iniciam-se com uma reunião geral ao começo de cada semestre com a turma do décimo segundo semestre para identificação da cidade em que o interno irá atuar. Atualmente, as cidades conveniadas ao projeto de extensão são: Agudo, Alegrete e Itaara. Estas participam do projeto recebendo internos ininterruptamente. Agudo e Alegrete contam com quatro vagas cada uma e Itaara dois internos. Os demais alunos da turma não saem da cidade de Santa Maria, onde atuam nos postos de saúde. Porém os atuantes de Santa Maria, não são incluídos junto ao projeto de extensão, sendo assim suas atividades não são mensuradas em dados.

As atividades em cada município são desenvolvidas de acordo com a realidade local, em nível de atenção primária, com orientação do preceptor responsável e após a discussão com a Secretaria de Saúde do Município. Os internos durante esse período, recebem moradia e um auxílio para manter-se na cidade a qual foi designado. A carga horária regular semanal, que deve ser cumprida, é de 40 horas.

Ao concluir o período de Internato Regional, os internos devem no final entregar um portfólio contendo:

Introdução: Esta fala sobre os principais pontos da cidade ao qual foram alocados, informações sobre o internato regional, um breve resumo das atividades desenvolvidas, o funcionamento das Unidades Básicas de Saúde, informações sobre a equipe de saúde.

Casos Clínicos: O interno deve escolher dois casos clínicos de sua preferência, que mais chamaram sua atenção, para discorrer sobre. É preciso que o interno retrate uma anamnese completa do paciente (que deve conter: nome completo, endereço, documentos pessoais, estado civil, número de filhos, telefones, data de nascimento, idade, altura, peso, tipo sanguíneo, área de atuação profissional, dados para caso de emergência), também, os exames solicitados e os resultados dos exames, bem como o diagnóstico final do paciente.

Revisão da literatura: Deve-se conter uma revisão da literatura sobre o diagnóstico final do paciente, contendo informações sobre a doença, como os principais dados estatísticos sobre ela, como se diagnostica e como tratar a doença.

Ações em atuação em Atenção Primária à Saúde: Tem que se informar sobre a realização de ações em atuação em Atenção Primária à Saúde. Nos portfólios precisa-se conter informações sobre a realização de visitar domiciliares, reuniões de equipe e promoção à saúde

Conclusão: Na conclusão o interno discorre sobre o que ele achou sobre o internato, os pontos positivos, negativos e experiências vivenciadas nesse período.

Durante o período de 2016 até o ano de 2018 foram analisados 82 portfólios, sendo destes, 48 do município de Agudo e 34 do município de Alegrete.

Resultados e discussão

Abaixo serão elencados em subseções, os seguintes tópicos: pontos positivos e negativos das cidades estudadas e Atuação em atenção primária à saúde.

4.1 Pontos positivos

Na cidade de Agudo, houveram 87 pontos positivos elencados, destes 26 foram no ano de 2016, 26 no ano de 2017 e 35 no ano de 2018.

Os principais pontos positivos elencados na cidade de Agudo, são: a receptividade da equipe de saúde; a eficiência da equipe de saúde em resolver problemas; o sistema informatizado de prontuários e a boa infraestrutura do Unidade Básica de Saúde.

O sistema informatizado de prontuários está entre os pontos positivos mais elencados pelos internos, visto sua importância para o trabalho médico. Segundo Souza (2007), a utilização de sistemas eletrônicos para gestão dos prontuários é um conjunto de informações de caráter legal, sigiloso e científico, geradas a partir do processo de trabalho dos profissionais e resolve diversos problemas relacionados à infraestrutura, organização dos dados clínicos e recuperação de dados dos pacientes. Entre as suas facilidades estão a rapidez observada na coleta e interpretação das informações obtidas dos pacientes cotidianamente.

Comentou-se sobre a boa infraestrutura da Unidade Básica de Saúde na cidade de Agudo, na literatura, consta que para a realização da prática na atenção básica é necessária, entre outras condições, a garantia de infraestrutura apropriada, com disponibilidade de equipamentos adequados, de recursos humanos capacitados e de materiais e insumos suficientes à assistência prestada.

Na cidade de Alegrete, houveram 53 pontos positivos elencados pelos internos.

O ponto positivo mais citado foi a preceptoria (a preceptoria é responsável por auxiliar e sanar as dúvidas dos internos, bem como estar presente nas condutas realizadas pelos mesmos) da cidade de Alegrete, sempre enaltecendo a qualidade e a disposição em sanar dúvidas. Além disso, eles relatam que a população da cidade de Alegrete é bastante acolhedora com os internos.

Como muito foi comentado sobre a preceptoria, é importante evidenciarmos sobre tal na literatura. Para Mills, Francis & Bonner (2005), esse conceito de preceptor é usado para designar aquele profissional que não é da academia e que tem importante papel na inserção e socialização do recém-graduado no ambiente de trabalho. Esta função cresce em importância atualmente, pois o ambiente de trabalho está sempre em mudança e exige que o novo profissional constantemente faça adaptações, muitas vezes difíceis, na imagem que tem desse cenário e na bagagem de conhecimentos que traz da graduação.

O preceptor tem papel importante neste momento da formação porque realiza uma atividade de ensino, mas que não é considerada como tal. A proximidade do

preceptor com o aluno na atenção ao doente cria maior interação e confere aos preceptores mais qualidades do que aos próprios professores. Não existe capacitação específica para a relação médico-aluno que aí se constrói, nem compromisso formal com a formação. Poucos estudos propõem a formulação e implementação de processos educativos na formação desses profissionais de saúde. Os alunos ficam “jogados” nos serviços e, sem uma adequada preceptoria, acabam expostos à má prática, são desatendidos, acabam “desaprendendo” (Rego, 1994) e aumentando ainda mais a desilusão quanto ao trabalho na saúde pública e à realização das diretrizes do SUS. A função de mediador dos diferentes níveis de conhecimento aponta a necessidade de estabelecer relações pedagógicas, ou seja, relações que conduzem a aprendizagem prática do aluno, o “ser médico” (Missaka & Ribeiro, 2011).

4.2 Pontos negativos

Na cidade de Agudo, houveram 47 relatos de pontos negativos.

Os pontos negativo mais informados pelos internos foi a não existência de Estratégia de Saúde da Família, a falta de medicamentos, a lentidão na solicitação e a dificuldade de execução dos exames e falta de exames complementares básicos.

A Estratégia de Saúde da Família funciona por meio de equipes de saúde da família, e desde 2004 são compostas por um médico, um enfermeiro, um auxiliar de enfermagem e pelo menos quatro agentes comunitários de saúde, além de profissionais de saúde bucal. As equipes de saúde da família atuam em áreas geográficas definidas e com populações adstritas, contendo até 4000 pessoas para cada equipe, sendo 3000 a média recomendada, podendo ainda este número ser menor de acordo com o risco e a vulnerabilidade social da população coberta (Ministério da Saúde, 2011).

Na literatura, é evidenciado que a falta de medicamentos como o desabastecimento de medicamentos e produtos para a saúde em unidades de saúde, principalmente em âmbito municipal, tornou-se um aspecto preocupante após o processo de descentralização da política de saúde no Brasil, em que o município recebeu um maior incremento das atividades e participação na provisão de serviços de saúde. Essa mudança trouxe um novo cenário aos municípios, como a falta de recursos financeiros e humanos suficientes, dificuldade de acesso ao uso de tecnologias e inadequada estrutura física (Amaral & Blatt, 2011)

Além disso, foi retratado que na cidade de Agudo, a Unidade Básica de Saúde se descaracteriza ao atender pacientes em urgência e emergência. Esse atendimento ocorre nos horários em que a cidade fica desamparada de plantão, no caso o único hospital da cidade atende na modalidade de plantão todos os dias a partir das 18h, assim, durante o dia a Unidade Básica de Saúde que atende essas ocorrências. Ainda, no período das 17h até às 18h a população fica desassistida, não tendo a quem recorrer no caso de urgência e emergência.

Já na cidade de Alegrete, houveram apenas 22 pontos negativos elencados pelos internos.

O ponto negativo mais comentado foi a falta de tempo para estudos durante o período de internato regional, e as acomodações precárias, apesar de ser bem localizada. Para os internos, é importante que as acomodações para onde eles são designados seja harmonioso para estabelecer uma rotina de estudos agradável.

É demonstrado na bibliografia que no internato, o atendimento ao paciente, a dedicação integral fazem com que os alunos repensem sua escolha profissional: aumentam a angústia e a falta de tempo, e surge a necessidade de escolher uma especialidade. Assim, o internato provoca no aluno: desânimo, depressão, sentimento de impotência (Millan & De Marco, 1999). Também há que se considerar que a comunicação com doentes graves, por vezes de conduta difícil, o lidar com o sofrimento, o desespero e a morte, bem como com situações de dor e frustração, corroem a autoestima do aluno ainda em formação (Mingote & Perez, 1999).

4.3 Atuação em Atenção Primária à Saúde

Elencamos três ações de atenção primária à saúde para verificar se estão sendo executadas nos municípios de estudo. São elas: visita domiciliar, reuniões de equipe e promoção da saúde.

A visita domiciliar é um importante instrumento de cuidado na perspectiva da atenção básica em saúde e está entre as principais atividades estabelecidas para o Agente Comunitário de Saúde pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2001). A partir da visita domiciliar, o Agente Comunitário de Saúde pode estabelecer o vínculo com as famílias atendidas e conhecer suas necessidades singulares de cuidado (PACS, 2001). Ela permite a aproximação com aspectos e dimensões que favorecem o olhar ampliado do aluno sobre os determinantes do processo saúde e doença, permitindo a percepção de que saúde é mais do que a simples ausência de doença (Ozkan & Ozdemir, 2016).

O trabalho em equipe é uma forma eficiente de estruturação, organização e aproveitamento das habilidades humanas. Possibilita uma visão mais global e coletiva do trabalho, reforça o compartilhamento de tarefas e a necessidade de cooperação para alcançar objetivos comuns. A concepção de trabalho em equipe está vinculada à de processo de trabalho e vem, portanto, sofrendo transformações ao longo do tempo, caracterizando-se pela relação recíproca entre as dimensões complementares de trabalho e interação (Pereira, Rivera & Artmann, 2013).

No campo de práticas da saúde, pensar o trabalho em equipe como uma imposição, uma diretriz do sistema, significa retrocesso sem igual. A construção do trabalho em equipe requer interação, comunicação e capacidade para colocar-se no lugar do outro, entendendo os diferentes saberes, em cada especificidade (Duarte & Boeck, 2015). Por essas características as reuniões de equipe de saúde se tornam tão importante para a equipe trabalhar em harmonia.

A Promoção da Saúde, como conjunto de estratégias e formas de produzir saúde, no âmbito individual e coletivo, visando atender às necessidades sociais de saúde e garantir a melhoria da qualidade de vida da população, emerge intrinsecamente marcada pelas tensões próprias à defesa do direito à saúde (World Health Organization, 2016) (Czeresnia & Freitas, 2016). Embora diretrizes da promoção da saúde tenham sido inseridas na Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica de Saúde de 1990, a “Política Nacional de Promoção da Saúde” (PNPS) só se tornou realidade em 2006, tendo sido revisada e aprovada pela Comissão Intergestora Tripartite (CIT) e pelo Conselho Nacional de Saúde em 2014, reconhecendo a importância dos condicionantes e determinantes sociais da saúde no processo saúde-doença e tendo como pressupostos a intersetorialidade e a criação de redes de corresponsabilidade que buscam a melhoria da qualidade de vida (Ministério da Saúde, 2014) (Rocha et al., 2014).

Outro ponto importante que se destaca nesse trabalho, é a importância da Estratégia da Saúde da Família (ESF), que os dois municípios estudados são tão dissemelhantes, já que na cidade de Agudo, a Unidade Básica não se caracteriza como uma ESF e na cidade de Alegrete, tem-se essa forte presença da ESF na comunidade, nesse sentido, podemos dizer que a ESF tem como principal objetivo a reorganização da atenção primária no país, também busca promover a qualidade de vida da população brasileira e intervir nos fatores que colocam a saúde em risco como falta de atividade física, má alimentação, uso de tabaco, dentre outros. Com atenção integral, equânime e contínua, a ESF se fortalece como a porta de entrada do Sistema Único de Saúde (SUS) (Programas, 2019).

Em Agudo por não se caracterizar como Estratégia de Saúde da Família, não há muitas visitas domiciliares, além disso, não foram relatadas muitas reuniões de equipe nessa cidade. Porém, em contrapartida, nessa cidade está acontecendo muitas ações de promoção da saúde. Como atividades de promoção da saúde, os internos listam: palestra a comunidade escolar sobre prevenção de suicídio e doenças sexualmente transmissíveis, palestra a comunidade carcerária e grupos de diabetes e hipertensão.

Em Alegrete, os internos não estão participando de reuniões de equipe, pois estas não estão ocorrendo nas Unidades Básicas de Saúde daquela cidade, em contrapartida, eles estão participando de mais visitas domiciliares, já que em Alegrete temos uma unidade básica de saúde que se caracteriza como Estratégia de saúde da família. Os relatos deles sobre as visitas domiciliares são os mais variados, mas geralmente, as visitas ocorrem à pessoas acamadas e idosos. Também nessa cidade, os internos relataram estar acontecendo atividade de promoção da saúde, semelhantes com as ações que acontecem na cidade de Agudo.

Conclusões

Considerando os resultados, foi possível observar que é necessário repensar as questões de saúde na Atenção Primária à Saúde. Mesmo que as unidades tenham características diferenciadas, justificadas pela realidade do município, a padro-

nização dos processos de saúde deve ser reavaliada nesse caso. Uma vez que em Agudo tem-se um sério problema relacionado a descaracterização da Unidade Básica de Saúde, que está sendo utilizado para suprir a demanda de urgência e emergência, nos horários em que não há plantão na cidade. Já em Alegrete, comenta-se muito sobre a falta de tempo para os estudos, o que pode ser indicativo de sobrecarga para os internos. Ambas as cidades apresentam pontos positivos que devem ser ressaltados. Em Agudo, a informatização dos prontuários e em Alegrete, a qualidade da preceptoría.

Ainda, estes dados se tornam parâmetros para futuros estudos, para que possa ser verificado se houve melhoria nos pontos negativos apresentaram pelos internos.

Referências

- Amaral, S. M. S. D., & Blatt, C. R. (2011). Consórcio intermunicipal para a aquisição de medicamentos: impacto no desabastecimento e no custo. *Revista de Saúde Pública*, 45, 799-801.
- Atenção Primária à Saúde. (2019). Retrieved 30 September 2019, from <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/ateprisau.html>
- Batista, N. A., Vilela, R., & Batista, S. H. (2015). *Educação médica no Brasil*. Cortez Editora.
- Brasil. Ministério da Saúde (MS). Portaria 4.279, de 30 de dezembro de 2010. Estabelece diretrizes para a organização da Rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). *Diário Oficial da União* 2010; 31 dez.
- Brasil. Ministério da Saúde (MS). *Política Nacional de Atenção Básica*. Brasília: MS; 2011.
- Cândido, P. T. D. S., & Batista, N. A. (2019). O internato médico após as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014: um estudo em escolas médicas do estado do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(3), 36-45.
- Corrêa, E. J. (2003). Extensão universitária, política institucional e inclusão social. *Revista Brasileira de extensão universitária*, 1(1), 12-15.
- Czeresnia, D., & de Freitas, C. M. (2016). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. 4a reimpressão. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Duarte, M. D. L. C., & Boeck, J. N. (2015). O trabalho em equipe na enfermagem e os limites e possibilidades da estratégia saúde da família. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(3), 709-720.
- Gerais, C. (2001). Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina.
- Jezine, E. (2004, September). As práticas curriculares e a extensão universitária. In *Congresso Brasileiro de Extensão Universitária* (Vol. 2, pp. 1-5).
- Mendes E. *A construção social da atenção primária à saúde*. Brasília: CONASS; 2015.

- Millan, L. R., Rossi, E., & De Marco, O. L. N. (1999). O estudante de medicina: grupo de risco para o suicídio. O Universo psicológico do futuro médico, vocação, vicissitudes e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 103-109.
- Mills, J. E., Francis, K. L., & Bonner, A. (2005). Mentoring, clinical supervision and preceptoring: clarifying the conceptual definitions for Australian rural nurses. A review of the literature. *Rural and remote health*, 5(3), 410.
- Mingote Adán, J. C., & Perez Corral, F. (1999). El estrés laboral del médico. Madrid: Diaz de Santos.
- Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução no 4, de 7 de novembro de 2001: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. [Internet]. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>.
- Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2006. 60 p.
- Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução no 3, de 20 de junho de 2014: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. [Internet]. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rces003-
- Ministério da Saúde. (2014). PORTARIA Nº 2.446, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2014. Redefine a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). Brasília: MINISTRO DE ESTADO DA SAÚDE.
- Missaka, H., & Ribeiro, V. M. (2011). A preceptoria na formação médica: o que dizem os trabalhos nos congressos Brasileiros de educação médica 2007-2009. *Rev Bras Educ Med*, 35(3), 303-10.
- Ozkan, O., & Ozdemir, S. (2016). Outcomes of Planned Home Visits of Intern Public Health Nurses: An Example from Turkey. *Annals of global health*, 82(5), 885-896.
- Pan American Health Organization (PAHO). Renewing Primary Health Care in the Americas: a position paper of the Pan American Health Organization/World Health Organization (PAHO/WHO). Washington: PAHO; 2007.
- Pereira, C. F. A., Costa, R., Ciampo, L. A. D., & Ferraz, I. (2019). Triagem de acuidade visual reduzida em uma unidade de Atenção Primária à Saúde. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, 78(4), 250-254.
- Secretaria de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul (BR). Plano Diretor de Regionalização da Saúde. Porto Alegre, 2002.
- Programas, A., & (ESF), E. (2019). Estratégia Saúde da Família (ESF). Retrieved 30 September 2019, from <http://www.saude.gov.br/acoes-e-programas/saude-da-familia?view=default>

- REGO, S. A prática na formação médica: os estágios extracurriculares em questão. 1994 (Doctoral dissertation, Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)- Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro).
- Rocha, D. G., Alexandre, V. P., Marcelo, V. C., Rezende, R., Nogueira, J. D., & Franco de Sá, R. (2014). The review process of the National Health Promotion Policy: simultaneous multiple movements. *Ciencia & saude coletiva*, 19(11), 4313-4322.
- Rodrigues, A. L. L., do Amaral Costa, C. L. N., Prata, M. S., Batalha, T. B. S., & Neto, I. D. F. P. (2013). Contribuições da extensão universitária na sociedade. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT*, 1(2), 141-148.
- Souza, R. D. S. D. (2017). *Prontuário eletrônico: ótica do profissional de saúde da atenção primária*.
- Ministério da Saúde. (2001). *Programa Agentes Comunitários de Saúde, PACS*. Brasília, DF.
- World Health Organization. (2016). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva: WHO, 1986. Google Scholar.

Capacitaciones de Buenas Prácticas de Manufactura a Internos del Servicio Penitenciario Bonaerense de Junín.

María Rita Casella ; Rosa Silvina Ríos, Paula Hubbnner; María
Eugenia Galazzi y Lidia Marina.

ritacasellaconsultoria@gmail.com

1. Resumen

En el marco del proyecto “Derribando muros”, aprobado por la Universidad Nacional de Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, estudiantes de la Extensión Educativa Alcaldía N° 49 y N° 13, perteneciente a la Escuela CENS N° 453 “Padre Carlos Múgica”, asistieron y participaron de los cursos de “Buenas Prácticas de Manufactura”, orientados a promover el derecho a la educación y al trabajo, desarrollándose en paralelo otras aptitudes, tales como la responsabilidad, el compromiso, la buena predisposición y todas aquellas relacionadas con la temática elegida.

Es decir, a través de una propuesta pedagógica situada se buscó fomentar la participación de los destinatarios del curso con el fin de modificar su entorno y contribuir a la construcción ciudadana de sujetos que se encuentran privados de la libertad, pero que se preparan para su reinserción en el mediano o largo plazo. A su vez, considerando a la Extensión como el medio de vinculación entre la Universidad y la comunidad, “Derribando Muros” permitió que la casa de estudios, localizada en la ciudad de Junín y de apenas 15 años de trayectoria educativa, ampliara su alcance al interactuar con otras instituciones locales. En esta oportunidad, con el Servicio Penitenciario Bonaerense de Junín y escuelas de nivel medio superior, que operan en dicho contexto. Las capacitaciones se llevaron a cabo gracias al esfuerzo y compromiso de alumnos, graduados, docentes e investigadores de las carreras de Ingeniería en Alimentos, Licenciatura en Cien-

cia de los Alimentos y Tecnicatura en Producción de los Alimentos. La temática seleccionada y relacionada con alimentos surgió de una encuesta realizada con antelación, en la que se indagó la intención de participación a cursos y talleres, temas de interés y el grado de satisfacción respecto a la posibilidad de interactuar con la Universidad. Actualmente, en las Unidades Penitenciarias de Junín no se dictan carreras de grado y pregrado, pese al interés manifestado por los internos. Por este motivo, dichos cursos y la interacción con alumnos y docentes de la Universidad fueron significativamente valorados por los estudiantes de las escuelas de la cárcel. Como consecuencia del curso y un gran trabajo en equipo, se generó un enriquecedor intercambio cultural entre todos los actores involucrados. Entre ellos, se buscaron consensos y acuerdos a través de la palabra. Además del aprendizaje adquirido y las aptitudes desarrolladas, se derivaron del dictado de los cursos de manipulación algunas actividades. Se mencionan entre ellas: implementación de las buenas prácticas de manufactura en las cocinas de las unidades penitenciarias, orden y limpieza de sectores productivos y depósitos de almacenamiento; control de temperaturas en equipos de frío, control de plagas, iluminación de sectores, organización de mesadas en zonas sucias y limpias; gestión de residuos, rotación de productos, incorporación de buenos hábitos personales, limpieza y desinfección de manos, mantenimiento de uñas, entre otros. Dichos resultados se lograron gracias a que las capacitaciones también se hicieron extensivas a suboficiales y a los cocineros reclusos, que no son alumnos de la escuela. La estandarización de las formas de trabajo en la cocina y almacenes, además de promover el desarrollo de productos inocuos, mejoró la dinámica del grupo, atenuó las reacciones violentas y favoreció la relación entre internos y suboficiales. Asimismo, lo aprendido permitirá a los internos no sólo mejorar el entorno en el que producen y su derecho a la alimentación con productos de elaboración propia e inocua, sino también desarrollar capacidades y generar actitudes de trabajo para aplicar en su vida cotidiana, ya sea dentro o fuera de la cárcel.

Palabras clave: Seguridad alimentaria / Buenas prácticas de manufactura / Unidades penitenciarias / Participación ciudadana

2. Introducción

La construcción ciudadana es un proceso que forma parte de la socialización de los individuos, cuyo propósito es la educación en valores sociales, como la responsabilidad y la participación, que cooperen en el desarrollo de comportamientos solidarios, basados en una identificación plena con la comunidad y el respeto a la convivencia (Pérez Torres, 2019).

Con este propósito, la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), a través de su área de Extensión Universitaria, pretendió realizar actividades que permitieran a la Universidad aportar a la sociedad, en forma crítica y creativa, y que resaltarán los resultados y logros de su docencia e investigación, además de que promovieran la integración de los estudiantes al

medio social, el desarrollo del sentido de la solidaridad, responsabilidad, cooperación e indagar las problemáticas de la población en general.

Considerándose a la Extensión como el medio de vinculación de la Universidad con la comunidad, los Proyectos de Extensión también proponen acciones que tienden a mejorar la calidad de vida de la población y que se ejecutan en relación con destinatarios de la comunidad por fuera del ámbito universitario. Asimismo, son instrumentos a través de los cuales los conocimientos y la experiencia de docentes, investigadores, estudiantes y graduados se comparten con la comunidad, evidenciando los esfuerzos de transformación social y cultural, divulgación científica y desarrollo tecnológico y humano.

La escuela CENS N° 453, Padre Carlos Múgica, ex Escuela de Educación Media N° 8, es un bachillerato de adultos localizada en la ciudad de Junín, dentro de la Alcaldía N° 49, N° 13 y N° 16. A dichas sedes asisten alumnos que se encuentran privados de su libertad. La intención de las autoridades de la escuela se basa en construir y responder a las necesidades educativas de las personas en contexto de encierro. Considerándose sus presupuestos, finalidades y modos de funcionamiento, la escuela se propone participar en proyectos que, mediante la educación, la ciencia, la literatura, la religión, el deporte y la realización de microemprendimientos, permitan a los estudiantes vincularse con la sociedad, desarrollar experiencias que promuevan sus derechos humanos y su inclusión social e inserción laboral, tal cual lo establece la Constitución Nacional en su artículo 14 (Ley 24.430 Constitución Nacional, 1995).

En 2016, la Universidad tomó contacto con las autoridades de la Escuela Cens N° 456 a través de un docente que se desempeña en ambas instituciones. En dicho encuentro se manifestó la necesidad de los internos, de dar continuidad a sus estudios y acceder a cursos, talleres y carreras de grado y pregrado universitario.

Para confirmar dicha necesidad, se acuerda realizar una encuesta, que permitió indagar la intención de los internos de superar las instancias de nivel básico y medio. Dicha encuesta fue confeccionada y ejecutada por docentes y psicólogos de las escuelas de la cárcel, quienes tenían la experiencia que acreditan en contexto de encierro. De la encuesta se confirmó la intención de seguir estudiando y se evidenció que carreras o cursos relacionados con abogacía, martillero público y alimentos fueron las alternativas académicas de mayor interés.

Examinando la inclinación por los alimentos, se confirmó que gran parte de los internos accede a trabajos relacionados con la gastronomía durante su condena o una vez finalizada la misma. Incluso, personas reincidentes dieron garantía de ello y explicaron que el mayor acceso a trabajos relacionados con la gastronomía se debe a que muchos de ellos son informales; al no tener que presentar antecedentes legales se abre de forma inmediata una posibilidad de inserción laboral.

Por otra parte, el trabajo, la educación y la alimentación son derechos humanos, este último reconocido por la legislación internacional que protege el derecho de todos los seres humanos a alimentarse con dignidad, ya sea produciendo su propio alimento o adquiriéndolo. Evidentemente, los Estados tienen la obligación de

respetar, proteger, promover, facilitar y materializar los derechos humanos antes mencionados (OACDH, 2010).

Dentro de la cárcel las deficientes condiciones de higiene, integridad física y principalmente manejo inadecuado del personal arriesgan la salud de los consumidores y la preocupación de los internos al respecto no es menor. Muchos de ellos han sufrido intoxicaciones hasta han bajado de peso, empeorando la situación en aquellos sujetos que, por diferentes razones, no reciben visitas y no pueden acceder a alimentos de calidad.

Lamentablemente, muchos establecimientos elaboradores de alimentos, inclusive las cocinas de las unidades, no actúan conforme a las Buenas Prácticas de Manufacturas. Las mismas permiten establecer procedimientos adecuados de trabajo, que tienen como fin proteger al consumidor a través de la elaboración de alimentos inocuos y forman parte de los requisitos legales a cumplir, como el código alimentario argentino (C.A.A), que entró en vigor por la Ley 18.284 y fue reglamentada por el Decreto 2126/71. Se trata de un reglamento técnico en permanente actualización, que establece las normas higiénico-sanitarias, bromatológicas, de calidad y genuinidad que deben cumplir las personas físicas o jurídicas, los establecimientos y los productos que caen en su órbita.

Esta normativa tiene como objetivo primordial la protección de la salud de la población y la buena fe en las transacciones comerciales (Ley 18.284 Código Alimentario Argentino, 1969).

El cumplimiento de las Buenas Prácticas de Manufactura es exigido en el capítulo II, artículo 20 del C.A.A., incorporadas por la Resolución N° 587 / 97 y en la mayor parte de la legislación del mercado internacional. A su vez, el artículo 21 del C.A.A. indica su obligatoriedad en el inciso 1:

Toda persona que realice actividades por la cual esté o pudiera estar en contacto con alimentos, en establecimientos donde se elaboren, fraccionen, almacenen, transporten, comercialicen y/o enajenen alimentos, o sus materias primas, debe estar provista de un carnet de manipulador de alimentos, expedido por la autoridad sanitaria competente, con validez en todo el territorio nacional. El único requisito para la obtención del carnet, será cursar y aprobar un Curso de Capacitación en Manipulación Segura de Alimento (Ley 18.284 Código Alimentario Argentino, 1969, Art. 21).

La comisión del Codex Alimentarius, establecida por la Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1963, elabora las normas, directrices y códigos de prácticas alimentarias internacionales armonizadas, destinadas a proteger la salud de los consumidores y asegurar prácticas equitativas en el comercio de los alimentos. Desde ya, el código alimentario argentino se ajusta a dichos requisitos (Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2017).

Las Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) son normas que regulan las industrias agroalimentarias y que aseguran que los alimentos sean aptos para el consumo humano. Esto se logra a través del establecimiento de criterios generales de prácticas de higiene y procedimientos estandarizados (Hazelwood & McLean, 2001). Son útiles para el diseño y funcionamiento de establecimientos elaboradores de alimentos y para el desarrollo de procesos y productos relacionados con alimentos. Son herramientas que contribuyen a la Gestión de la Calidad en la elección de materias primas y producción de los alimentos, de manera que sean inocuos.

Las Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) deben ser interpretadas como un trabajo que debe ser conocido y compartido por todos. Esto se logra mediante la comunicación de los criterios de trabajo, cumpliendo un rol protagónico la capacitación del personal (Ministerio de agricultura ganadería y pesca Argentina, 2016).

Gracias a los resultados de la encuesta y los innumerables encuentros entre los actores de ambas instituciones, entre ellos docentes, directivos, profesionales, investigadores —a través de un interés en común entre ambas instituciones (UNNOBA y Cens N° 453), en el marco de un proyecto de extensión universitario presentado en la 6 Convocatoria para la acreditación de Proyectos de Extensión Universitaria 2016 y aprobado por la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires— nace como proyecto de extensión “Derribando muros”. Un proyecto que, mediante una propuesta pedagógica vista desde el lugar de la construcción de la ciudadanía, no se limita a la escuela, sino que trasciende al contexto sociocultural de los actores involucrados. A través de dicha propuesta pedagógica —en este caso, sensibilizar y concientizar respecto a la seguridad alimentaria— se buscó, por un lado, propiciar el derecho a la alimentación con productos de elaboración propia e inocuos; y, por otro, promover el derecho a la educación y al trabajo, fomentando la participación de los estudiantes de ambas instituciones, con la posibilidad de modificar el entorno en el que se vinculan y desarrollan. Su título fue inspirado en el alcance logrado por la joven universidad al llegar a las escuelas de la cárcel, entendiendo que la educación es un derecho al que debe acceder cualquier persona, independientemente de su condición y/o situación, como así también contribuir al proceso que forma parte de la socialización de los individuos cuyo propósito es la educación en valores sociales. La Ley Constitución Nacional (1995), la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006) y la Ley N° 13.688 de Educación Provincial (2007) así lo establecen. El objetivo es regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, garantizando una educación de calidad y pública en todo el territorio nacional. Asimismo, la formación de las personas en la temática seleccionada permite la máxima eficacia de las Buenas Prácticas de Manufactura; se pueden tener los mejores equipos, instalaciones y procesos, pero también es posible que se obtengan resultados inadecuados, debido a que las personas no están capacitadas y motivadas para desarrollar el trabajo.

3. Objetivos

4.1. Objetivo general

Dictar cursos de capacitaciones e implementar las Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) para garantizar la inocuidad y mejorar el entorno en el que se producen los alimentos; contribuir a la formación de ciudadanos activos, participativos y responsables que, a través del aprendizaje, adquieran herramientas para transformar su realidad y desarrollar aptitudes para el trabajo, aplicables a cualquier ámbito laboral, ya sea dentro o fuera de la cárcel.

4.2. Objetivos específicos

- Generar conciencia, cambio de hábitos y formar en valores a los destinatarios del curso.
- Otorgar herramientas que faciliten la inserción laboral de los internos, una vez culminada su condena.
- Fomentar la participación responsable de sujetos que carecen de derechos por estar privados de su libertad, pero que se encuentran en plena preparación para vivir en sociedad con otros.
- Concientizar a los manipuladores de alimentos de la responsabilidad y su importancia relacionada al manejo de alimentos dentro de la cadena alimentaria para un número importante de consumidores.
- Conocer los peligros potenciales y las causas que provocan infecciones o intoxicaciones alimentarias.
- Conocer las medidas preventivas para evitar la contaminación cruzada.
- Fomentar la aplicación de los conocimientos adquiridos entre pares y en cualquier ámbito, por ejemplo, en las cocinas y comedores de las distintas unidades penitenciarias.
- Ayudar y acompañar, en la implementación de las Buenas Prácticas de Manufactura, a los alumnos que trabajan en las cocinas y comedores de la cárcel.
- Entre los estudiantes cocineros, fomentar una cultura de trabajo basada en la mejora continua.
- Fomentar el cumplimiento de la legislación vigente, involucrando al personal del Servicio Penitenciario.
- Facilitar el acceso de la universidad a distintos ámbitos de la sociedad.
- Propiciar a los alumnos de las carreras de alimentos una experiencia que les permita implementar las herramientas adquiridas en la universidad.
- Fomentar entre los alumnos de la Universidad el sentido de la responsabilidad y solidaridad.

Materiales y métodos

El proyecto se llevó a cabo durante el periodo 2017-2018 en el Servicio Penitenciario Bonaerense de Junín. Se trabajó en dos unidades penitenciarias: la UP 13, de máxima seguridad, y la UP 49, ambas localizadas en Junín y a metros de distancia una de la otra. En las actividades del proyecto participaron 40 internos: 20 pertenecían a la UP 13 y los otros 20 a la UP 49. Todos alumnos de la escuela Cens N° 453 y privados de su libertad, ya sea por estar procesados o por cumplir una condena. En 2018 se sumaron a los cursos suboficiales y cocineros reclusos que no pertenecían a la escuela.

Los cursos de capacitación consistieron en brindar conocimientos respecto a la seguridad alimentaria, el Código Alimentario Argentino, las buenas prácticas de manufacturas y la prevención del desarrollo de enfermedades transmitidas por alimentos, además de promover el derecho a la alimentación, la educación y el trabajo. También se favoreció la formación ciudadana de las personas privadas de su libertad al fomentar la participación de éstos, estableciendo acuerdos y consensos a través de la palabra y el dialogo respetuoso.

Los integrantes del Proyecto Derribando Muros diagramaron los cursos de capacitación en función de los datos aportados desde las encuestas realizadas con antelación por directivos y psicólogos de la escuela CENS N° 453 (ex Escuela de Educación Media N° 8), quienes fueron los responsables de la confección, ejecución y comunicación de las encuestas.

Los directivos de la escuela y de la Unidad Penitenciaria se responsabilizaron de la inscripción y organización de las aulas dentro de las unidades penitenciarias, firmaron las autorizaciones de ingreso a la cárcel de todos los docentes, investigadores, alumnos y graduados de UNNOBA y garantizaron las condiciones de seguridad para cada uno de ellos.

En un principio, en los cursos se realizó una contextualización de los temas, incursionando en aspectos generales de bromatología, microbiología y legislación alimentaria con el fin de obtener una población más homogénea e impartir conocimientos respecto a la seguridad alimentaria, las buenas prácticas de manufacturas, la prevención del desarrollo de enfermedades transmitidas por alimentos, el manejo integrado de plagas, la gestión adecuada de residuos y el desarrollo de procedimientos de limpieza y desinfección. Para un mayor detalle, se describen las unidades y contenidos establecidos para el dictado de las capacitaciones:

Unidad 1: Nociones bromatológicas generales.

Inocuidad, alimento, materias primas y nutriente. Clasificación de los nutrientes. Aditivos alimentarios. Coadyuvantes de Tecnología. Manipulador de Alimentos.

Unidad 2: Nociones microbiológicas generales.

Microorganismos. Microorganismos de uso industrial, de alteración de alimentos, patógenos. Bacterias y condiciones para su crecimiento. Hongos. Parásitos. Virus y priones.

Unidad 3: Enfermedades transmitidas por los alimentos (ETAs).

ETAs, casos y brotes. Características de las ETAs. Contaminación y contaminación cruzada. Agentes de peligros físicos, químicos y biológicos. Casos frecuentes de ETAs (salmonelosis, enfermedad producida por *Staphylococcus aureus*, por *Clostridium perfringens*, *Clostridium botulinum*, Triquinelosis, Síndrome urémico hemolítico (SHU).

Unidad 4: Legislación alimentaria.

Código Alimentario Argentino (C.A.A.). Codex Alimentarius. Clasificación de los alimentos según el C.A.A. (alimento genuino, alterado, contaminado, adulterado y falsificado). Etiquetas y rótulos.

Unidad 5: Manipulador de alimentos y Buenas Prácticas de Manufactura.

Cadena alimentaria. Clave de la inocuidad de los alimentos. Instalaciones y salas de elaboración. Higiene y conducta personal. Orden, limpieza y desinfección. Gestión de residuos. Manejo integrado de plagas. Mantenimiento preventivo y correctivo. Recepción, almacenamiento y despacho. Unidades de transporte. Provisión de agua segura. Alimentos infantiles. Preparación de mamaderas. Enfermedad celíaca.

Los docentes y alumnos avanzados de la carrera de Ingeniería en Alimentos, Licenciatura en Ciencias de los Alimentos y Tecnicatura en Producción de los Alimentos de UNNOBA fueron quienes dictaron las clases teóricas y prácticas con evaluaciones que se realizaron en el aula de la escuela CENS N° 453. Para el desarrollo de las unidades se utilizaron libros, tales como “Ciencia de los alimentos”, “Química de los Alimentos”, “Introducción a la bioquímica y tecnología de los alimentos” y “Aditivos y auxiliares de fabricación en las industrias agroalimentarias”.

La frecuencia de las clases fue semanal, con una carga de tres horas y media cada una de ellas; el curso duró tres meses y medio. Dicho período se amplió en el caso de la UP 49, donde se fomentó la implementación de las Buenas Prácticas de Manufactura en el entorno en el que se encuentran. La implementación de dicho sistema de gestión surge como consecuencia de la experiencia adquirida en el curso dictado en la UP 13. Los concurrentes se preguntaban cómo podían aplicar lo aprendido en su entorno actual. Si era viable adoptarlo como cultura de trabajo en los espacios compartidos, cocinas y depósitos de almacenamiento, y si existía la posibilidad de hacer algo en sus celdas. Ante esta situación, se contactó a los directivos de la escuela y al personal de la unidad, incluyendo a cocineros reclusos y a un suboficial para incrementar la formación de recursos humanos y demostrar que el cambio sí era factible, ya que sólo dependía de ellos, enfocándose en el trabajo en equipo y en la necesidad de pensar en la consecuencia hacia los demás. Estableciendo acuerdos, comenzaron a delinear diversas oportunidades de mejora, que permitieron generar modestos cambios en su entorno. Sin embargo, ante cada avance o desafío logrado la implementación tomaba fuerza y la motivación crecía, contagiando la participación de sujetos convivientes, que no necesariamente formaban parte del curso. Actuar conforme

a las Buenas Prácticas de Manufactura generaba beneficios que podían ser percibidos por todos, es decir, por compañeros de celda, de escuela, de trabajo o de talleres. Más allá de los conocimientos técnicos, la herramienta disparadora del cambio fue el compromiso asumido por las personas y el trabajo en equipo. Para lograr motivación, en este sentido, se unió al equipo una docente de la escuela y psicóloga de profesión, quien a través de diversas intervenciones moderó el diálogo, favoreció la comunicación e incentivó la participación de los internos dentro y fuera del aula.

Asimismo, desde las capacitaciones teóricas se estimuló la participación de todos los actores involucrados y se escuchó con suma atención cada una de las opiniones acerca de los temas que se dictaron y sus potenciales formas de implementarlos con el medio socio cultural en el que se encuentran. Explicar los riesgos asociados a la manipulación incorrecta de alimentos, el análisis de noticias periodísticas que confirman casos de intoxicaciones, infecciones falsificación y adulteración de alimentos; el compromiso y la ética profesional que se debe asumir, los beneficios que trae aparejado el trabajo en equipo, la comercialización de productos habilitados; el trabajo en blanco y la importancia de actuar conforme a los requisitos legales fueron algunos de los estímulos para fomentar la participación activa de los internos.

El camino no fue fácil, mucho menos para la implementación. Desplazarse libremente por los distintos sectores de la cárcel era una dificultad, ya que no era viable ni seguro. Por dicho motivo, el trabajo de acompañamiento de implementación se acotó a los almacenes y cocinas, y se excluyeron las celdas. Únicamente la cocina y los almacenes fueron los sectores habilitados por los directivos del penal, quienes emitieron las autorizaciones pertinentes y asignaron custodios exclusivos. Así, se garantizó el acompañamiento y la seguridad de los extensionistas en todo momento.

Independientemente del vínculo de dependencia establecido con el penal, involucrarlos fue una ventaja significativa. Ellos no sólo debían garantizar las cuestiones de seguridad, sino que también actuaban como factores de cambio. De su previa autorización dependían ciertas acciones, por lo que concientizarlos formó parte de las tareas minuciosas de capacitación, lideradas por los alumnos de la UNNOBA. En esa instancia se logró una adecuada interacción entre los representantes de la UNNOBA, los suboficiales responsables de la cocina y almacenes, y los internos que trabajaban en dichos sectores. Para ello, se generaron espacios de diálogo que facilitaron la comunicación entre todas las partes. A través del consenso se establecieron acuerdos, que motivaron el trabajo responsable; se logró atenuar las reacciones violentas, cambiar los temas de conversación y mejorar la relación de convivencia entre internos y suboficiales.

Antes de comenzar con el proceso de implementación se concretó el primer encuentro, que consistió en una reunión de la que participaron representantes de cada una de las instituciones: suboficiales y responsables de almacén y cocina, penitenciarios que se desempeñan en dichos sectores, internos participantes del curso, extensionistas, directivos y docentes de la escuela.

En la reunión se comunicó la metodología en la que se trabajaría, buscando la aprobación y el acuerdo de cada uno de los representantes. Finalizada la reunión y como primera actividad, se solicitó permiso para recorrer las instalaciones y sacar fotos, sin emitir opinión alguna. A continuación, se realizó un informe diagnóstico de la situación, el que se comunicó en persona y vía correo electrónico al personal del servicio y al suboficial, facilitador del encuentro.

La metodología de trabajo acordada implicaba hacer visitas o auditorías semanales para trabajar cada una de las oportunidades de mejoras indicadas en el informe de diagnóstico inicial. Desde luego, por cada visita realizada se emitió un informe de los avances alcanzados y las nuevas desviaciones detectadas. A los informes de seguimiento se adjuntaban fotos que evidenciaban la implementación de las Buenas Prácticas de Manufactura en los sectores de almacén y cocina. La implementación se apoyaba con capacitaciones en las que se impartían conocimientos y herramientas, para lograr la transformación.

Las auditorías a los locales productivos eran realizadas por los extensionistas, acompañados de alumnos del curso; como no todos los alumnos (internos) tenían autorización para ingresar a las cocinas, los que sólo podían participar de las capacitaciones ayudaban a procesar los datos, editar las fotos y redactar los informes de seguimiento. Además de los informes, se utilizaron distintos medios de comunicación para publicar los objetivos alcanzados. El personal de la escuela tomó un rol protagónico al respecto. A través de redes sociales, actos, jornadas recreativas se difundía la realización del proyecto.

En cuanto a la implementación de las Buenas Prácticas de Manufactura, se detallan a continuación algunas de las oportunidades de mejora en las que se trabajó: asignación de lugares exclusivos para el almacenamiento de objetos y productos por rubro, señalización de sectores, rotulación de insumos, ordenamiento en depósitos de materia primas y sector de elaboración; asignación de lugares exclusivos para artículos de limpieza, herramientas y objetos personales, eliminación de chatarras, máquinas y equipos en desuso, disposición de objetos y mercadería sobre pallets; limpieza y desinfección de sectores, limpieza y desinfección de desagües, definición de circuitos, mesada de crudo, cocidos, utensilios limpios y sucios. Se dispusieron de nuevas estanterías, que permitieron despejar mesadas y generar espacios, se arreglaron aberturas y goteras, y se pintaron paredes y advertencias en amarillo (para las zonas elevadas).

También se ayudó al personal del penal a inscribirse en los cursos gratuitos de manipulación segura de alimentos que dicta el municipio de Junín, el que una vez finalizado habilita la emisión de la libreta sanitaria, requisito necesario para todo manipulador de alimentos, según C.A.A.

Finalizado el proyecto, se entregaron los certificados de asistencia correspondientes. Fueron otorgados en el acto de fin de año de la escuela para sociabilizar la experiencia completa y motivar al resto de los internos. Autoridades de la UNNOBA y personal del servicio penitenciario también lo presidieron. Es importante destacar que fue la primera vez en la que internos y suboficiales compartieron una experiencia de aprendizaje.

Los extensionistas también participaron entregando los certificados y confeccionaron un video con fotos, en el que se comunicaron las oportunidades de mejora. También reflejaron que el compromiso y el trabajo asumido fueron claves para mantener en el tiempo los logros alcanzados.

Finalizada la actividad en las extensiones de la escuela de ambas unidades, se formularon seis preguntas para que cada alumno las respondiera en forma individual. Así, se recopilarían datos sobre el nivel de satisfacción y el cumplimiento de expectativas.

A continuación, se exponen las preguntas que formaron parte del cuestionario:

1. ¿Se encuentra conforme con los contenidos desarrollados?
2. ¿Se encuentra conforme con el grupo de instructores?
3. ¿Le gustó participar de la actividad? ¿Por qué?
4. ¿Participaría de otra actividad propuesta por la universidad?
5. ¿Piensa usted que los contenidos aprendidos pueden ser aplicados en su vida cotidiana? ¿Cómo? ¿Por qué?
6. ¿Qué cambios introduciría para mejorar y potenciar la actividad?

Para evaluar la mejora en las conductas y ampliar la información recopilada en la pregunta 5, queda pendiente una encuesta cualitativa a cargo de los directivos y profesionales del penal. Lamentablemente, los tiempos y la burocracia de la institución no son compatibles con los del proyecto. Aprovechando la buena predisposición de la psicóloga y docente de la escuela, al finalizar todas las actividades y previo a la entrega de certificados se generó un espacio de diálogo e intercambio mediante la organización de un desayuno, en donde se ofreció café, medialunas, frutas y cereales. Durante el evento, los alumnos del curso, el suboficial involucrado en el proyecto, los extensionistas y algunos docentes de la escuela expresaron sus sentimientos. En este ambiente distendido la especialista moderó y guió el diálogo, ayudando a poner en palabras la experiencia vivida: cuáles fueron los logros personales alcanzados, qué cambios realizaron en su vida, cuáles fueron los temas de mayor interés, qué les dejó el intercambio con la universidad, cuál fue el aprendizaje adquirido; la posibilidad de implementar algo de lo aprendido en la calle, si valoraron la experiencia, si mejoraron las relaciones con sus pares o si lo aprendido los ayudará en el trabajo.

5. Resultados y discusión

En el primer año del desarrollo del proyecto, los internos de la UP 13 completaron sólo los cursos de capacitación y se entregaron 20 certificados de asistencia. Se muestran, en las fotos 1 y 2, algunas de las experiencias vividas en el aula durante el curso de capacitación. Se observó en ellas el interés por parte de los asistentes.



Foto 1. Alumnos y graduados de la UNNOBA, dictando las clases teóricas. De izquierda a derecha Paula Hubbner, Eugenia Galazzi y Lidia Marina Calviño.



Foto 2. Participantes de los cursos de extensión universitaria:

- a) Alumnos de la Escuela Cens N° 453, con sede en las Unidades Penitenciarias N° 13
- b) Alumnos de la Escuela Cens N° 453, con sede en las Unidades Penitenciarias N° 49

Al año siguiente se trabajó en la UP 49 y se capacitaron a 20 internos más, entre ellos un ayudante de almacén y dos cocineros, y se sumó un suboficial del penal (Foto 2 b). En este caso, se entregaron, al final del desarrollo de la actividad del proyecto de extensión, 21 certificados de asistencia, como muestra la foto 3. Previo a la entrega de certificados se generó un espacio de diálogo e intercambio a través de la organización de un desayuno (Foto 4).



Foto 3. Entrega de certificados de asistencia.



Foto 4. Desayuno recreativo compartido entre todos los actores del proyecto.

Las fotos fueron tomadas respetando y preservando la identidad de los internos; las que se tomaron en forma grupal o mostrando primeros planos sólo fueron sociabilizadas en el interior de la escuela y, en el caso eventual de publicarlas, se tomó la precaución de aplicarles filtros.

Con respecto a la implementación de BPM en los sectores de almacén y cocina de la UP 49, fueron muchas las fotos que se tomaron durante el proceso de transformación. Sin embargo, en el trabajo sólo se muestran algunas. Desde la foto 5 a la 10 se reflejan las mejoras alcanzadas en los sectores de almacén y cocina. Las mismas muestran el antes y el después de los diferentes sectores. Las imágenes fueron parte de las herramientas que mejor revelaron la participación de los internos, fueron los estímulos concretos para la modificación a la mejora y evidenciaron lo importante que eran las acciones cotidianas de cada uno de ellos. Las fotos generaron en los internos confianza y comprensión con respecto a los beneficios de trabajar y proceder de manera adecuada.



Foto 5. Se levantaron los utensilios del suelo y se diseñó una tarima.



Foto 6. Se identificó y asignó un lugar para objetos personales.



Foto 7. Se levantaron las materias primas del suelo y se reemplazaron los pallets de madera por pallets plásticos.



Foto 8. Se estibó correctamente la mercadería, dejando espacio entre la pared y las estibas.



Foto 9. Se reemplazaron los pallets de madera por plásticos y se asignó un lugar para su almacenamiento.



Foto 10. Se señalaron los sectores y se definieron circuitos para minimizar los riesgos por contaminación.



Foto 11. Según la actividad, se organizaron los sectores de trabajo, se despejaron las mesadas y se descartaron los utensilios en mal estado).

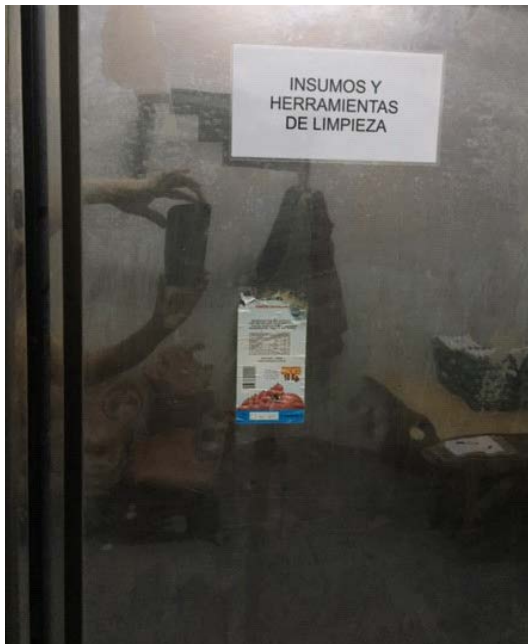


Foto 12. Se asignó un lugar para el almacenamiento de insumos de limpieza fuera de los sectores productivos, aprovechando como depósito una heladera fuera de uso.

Para evitar la contaminación cruzada, la sectorización y la definición de circuitos fueron las actividades relevantes. Se mencionan, a continuación, los lugares y sectores que se asignaron de forma exclusiva para cada caso:

- Mesada para trabajar con productos crudos y cocidos.
- Mesadas para utensilios limpios y sucios.
- Sector de almacenamiento de residuos, alejados de las zonas productivas.
- Puerta exclusiva para el ingreso del personal al puesto de trabajo (previo lavado de manos).
- Puerta de ingreso de materias primas.
- Zona de chatarras.
- Depósito de herramientas y productos de limpieza.
- Zona para el guardado de objetos personales (camperas de abrigo, guantes).

Dentro de los almacenes, además de mejorar las estibas tal cual muestra la foto, se mejoró la distribución a fin de garantizar la rotación por fecha de vencimiento y priorizar el almacenamiento por categoría de productos. Se eliminaron todos los objetos en mal estado o con presencia de óxido para reducir la contaminación, ganar espacios y facilitar los procesos de limpieza. Se recomendó designar funciones a los participantes para adquirir responsabilidades, la incorporación de registros de limpieza y el seguimiento de temperaturas de equipos de frío. Se reemplazaron y arreglaron artefactos luminosos y se limpiaron plafones, mejo-

rando la iluminación de sectores. Se perfeccionaron hábitos personales, como la limpieza de manos y uñas.

Dentro de los resultados, la Universidad logró ampliar su alcance, pues llegó a un nuevo grupo de la población, entre ellos, sujetos privados de su libertad e instituciones, como la escuela Cens N° 453 y las Unidades del Servicio Penitenciario Bonaerense de Junín.

Respecto al resultado de la encuesta, el 100% de la población encuestada reflejó interés por la realización del curso y satisfacción respecto a sus contenidos e instructores. De la misma forma, todos reflejaron estar motivados y estarían dispuestos a participar de otras actividades propuestas por la universidad, principalmente aquéllos que se encuentran finalizando el ciclo medio. En cuanto a la pregunta 5, que se refería a si los contenidos aprendidos pueden ser aplicados en su vida cotidiana, unánimemente la respuesta fue que los contenidos aprendidos sí pueden ser aplicados en la vida cotidiana, ya que dependen del esfuerzo de cada uno de ellos. “Es uno el que debe predicar con el ejemplo” es una de las citas. Otras respuestas fueron:

- “Asignar responsables de limpieza por día o semana”.
- “Intentar levantar las cosas del piso, no amontonarlas ni apoyarlas contra las rejas”.
- “Evitar las covachas”.
- “Que todos tiremos los residuos en una misma bolsa”.
- “Reciclar residuos para minimizar su generación”.
- “No colgar las frazadas de las rejas, por donde puedan trepar ratones... tratar de dar luz”.
- “Guardar en un bolso cerrado todos los utensilios de cocina; que nada quede afuera o tirado por la celda”.
- “Estamos en la cárcel. Necesitamos desinfectar todo antes de usar”.
- “Lavarnos las manos a cada rato o hasta que se gasten”.

Respecto a qué cambios introducirían para mejorar y potenciar la actividad, en la Unidad 13 más del 50% de los encuestados reflejaron la necesidad de aprovechar el curso para mejorar las condiciones de higiene e integridad física de las cocinas, y el almacén del penal y los hábitos de los manipuladores. Es así como en la UP 49 el curso se proyectó, considerando la implementación de las Buenas Prácticas de Manufactura como una herramienta más de transformación. Del intercambio generado en el desayuno, el resultado del curso se refleja en la siguiente expresión grupal:

“Mas allá de las Buenas Prácticas de Manufactura el estar comprometidos con un objetivo, apoyarnos en la fuerza de grupo, actuar pensando en las consecuencias hacia los demás, escuchando, dialogando, la vida puede ser mejor para todos. Contamos con nuevas herramientas, para una segunda oportunidad”.

6. Conclusión

La experiencia fue sumamente positiva. Durante el período pautado, como reflejan las respuestas de la encuesta, se contribuyó al desarrollo de aptitudes para el trabajo, aplicables a cualquier ámbito laboral, ya sea dentro o fuera del penal, y se promovió el intercambio cultural entre estudiantes de ambas instituciones. Entre los internos, contribuir a su construcción ciudadana, como sujetos activos, participativos y responsables, entendiendo que se encuentran en plena formación y preparación para que puedan vivir en sociedad con otros.

También se dio el primer caso en que tanto internos como personal del servicio penitenciario compartieron una experiencia de aprendizaje a través de las actividades desarrolladas. Como consecuencia de ello, armonizar la convivencia dentro del penal y generar un espacio de diálogo que contribuya a la transformación mediante el orden y la higiene de las cocinas.

El suboficial, además de participar del curso, generó un vínculo favorable entre los responsables del almacén y las cocinas, del servicio penitenciario, los cocineros reclusos y los actores de la UNNOBA, responsables de dictar los cursos e impulsar prácticas que contribuyan a la implementación de las Buenas Prácticas de Manufactura y a la cultura del trabajo. Aún se continúa el seguimiento de implementación de las Buenas Prácticas de Manufactura en el Servicio Penitenciario Bonaerense de Junín, rescatando que los Sistemas de Gestión de Calidad permiten mejorar el entorno e instalar una cultura de trabajo diferente basado en la mejora continua.

Por último, entre los alumnos y graduados de la UNNOBA se pretende fomentar la responsabilidad, el respeto y la solidaridad hacia los demás, entendiendo que todos formamos parte de una sociedad que cambia gracias a las acciones cotidianas de personas comprometidas y activas. Se comparten a continuación algunas frases relevantes que fueron rescatadas de las encuestas realizadas a los internos: “Gracias a estos pibes que estudiaron que hicieron las cosas bien y nos enseñan”, “No queremos desaprovechar más oportunidades; queremos aprender y hacer las cosas bien”, “Gracias por regalarnos su tiempo y enseñarnos”, “Ahora comprendemos algunas cosas de la contaminación”.

7. Bibliografía

<https://www.ecured.cu>. (13 de Diciembre de 2010). Obtenido de EcuRed.

D., H. D. (2001).

Ley 24.430 Ley de la Constitución Nacional. (10 de enero de 1995). Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina.

Ley 18.284. Código Alimentario Argentino. Decreto 141/53. (1969).

Codex alimentarius. (s.f.). <http://www.fao.org/fao-who-codexalimentarius/es/>.

Hazelwood, D., & McLean, A. (2001). *Curso de higiene para manipuladores de alimentos*. Zaragoza: Acribia S. A.

- Ministerio de agricultura ganadería y pesca Argentina. (2016). *Sistema de Gestion de Calidad en el Sector Agroalimentario BPM-POES-MIP-HACCP*. Obtenido de http://www.alimentosargentinos.gob.ar/contenido/publicaciones/calidad/BPM/Gestion_Calidad_Agroalimentario_2016.pdf
- Ley 24.430 Constitucion Nacional. (1995). Buenos Aires, Argentina: Boletín Ofixcial de la República Argentina.
- Ley 24.430 Constitución Nacional. (10 de enero de 1995). Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina: Honorable Congreso de la Nación Argentina. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24430-804>
- Senia Pérez Torres. (2019). Fundamentación teórica de la necesidad educativa y social del proceso de formación ciudadadna en los profesionales de carreras pedagógicas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, Junio. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/caribe/index.html>
- Ley 18284 Código Alimenatrio Argentino. (28 de Julio de 1969). Boletin Nacional. Buenos Aires, Argentina: Poder Ejecutivo Nacional. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/anmat/codigoalimentario>
- Ley N° 26206 de Educación Nacional. (28 de Diciembre de 2006). Boletin Nacional. Buenos Aires, Argentina: Honrable Congreso de la Nación Argentina. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542>
- Ley 13688 Educación Provincial. (05 de Julio de 2007). La Plata, Bueno Aires, Argentina: Boletín Oficial N° 25692. Obtenido de <https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/2007/13688/3181#>
- Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2017). *Manual para manipuladores de alimentos alumno*. Obtenido de <http://www.fao.org/3/a-i5896s.pdf>

8. Financiamiento

La Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, entregó un subsidio de 15.000 \$ argentinos, para la realización del proyecto, los que cubrieron el 100 % de los costos. Los mismos, fueron destinados para:

- La compra de un proyector.
- La compra de un DVD.
- La compra de materiales de librería: lapiceras, fotocopias y folletos.
- Viáticos: para el traslado de los alumnos y docentes de la UNNOBA a las distintas Unidades Penitenciarias.
- Compra de insumos para la realización del desayuno didáctico: café, té, leche, yogur, agua sin gas, frutas, cereales, maíz pisingallo, medialunas y tortas.
- Compra de caramelos para el inicio y presentación del curso.

- Señalización para la identificación de sectores de cocina y almacén.
- Compra de cofias y guantes.

9. Agradecimientos

- A la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA), por la contribución de recursos que dieron lugar al desarrollo del proyecto.
- A los directivos y subdirectivos del área de extensión Universitaria, por su apoyo incondicional y acompañamiento, durante todo el proceso.
- A los alumnos y exalumnos de la UNNOBA, por su solidaridad, responsabilidad, cooperación y transferencia de conocimientos en cada una de las etapas.
- A los directivos y profesores de la escuela CENS N° 453, por compartir su experiencia en contexto de encierro, guiarnos y facilitar herramientas, que contribuyeron a la realización del curso y la permanencia de los alumnos (internos), a lo largo del tiempo.
- A la docente-psicóloga, por su tiempo, entrega y compromiso.
- A los directivos de las Unidades Penitenciarias por dejarnos ingresar a las distintas extensiones del CENS N° 453, el almacén y las cocinas, permitiéndonos sacar fotos de las instalaciones y trabajar con total libertad y normalidad, dentro de los espacios autorizados.

Degeneración macular relacionada con la edad. Video-guía educativa: ¿Cómo prevenir y educarnos en la discapacidad visual?

Joaquín Varas, Patricio Bustamante, Marlene Vogel, Magali González, Angela López.

j.varas.reyes@gmail.com

Resumen

La degeneración macular relacionada con la edad (DMRE) es una enfermedad ocular altamente prevalente en la población de personas mayores, reconocida como la causa más frecuente de pérdida severa de visión en ambos ojos en adultos mayores de 60 años (Verdaguer, 2010).

Dadas las estimaciones del envejecimiento poblacional en Chile (Ministerio de Desarrollo Social, 2012) y el consecuente aumento de la prevalencia de esta patología (Leasher et al., 2014), se reconoce como una necesidad imperante educar y anticipar a la población de personas mayores respecto a la necesidad de incorporar factores protectores. Además, es necesario implementar medidas de diagnóstico precoz y tratamiento oportuno para evitar el impacto negativo que esta condición puede generar en los niveles de independencia, participación social y calidad de vida de las personas mayores.

El desarrollo de acciones como las expuestas en este proyecto —a través de la creación de una video-guía educativa para el desarrollo de un autoexamen y el conocimiento de factores protectores— es una medida que permite anticipar a la población de personas mayores en torno a esta temática, posibilitando disminuir el nivel de impacto de la DMRE en su calidad de vida.

Palabras clave: adultos mayores / pérdida de visión / prevención / video-guía educativa.

Introducción y objetivos

La condición de baja visión en el mundo es altamente prevalente en la realidad de las personas con discapacidad visual, observándose una relación de 6:1 entre la población de personas con baja visión y ceguera (OMS, 2013). Este proyecto se orientó a adultos mayores, considerando dos factores. Primero, que la mayor prevalencia de personas con baja visión en el mundo corresponde a esa población (OMS, 2014). Y, segundo, que con el aumento progresivo de la población de personas mayores en Chile se asocia un aumento de las tasas de prevalencia de la condición de degeneración macular relacionada a la edad (en adelante DMRE) en nuestro país (Leasher et al., 2014).

Uno de los pilares fundamentales del abordaje de las personas con DMRE se centra en la educación respecto a la condición de salud visual y en las medidas de tratamiento oportuno y prevención de mayor grado de discapacidad asociado a esta condición. Es por esto que se considera fundamental desarrollar acciones educativas dirigidas a la promoción, detección y tratamiento oportuno, previniendo así un mayor impacto en los niveles de independencia, el abandono de roles significativos y la calidad de vida de las personas mayores.

En coherencia con lo anterior, se propusieron los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Desarrollar una video guía educativa respecto a la degeneración macular relacionada con la edad
- (DMRE), con el fin de prevenir y educar a la población respecto a la discapacidad visual.

Objetivos específicos:

1. Desarrollar una mesa de discusión interdisciplinar en torno al abordaje de la DMRE con participación de expertas y expertos y población de personas mayores.
2. Elaborar una videoguía educativa en torno a la DMRE, la baja visión y la discapacidad visual.
3. Difundir el material educativo en espacios de salud y redes sociales.
4. Difundir el material educativo en espacios relacionados a la población de riesgo.

Antecedentes

Según la II Encuesta Nacional de Discapacidad ENDISCII de 2015, el 20% de la población chilena de 18 años y más, corresponde a personas en situación de discapacidad (PsD), siendo el grupo de las personas mayores de 50 años el más prevalente. Asimismo, se reconoce que del total de PsD, el 72.7% declara enfermedades asociadas al ojo (SENADIS, 2015), escenario aún más complejo al considerar la alta prevalencia de la discapacidad en personas mayores y las estimaciones del envejecimiento poblacional en Chile y el mundo (OMS, 2013).

El presente proyecto se originó como respuesta a este escenario cada vez más latente en la salud visual de la población de las personas mayores en Chile, considerando el aumento progresivo que muestra la prevalencia de la DMRE en la región sur de Latinoamérica como una enfermedad compleja, irreversible y altamente limitante asociada al envejecimiento (Leasher et al., 2014; Verdaguer, 2010).

La realidad actual que enfrentan las personas mayores con DMRE se relaciona además con la carencia de acciones resolutivas que permitan el abordaje de esta patología una vez instalada. A su vez, se reconoce esta condición como un desencadenante de baja visión y discapacidad visual, responsable del 15% de las causas relativas a discapacidad visual. Esto demanda necesariamente estrategias de apoyo y rehabilitación visual para el abordaje de las dificultades y limitantes que esta patología conlleva en el plano cotidiano (Pascolini & Mariotti, 2012).

Al respecto, se reconoce la escasez de instancias de acceso y rehabilitación para la población con baja visión y ceguera. En Latinoamérica, del 80% de las personas con baja visión que podrían beneficiarse de un programa de rehabilitación visual, sólo el 1% logra acceder a estos servicios (OMS, 2013). Esta realidad incluye a la población chilena, dada la casi inexistencia de este tipo de servicios especializados en el sistema público y privado. En este contexto, la Unidad de Baja Visión y Rehabilitación Visual del Hospital Clínico de la Universidad de Chile es una de las pocas instituciones que posibilita el derecho al acceso a una instancia de rehabilitación visual para personas que tienen un remanente visual potenciable, como es el caso de las personas con DMRE.

Dicha unidad, inaugurada en 2016, se posiciona como la primera unidad clínica presente en la región Metropolitana orientada al abordaje de esta condición desde un enfoque rehabilitador centrado en la persona, asumiendo el desafío de generar acciones educativas, de apoyo y de rehabilitación para favorecer la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad.

Ante este escenario complejo relativo a la DMRE, la educación respecto a factores protectores y la detección precoz de esta condición se reconocen como acciones favorables para el afrontamiento de los cambios asociados a esta enfermedad. Este es un eje central para las posibilidades de apoyo y rehabilitación, de cara a disminuir el impacto que la DMRE puede significar en el grado de discapacidad visual en la que las personas mayores pueden incurrir.

Materiales y Metodología de trabajo

Este proyecto consideró el desarrollo de procesos participativos y reflexivos en torno a una temática de salud ocular que requirió la articulación de distintas disciplinas y la percepción de los propios involucrados respecto a sus necesidades.

En primera instancia se generó una mesa amplia de trabajo para conocer en mayor detalle el impacto que esta condición de salud genera sobre las personas adultas mayores y dialogar respecto a la necesidad de crear un material educativo audiovisual. Este material debía ser de fácil difusión, cercano y de carácter local, de manera que representara la realidad de las personas mayores afectadas por la DMRE y les permitiera identificarse con la imagen expuesta. Asimismo, debía poner a disposición herramientas como el autoexamen de DMRE, los factores predisponentes y factores protectores orientados a disminuir el impacto de la enfermedad en la calidad de vida de las personas mayores.

En tal proceso de diálogo y creación se contó con procesos participativos en que interactuaron personas con DMRE y baja visión; los Departamentos de Tecnología Médica, Terapia Ocupacional y Ciencia de la Ocupación y Oftalmología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile a través de los autores de este artículo; el Premio Nacional de Medicina 2014, Oftalmólogo Profesor Dr. Juan Verdaguer Tarradella; y artistas audiovisuales como las teóricas del arte Josefa Ruiz e Isidora Gálvez, ambas Magíster en Cine Documental de la Universidad de Chile, y la diseñadora Pilar Contreras.

Como fruto de este proceso de diagnóstico participativo y trabajo en equipo, se establecieron los criterios que guiarían la construcción del material audiovisual (video-guía) y las características del mismo. Estos aspectos permitieron el desarrollo de un proceso creativo conjunto y la presentación de productos que fueron expuestos y evaluados por todos los participantes. Ellos proporcionaron una retroalimentación del trabajo hasta la creación del producto final, posibilitando así el desarrollo de un material que concentra las visiones y opiniones de todos los actores. De esta manera, se dotó de un alto grado de calidad y representatividad a la propuesta para el abordaje del problema de salud señalado.

La necesidad de desarrollar este proyecto, y en concreto el producto esperado (video-guía educativa), responde a la escasa información existente respecto a la DMRE, siendo relevante que la Universidad de Chile, a través de su Facultad de Medicina, asuma un rol activo en los ámbitos de prevención y promoción de la salud.

En coherencia con lo anterior, nuestro equipo realizó un trabajo mancomunado interdisciplinario y horizontal, pretendiendo de este modo responder a una problemática de salud real con fundamentos sólidos en términos teóricos, prácticos y didácticos para su abordaje. La difusión se pensó a través de la optimización del uso de los televisores y dispositivos audiovisuales con los que cuentan los centros de salud, con un fin educativo en torno a una problemática altamente prevalente en la población de personas mayores.

Desarrollo de la experiencia

Gracias al financiamiento obtenido por el Fondo de Extensión de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, fue posible desarrollar un material audiovisual educativo que consistió en un cortometraje de tres minutos. Además, se diseñaron dípticos educativos que resumen elementos relativos a los factores predisponentes y protectores, cumpliendo con los criterios de claridad, pertinencia y representatividad propuestos previamente. De este modo, se generó un material acotado y factible de ser visto en las salas de espera de diversos centros de salud.

Así, durante 2017 y como parte de las etapas de ejecutabilidad del proyecto, se desarrollaron instancias de difusión en la comunidad tales como el lanzamiento de la video-guía educativa en el Consultorio Cristo Vive de la Comuna de Recoleta y en la Unión Comunal de Adultos Mayores de la Municipalidad de Arica, en la región de Arica y Parinacota. A estas instancias presenciales se convocó a las personas mayores a conversar sobre la temática, se les presentó la video-guía y se les invitó a ser parte de un taller de Envejecimiento Saludable a cargo del profesor Terapeuta Ocupacional Joaquín Varas R., director alterno del proyecto.

En coherencia con lo anterior, el material en formato DVD y digital se puso a disposición de distintas unidades de atención primarias oftalmológicas (UAPO) de la región Metropolitana. Del mismo modo, se presentó la video-guía y díptico con el autoexamen en diversas instancias académicas y científicas en el área de la salud y la población de personas mayores. Por ejemplo, en los seminarios científicos del Departamento de Tecnología Médica de la Universidad de Chile, el XXII Congreso Nacional de Geriatria y Gerontología, la primera Jornada de Baja Visión y Ceguera de la Universidad de Tarapacá, y la Asociación de Tecnólogos Médicos en Oftalmología de Chile.

Del mismo modo, la video-guía educativa fue presentada en el VI Festival de Videos y Nuevos Medios en Ciencias de la Salud, certamen en el cual nuestro proyecto fue premiado como el mejor trabajo y elegido como representante de Chile en el Festival Internacional de Videos Médicos en Badajoz, España, el año 2018. En esta última instancia, nuestro trabajo fue galardonado como el mejor video en la categoría Geriatria, premio recepcionado por el director del proyecto, el profesor tecnólogo médico Patricio Bustamante Veas.

Al margen de las instancias señaladas, la difusión de este material se ha utilizado con fines formativos en pregrado, particularmente en el ámbito de salud visual y persona mayor de las carreras de Tecnología Médica y Terapia Ocupacional. Actualmente se encuentra a disposición de todas las carreras del área de la salud y de la población general que desee hacer uso del mismo.

Tales posibilidades de acceso se llevaron a cabo a través de la difusión del material mediante las redes sociales, utilizando las plataformas de Facebook, Instagram y YouTube. Esta última plataforma ha alcanzado más de 1.500 reproducciones a la fecha, a través del nombre Degeneración Macular Relacionada con la Edad, disponible en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=dAiw3fT-m24&t=88s>.

Esto otorga gran valor en términos de accesibilidad en el plano nacional e internacional respecto a esta condición de salud, favoreciendo el acceso a personas que, por razones territoriales, no han podido acceder a esta instancia educativa.

Nos gustaría destacar la difusión que nuestro proyecto ha logrado a través de medios masivos de comunicación, en los cuales se ha puesto a disposición nuestra video-guía y el material generado. Tal es el caso de la página principal de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile en lo relativo a extensión y vinculación con el medio, así como también diversos medios de comunicación audiovisuales tales como la radio de la Universidad de Chile, la radio de la Universidad de Tarapacá y otras radioemisoras, el diario Las Últimas Noticias y el sitio web de Canal 13, donde es posible acceder a la video-guía vinculada a esta plataforma informativa. Todo lo anterior ha posibilitado que los procesos de difusión cuenten con diversos medios de accesibilidad, ampliando el rango de posibles beneficiarios directos e indirectos.

El presente proyecto y los esfuerzos realizados exponen el compromiso del equipo de trabajo por democratizar y desprivatizar el conocimiento, poniéndolo a disposición de la población.

Resultados

Respecto a los resultados, y en relación con los objetivos propuestos, se reconoce que este proyecto de extensión logró:

1. Crear y poner a disposición un material audiovisual cercano, acotado a la realidad nacional, que incorpora herramientas básicas para la educación de factores protectores, prevención de la discapacidad visual y manejo de la problemática de salud abordada.
2. Desarrollar metodologías audiovisuales de educación en salud, desde un abordaje interdisciplinario y procesos participativos transversales que involucren a la población objetivo.
3. Optimizar el uso de los recursos audiovisuales disponibles en los centros de salud e instituciones relacionadas con la población objetivo, para el uso de material audiovisual como apoyo a los procesos de promoción y prevención en la temática relativa a la DMRE.
4. Propiciar el establecimiento de acciones y redes de apoyo con el fin de abordar la promoción y prevención de la discapacidad visual por motivo de DMRE, así como otras temáticas relacionadas a la salud oftalmológica, la baja visión y la discapacidad visual, con las instituciones colaboradoras.
5. Generar espacios abiertos a la comunidad con énfasis en la educación y reflexión respecto a envejecimiento saludable, fomentando diálogos y el abordaje de estrategias que benefician a la comunidad en su conjunto en el ámbito de la salud.

En relación con el ámbito académico e investigativo, se destaca el vínculo establecido entre los distintos departamentos participantes de la Facultad de Medicina y el Hospital Clínico de la Universidad de Chile, los cuales actualmente se encuentran desarrollando investigaciones en el área, en base a los fondos de investigación del hospital. Un ejemplo es el proyecto de investigación de la Oficina de Apoyo a la Investigación Clínica (OAIC) N° 942/18: “Neuroplasticidad en pacientes con baja visión causada por pérdida de la visión central causada por patología retinal: función visual residual, integridad de la estructura retinal y formación de locus retinales preferentes”. Esta investigación involucra de forma directa a la población de personas mayores con DMRE, y parte del equipo de autores de este proyecto se encuentra colaborando en ella.

Del mismo modo, en el marco de este proyecto se reconocen como valiosos los vínculos y relaciones de colaboración establecidos con la Universidad de Tarapacá para el abordaje de las temáticas relativas a la rehabilitación visual, la baja visión y ceguera; desde las realidades poblacionales de las respectivas comunidades en las cuales ambas universidades se encuentran insertas.

Asimismo, el presente proyecto de extensión incentivó el desarrollo de una línea de trabajo en el ámbito de la educación y salud a través de la construcción del material educativo de fácil acceso y del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y los medios audiovisuales.

Tales líneas de trabajo se concretan a través de algunos proyectos en desarrollo, tales como la adaptación de material educativo en idioma kreyòl sobre distintos exámenes preventivos, promoviendo una cultura inclusiva y de educación contra el racismo. Estos aspectos vuelven a convocar a distintos departamentos de la Facultad de Medicina y profesionales de otras áreas, en pos de eliminar barreras en el acceso a la educación en salud, por motivos de diversa índole.

En paralelo a lo anterior, se reconoce y destaca el trabajo virtuoso entre el grupo de profesionales que desarrolló la presente propuesta, mediante la optimización de las líneas de educación, creación artística y vinculación con el medio. Esto con el fin de acercar aspectos relativos a la salud y a la realidad de las personas con discapacidad visual en instancias de interacción y vinculación con el medio, a través de la creación artística. Ejemplo de ello ha sido el desarrollo de proyectos en paralelo, como el trabajo del colectivo Otras Maneras de Mirar a través de espacios de cine y ceguera, y la elaboración de un curso de extensión sobre cine y ceguera a impartirse en la Universidad Abierta de Recoleta.

Discusión y reflexiones

Del presente trabajo se reconocen como elementos facilitadores la visión de la Universidad de Chile y sus integrantes en cuanto a los escenarios de diálogo que ésta posibilita entre las distintas disciplinas. Asimismo, la disposición de los distintos profesionales participantes para construir una propuesta desde un trabajo conjunto, en base a la colaboración y una visión que respeta la diversidad de opi-

niones. Este trabajo estuvo guiado por el principio de inclusión como elemento que otorgó calidad a los procesos de creación académica y científica, en pos de la comunidad hacia la que se dirigió el presente proyecto.

Del mismo modo, se reconoce como facilitador la visión de los departamentos involucrados, a través de la puesta en valor de la generación de acciones articuladas, orientadas a la extensión y vinculación con el medio, como un elemento relevante para la construcción de medidas que se orienten a resolver problemáticas atingentes y relevantes para la población. Este aspecto permitió y posibilitó que los y las docentes, estudiantes y funcionarios dispusieran del tiempo suficiente para el desarrollo de la propuesta bajo los tiempos y parámetros establecidos para este proyecto. A su vez se reconoce como un facilitador muy relevante, la existencia de fondos y recursos de apoyo económicos a través de la Dirección de Extensión de la Facultad de Medicina, elemento que posibilitó la adquisición de los materiales e insumos necesarios para llevar a cabo la propuesta.

Como elementos obstaculizadores del desarrollo del presente proyecto, se reconocen las dificultades para gestionar los recursos económicos, como también adquirir los insumos y elementos necesarios a través de las plataformas con las cuales la Universidad cuenta, aspecto relativo a los tiempos y procesos administrativos.

Asimismo, en cuanto a las localidades y espacios hacia los cuales se dirigió la propuesta de extensión, se reconocen dificultades como no contar con los recursos suficientes para tener mayor presencia a nivel nacional. Este aspecto está sujeto a la falta de recursos para difundir el proyecto a mayor escala y realizar un trabajo de difusión más intencionado a través de visitas y entrega del material diseñado en distintas regiones del país, lo que intentamos suplir a través del uso de redes sociales y la difusión a través de las plataformas y medios de comunicación masiva.

Recomendaciones y aprendizajes a modo de conclusiones

Como principales aprendizajes se reconoce la riqueza de generar mesas de trabajo participativas y la instauración de una dinámica de trabajo horizontal, en base a un diagnóstico participativo donde se pone en el centro a las personas hacia las cuales se dirige la propuesta y se prioriza la opinión de las mismas. Así, nos enfocamos en la construcción de un producto que aporte a las comunidades, a través de la democratización del conocimiento.

Sin duda, la experiencia de trabajo constituyó en sí misma un espacio de aprendizaje para cada uno de sus integrantes y posibilitó el conocimiento mutuo de las virtudes y cualidades de cada disciplina participante. Esto posibilita la creación de futuras acciones conjuntas en el ámbito académico, investigativo y de extensión y vinculación con el medio, aspecto altamente relevante para el abordaje de las problemáticas relativas a la salud de la población.

Se destaca a su vez, como un gran aprendizaje, el potencial del uso de los sistemas audiovisuales como un camino para optimizar la educación y la vinculación con el medio, a través de procesos creativos guiados por profesionales expertos en el área audiovisual y donde participen los involucrados o sujetos receptores de las acciones. Esto con el objetivo de desarrollar productos atingentes y representativos de la realidad de nuestra población chilena, agregando coherencia contextual y cultural a cualquier medida de extensión bajo este formato. En particular, a acciones dirigidas a la educación en el área de la salud y a la promoción y prevención de problemáticas que necesariamente requieren de abordajes integrales interdisciplinarios.

Referencias bibliográficas

- Leasher, J. L., Lansingh, V., Flaxman, S. R., Jonas, J. B., Keeffe, J., Naidoo, K., ... & Wong, T. Y. (2014). Prevalence and causes of vision loss in Latin America and the Caribbean: 1990–2010. *British Journal of Ophthalmology*, 98(5), 619–628. <https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2013-304013>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2012). Envejecimiento. *Informe de Política Social*, 186–205. Recuperado de http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ipos-2012/media/ipos_2012_pp_186-205.pdf
- OMS. (2013). Organización Mundial de la Salud: Ceguera y discapacidad visual. N° 282, 1–6. recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>
- OMS. (2014). Organización Mundial de la Salud: 10 datos sobre la ceguera y la discapacidad visual. recuperado de http://www.who.int/features/factfiles/blindness/blindness_facts/es/index4.html
- Pascolini, D., & Mariotti, S. P. (2012). Global estimates of visual impairment: 2010. *British Journal of Ophthalmology*, 96(5), 614–618. <https://doi.org/10.1136/bjophthalmol-2011-300539>
- SENADIS. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad*. recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/endisc/docs/Libro_Resultados_II_Estudio_Nacional_de_la_Discapacidad.pdf
- Verdaguer, J. T. (2010). Degeneración macular relacionada a la edad. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 21(6), 949–955. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(10\)70620-9](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(10)70620-9)

El enfoque sindémico para el fortalecimiento de los Derechos Humanos y la Inclusión Social en proyectos extensionistas en Salud.

Renzo Molini.

renzo.molini@gmail.com

Resumen

Desde de la creación del Programa Comunitario de Integración de Personas Viviendo con VIH se apuntó a integrar el enfoque sindémico en el marco de este proyecto extensionista, como una forma de trabajo que fortaleciera desde la ínter y transdisciplinariedad, abordajes que jerarquizaran el fortalecimiento de la perspectiva de derechos en el área de la salud.

A partir de identificar aquellos factores que debilitan el ejercicio de la salud como un bien comunitario, se desarrollaron acciones destinadas a promover, desde la participación de la Universidad y las personas con VIH concretamente, políticas que consolidaran diferentes acciones a nivel de visibilización y empoderamiento de comunidades que, por realidades atravesadas mediante diferentes visiones estigmatizantes, se ven excluidas de los servicios de salud, entre ellos, el acceso al testeo y tratamiento del VIH

Palabras Claves: derechos humanos; VIH; sindemia; salud integral; diversidad sexual

Introducción: una breve génesis

La ponencia que se presenta en esta oportunidad trata de dar cuenta de la génesis y las acciones llevadas a cabo por el Pro-

grama Comunitario de Integración de las Personas con VIH (en adelante, Programa), aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo y que presentó una novedad en torno a la forma de articulación y los paradigmas en los cuales fue moldeándose como programa de inclusión social, al ser un trabajo planteado en conjunto, y desde la horizontalidad, entre tres instituciones: la **Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)**, en tanto institución de educación superior, gratuita y laica; la **Red Argentina de Jóvenes y Adolescentes Positivos (RAJAP)**, como Organización de la Sociedad Civil (OSC) que engloba a personas con VIH entre los 14 y los 30 años; y el **Programa Provincial de Prevención y Asistencia en VIH/Sida** de la Provincia de Mendoza (Prov. Sida), como la parte local, de nivel estatal, destinada a la prevención y atención en VIH.

De esta forma, se articularon 3 entidades, dos nacionales (UNCuyo – RAJAP) y una provincial (Prov. Sida), con una serie de objetivos diversos orientados a una visión concreta: combatir el estigma y la discriminación hacia personas con VIH y poblaciones claves.

Para poder lograr dicho fin, las/os actores participantes comenzaron planteando la construcción del Programa desde la horizontalidad, analizando primeramente otros programas relacionados con la prevención y asistencia en VIH existentes en otras instituciones educativas a nivel nacional. Así, se encontró que los mismos apuntaban a trabajar una prevención principalmente centrada en materia biomédica, esto es, el reparto de folletería, preservativos y lubricantes, así como testeos gratuitos, asesoramiento en consejerías de género y/o sexualidad, y campañas masivas de prevención.

En base a esto, nos propusimos cambiar el enfoque a partir del análisis de la realidad y los números estadísticos presentados durante los últimos años, tanto por el Prov. Sida, como por la Dirección de respuesta al VIH, que depende del ministerio de Salud de la Nación¹. En efecto, si tanto el Estado Nacional como los Estados provinciales, las Universidades públicas y nacionales, y las OSC realizaban grandes campañas de prevención, con reparto gratuito de preservativos y folletería, charlas de prevención en escuelas y otras instituciones y, sin embargo, desde hacía varios años el VIH en Argentina se encontraba en una meseta donde constantemente se rendía cuenta de que llegábamos sólo al 70% de la población infectada, mientras un 30% desconocía su diagnóstico (a la vez que la tasa de infección no se reducía), entonces existía un problema que no radicaba en la cuestión de la prevención primaria con enfoque biomédico. El problema principal partía de los aspectos sociales que rodean a las personas que tienen VIH.

Era necesario poner el foco, institucionalmente, sobre algo que venían trabajando y reclamando las OSC desde hacía tiempo: la discriminación y los estigmas

1 Dirección de Respuesta al VIH es el nombre actual que tiene el área a partir de la gestión de Alberto Fernández al frente del Ejecutivo Nacional. Anteriormente, el área se llamaba Dirección Nacional de VIH, Sífilis, Tuberculosis y Hepatitis Virales.

asociados a la infección y a poblaciones clave como las principales barreras para el acceso a la atención integral de la salud y a una prevención realmente eficaz.

A partir de este análisis, se vio cómo el esfuerzo centrado sólo en una perspectiva preventiva se diluía si no iba acompañado de acciones sociales destinadas a combatir los flagelos que producía la discriminación. Esto nos llevó a plantear el programa en base al concepto de *sindemia*, proveniente de la corriente crítica de la Antropología Médica, que daba cuenta de la compleja realidad social que incluyen los factores médicos. En efecto, este concepto pone el foco en que una infección o enfermedad es más que un virus o una bacteria determinada en su aspecto biológico, sino que está profundamente cruzada con las realidades sociales existentes que pueden facilitar o debilitar el acceso y ejercicio a la salud.

Si bien pareciera que el concepto hoy no es una novedad, al momento en que surgió a fines de los años 80' en los Estados Unidos a partir de los trabajos de Singer (1989), fue un planteo de vanguardia al entender que los contextos comunitarios y sociales tienen, desde el origen, serios impactos en la salud de cada individuo. A modo de ejemplo, no es lo mismo haberse transmitido VIH y pertenecer a un barrio de clase alta, que habiendo nacido en un barrio de clase baja. Las construcciones personales, familiares y sociales, y las expectativas formadas en torno a esto, moldean la relación de los individuos con sus perspectivas de vida, en un profundo cruce con las realidades políticas, económicas, sociales, culturales y educativas que viven.

Esta perspectiva fue central para visualizar que, al análisis de la realidad personal-contextual de cada sujeto, que bien lo expresa el concepto de interseccionalidad al entrecruzar las diferentes vulnerabilidades individualizadas en cada persona en torno a aspectos de clase, etnia o género, se le debe incluir el análisis de la realidad en donde se gestó y se encuentra inmerso el servicio médico. Es decir, entendimos que a la interseccionalidad, que ponía el foco en el individuo y sus vulneraciones, le sumábamos la visión macro de los contextos en los cuales se habían gestado las instituciones médicas, la formación de los profesionales y las realidades sociales más amplias de los aspectos socio-comunitarios.

De esta forma, el programa se presentó durante 2017 al Consejo Superior y se aprobó finalmente mediante **Res.013/2018**² en el marco del Área de Integración Comunitaria de la Secretaría de Extensión del Rectorado, estableciendo los siguientes objetivos:

- Indagar acerca de la realidad de las personas viviendo con VIH y/o Sida, especialmente la población joven y adolescente de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Elaborar estrategias socio-educativas y culturales que hagan frente al estigma, el silencio y la negación de la realidad; tengan en cuenta las dimen-

2 Los tiempos administrativos demoraron la colocación del número de resolución. Sin embargo, el Programa funcionó desde abril de 2017.

siones de género y de edad de la epidemia; y eliminen la discriminación y la marginalización.

- Incluir en las mismas a las personas que viven con VIH y/o Sida, en especial, los jóvenes y adolescentes con plena participación en su preparación, planificación, puesta en práctica y evaluación.
- Implementar acciones y actividades específicas hacia dentro de las Unidades Académicas, en particular, y hacia la sociedad mendocina, en general, que aborden la temática del VIH y/o Sida.
- Promover un conocimiento integral de la problemática por parte de los claustros de la universidad, especialmente en la formación de profesionales universitarios que pueden aportar acciones tendientes a enfrentar la expansión del VIH y/o Sida y sus imaginarios sociales.
- Fomentar la investigación en aspectos sociales, culturales, económicos y biomédicos del VIH y/o Sida.
- Estrechar la cooperación pública-privada, provincial, nacional e internacional a través del presente programa, a fin que la universidad aporte como pilar fundamental a la lucha contra el VIH y/o Sida.

A continuación, se relatarán las actividades realizadas de la forma más detallada posible, a fin de dar cuenta en la conclusión cómo se cumplieron los objetivos propuestos.

Primeras acciones

Desde que comenzó a funcionar en abril/mayo de 2017, el Programa desarrolló durante ese mismo período algunas actividades pensadas como estratégicas para instalar inicialmente el tema. De esta forma, se realizaron las siguientes capacitaciones (se presenta una división por ejes):

- **Comunicación:** siendo los medios masivos de comunicación herramientas en el proceso de forjar y sustentar las creencias compartidas por un mismo contexto social y, por lo tanto, también con posibilidades de modificarlas, se realizaron actividades enmarcadas en “**La Semana del VIH y los Medios**”, desarrolladas a nivel nacional por RAJAP, que en el ámbito de la UNCuyo fueron los días 29 y 30 de junio. En las mismas, el Lic. Diego Mora, que realizaba un master en la Universidad del Estado de Arizona, EE.UU., periodista colombiano especializado en Derechos Humanos, presentó una ponencia sobre cómo los medios de comunicación de América Latina hablaban e instalaban una visión sobre el VIH que fortalecía los estigmas y la discriminación.

En el mismo contexto de la actividad se llevó a cabo un taller para periodistas y estudiantes de comunicación sobre formas de redacción que no estigmatizaran a personas con VIH. Aquí, el Ministerio de Salud de la Nación presentó

la nueva “Guía sobre cómo comunicar sobre VIH y Sida”, que incluía orientaciones actualizadas, abarcando diseñadores gráficos y el trabajo en redes sociales.

- **Educación:** se llevaron a cabo dos actividades
 - **“Propuestas y desafíos de la Educación Sexual Integral (ESI). Otra visión de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y el VIH”.** Aquí se trató de incidir en estudiantes, egresadas/os, docentes y en la comunidad en general para mejorar las estrategias actuales de la ESI, otorgando una mirada que cruce la perspectiva de la comunidad docente, el Estado y la sociedad civil. Se brindaron elementos conceptuales básicos y se apuntó a los aspectos sociales y educativos con un gran contenido de experiencias desde los espacios involucrados, ampliando los conocimientos acerca de lenguajes no discriminatorios, herramientas socioeducativas para la aplicación de contenidos y un acercamiento a la realidad de las personas con VIH. El evento se desarrolló en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, y contó con la participación del Prof. en Biología Ángel Nahuel Soto Hernández, la Lic. y Abogada Gabriela Echenique, perteneciente a la Dirección de Género y Diversidad de la Provincia de Mendoza, y el Tec. Sergio Gonzalo Ramírez, coordinador de la regional Mendoza de la Red Argentina de Jóvenes y Adolescentes Positivos (RAJAP).
 - **“La Escuela como escenario de abordaje: cómo transmitir saberes en la infancia y adolescencia en torno al VIH/Sida”.** Se abordó cómo promover la convivencia en el ámbito escolar donde los contenidos brindados en torno al VIH/Sida sean precisos, confiables y actualizados, enfocados en el respeto a la dignidad humana, promoviendo la participación y aceptación de las/os otras/os, y colaborando a evitar las posibilidades de marginación y estigmatización social. Estuvo a cargo de la Lic. Adriana Miranda (Programa Provincial de Asistencia de VIH/Sida) y referentes de la Coordinación Provincial de Educación Sexual Integral. Se llevó a cabo en dos jornadas los días 11 y 18 de octubre. Estuvo destinado al público en general, pero principalmente a estudiantes de profesorado y docentes de todos los niveles.
 - **Trabajo Social:** la actividad **“El escenario actual del VIH/Sida: estrategias para la inclusión social en escenarios complejos”** puso foco en la intervención social en el escenario actual, que posiciona a los diferentes profesionales a pensar en clave de derechos y construir mensajes de abordajes integrales frente a la complejidad de la realidad, ya que, al trabajar en el campo del VIH y/o Sida, se construyen subjetividades profesionales que empoderen a los sujetos en el marco de los derechos humanos.
 - **Vivencias personales:** se abordaron las realidades de quienes tienen VIH en primera persona, deslegitimando estigmas y discursos a tra-

vés de la exposición de las experiencias en grupos de pares de la RAJAP. El encuentro se llamó “«Soy positiva/o: diálogos y saberes con jóvenes viviendo con VIH”. Se repasó la trayectoria a la hora de trabajar la diversidad en la organización, que cuenta con más de 1.000 miembros en toda la Argentina, reflejando que las personas con VIH son tan diversas como todas/os. Se llevó a cabo el 25 de octubre en la Facultad de Artes y Diseño.

Estas actividades tuvieron una participación amplia, que se expone en el siguiente cuadro de forma cuantitativa:

Programa Comunitario de Integración de Personas con VIH			
Cantidad de actividades	Cantidad de docentes que dieron las capacitaciones	Cantidad de estudiantes	OSC y otros participantes
6	14	155	RAJAP – Prov. Sida – UNCuyo Dirección de Género y Diversidad prov. de Mendoza Coordinación provincial de Educación Sexual Integral Área de Comunicación. Dirección Nacional de VIH, Sífilis, Tuberculosis y Hepatitis Virales. Ministerio de Salud de la Nación

Articulaciones con instituciones internacionales: 2017 y 2018

A la par que se iba trabajando en actividades diversas, destinadas a instalar el tema del VIH desde los aspectos sociales, se tomó contacto durante 2017 con la **Oficina del Programa Conjunto de Naciones Unidas para el VIH/Sida (ONUSIDA)** para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, con sede en Buenos Aires, donde se presentó formalmente el Programa como una novedad. En tanto, la UNCuyo fue la primera universidad argentina en tener un programa para abordar las problemáticas en torno a la discriminación y el estigma sobre personas con VIH y poblaciones claves.

El contacto inicial dio como resultado la realización de un taller de sensibilización para personal de la salud de la universidad. Entendiendo que las mayores barreras en el acceso al ejercicio del derecho a la salud por parte de personas con VIH y poblaciones claves residían en el personal que forma parte del sistema de salud en general, estas/os efectoras/es de salud y administrativas/os se convocaron para la realización del taller a 40 personas, divididas en números iguales

entre los seis ámbitos que involucran a la salud en la Universidad, a saber: Facultad de Ciencias Médicas, Facultad de Odontología, DAMSU (Departamento de Asistencia Médico Social Universitaria), Hospital Universitario, Salud Estudiantil y Salud Laboral.

El taller “Sensibilización en Derechos Humanos, Diversidad Sexual e Identidad de Género en el contexto del VIH” fue dictado por el Asesor en Movilización Comunitaria de la Oficina de ONUSIDA, Sr. Manuel da Quinta. El mismo fue también realizado, a instancia de la UNCuyo, en la Escuela de Salud de la Universidad Nacional de San Juan y en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis.

Esta experiencia en Mendoza nos hizo topar con una realidad que no habíamos tenido presente todavía: la persistencia de discursos hegemónicos, discriminatorios y de exclusión que existían solapadamente en profesionales ligados a la salud y que, en este caso, pertenecían a la Universidad. Esta situación nos llevó a plantearnos lo siguiente: si aún persistían, en mayor o en menor medida, discursos de exclusión en personal de la salud de la universidad, que se supone es el ámbito de los Derechos Humanos, de la promoción de la formación constante, de las perspectivas de inclusión e igualdad, ¿qué estaba sucediendo entonces en ámbitos de salud del interior de Mendoza, donde había personal que, una vez recibido, no volvía a formarse de nuevo y, sin embargo, tenía constantemente contacto con las realidades sociales?

A partir de este interrogante comenzamos a trabajar con ONUSIDA y el **Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)**, un proyecto para crear, en el seno de la Universidad, nuestros propios recursos humanos capaces de realizar talleres de sensibilización en diferentes ámbitos, pero principalmente de la salud. Ejecutado en 2018, el proyecto se tituló “**Formación de Formadores en Derechos Humanos, Diversidad Sexual e Identidad de Género en el contexto del VIH**”, y se planificó y ejecutó en dos etapas:

1. Una Formación de Formadores para 40 personas, dictada por ONUSIDA, donde las/os participantes serían convocados por las tres partes del Programa (UNCuyo – Prov. Sida – RAJAP).
2. Una vez tomada la capacitación para ser formadores, las/os participantes debían realizar una práctica en diferentes ámbitos de la provincia, a fin de ser evaluados en la puesta en ejercicio de lo aprendido y obtener el certificado de formador/a.

La etapa 1 conllevó la preparación de material, que fue armado en un manual titulado “**Una Sociedad Inclusiva para Todos. Guía para el trabajo en el Sistema de Salud y Ámbitos Educativos**”. Tal como expresa el nombre, se incluyó el trabajo con docentes, sobre todo aquéllos ligados con la Educación Sexual Integral. Este manual fue financiado en su totalidad por ONUSIDA. Se llevó a cabo la traducción

de materiales del inglés al español y la elaboración de actividades locales, y el diseño del mismo y su impresión³.

Los objetivos planteados para esta instancia fueron:

- Fortalecer la perspectiva de Derechos Humanos y Diversidad en el marco de promover un abordaje integral en la relación médica/o-usuaria/o del sistema de salud.
- Equipar a las/os participantes con lenguaje, información y herramientas para reconocer y aceptar la diversidad de las/os usuarias/os.
- Promover programas sustentables de evaluación y monitoreo del estigma y la discriminación en centros de salud a fin de llegar a Cero Discriminación.

Cada parte del Programa convocó a una cantidad de personas para que tomaran la capacitación, la cual se puede sistematizar de la siguiente manera:

RAJAP	Programa Provincial de Asistencia y Prevención en VIH	UNCuyo	Total de capacitadas/os
4 miembros de diferentes OSC	12 participantes (efectores de salud, miembros de otras instituciones del Estado- INADI y Coord. de ESI)	19 participantes (estudiantes extensionistas, más egresados y estudiantes presentados mediante convocatoria abierta al cursado)	35 personas capacitadas
<ul style="list-style-type: none"> • -RAJAP • -Vhivo positivo • -Rock&Vida • -REDES 			

Productos:

Manual de Formadores:

Costo 100% financiado por ONUSIDA y UNFPA: realización, diseño e impresión

La segunda etapa se llevó a cabo con las personas que tomaron la Formación de Formadores, quienes realizaron talleres de sensibilización en las temáticas abordadas a desarrollarse para efectoras/es de salud y docentes en el territorio de Mendoza. En esta instancia, el financiamiento se consiguió a partir de la presentación del proyecto en la Primera Convocatoria a Proyectos en el Territorio, que

³ La impresión final del manual fue financiada en su totalidad por ONUSIDA, pero recién estuvo en su formato papel durante 2019.

largara la Coordinación de Desarrollo Territorial de la Secretaría de Desarrollo Institucional y Territorial de la UNCuyo.

Bajo el nombre “**Otros Horizontes en la prevención del VIH/Sida. Derechos Humanos, Diversidad Sexual e Identidad de Género en relación con el VIH/Sida**”, el proyecto estuvo bajo la dirección del Med. Esp. Víctor Hugo Bittar, docente titular de la cátedra de inmunología y máximo responsable del Prov. Sida, y la codirección del Prof. Renzo Molini, coordinador del Programa de integración de personas con VIH. Se propusieron los siguientes objetivos generales:

- Implementar estrategias socio-educativas y culturales para la generación y transferencia de conocimiento que fortalezca el perfeccionamiento de diferentes Recursos Humanos.
- Desarrollar capacidades institucionales que contribuyan a evitar la estigmatización, discriminación y marginalización de las personas que viven con VIH y/o SIDA, articulando la participación entre los actores institucionales y las personas viviendo con VIH/Sida en la preparación, planificación, puesta en práctica y evaluación de las mismas.
- Consolidar la relación de la UNCuyo con el territorio y otros actores sociales en la temática específica, a través del Programa Comunitario de Integración de las Personas con VIH del Área de Integración Comunitaria de la Secretaría de Extensión Universitaria.

El cuadro a continuación sistematiza algunos números del proyecto:

Otros horizontes en la prevención del VIH/Sida

Financiamiento	Cantidad de Estudiantes del proyecto	Cantidad de docentes del proyecto	Cantidad de practicantes a partir de la etapa 1	Ámbitos donde se desarrolló y cantidad de participantes
<ul style="list-style-type: none"> • UNCuyo • 8 estudiantes extensionistas • 7 docentes • 3 por la UNCuyo • 1 por el Prov. Sida • 3 por la Coord. de ESI de Mendoza 				<p>Hospital Saporiti (Rivadavia): sensibilización para personal de la salud, zona este: 29 participantes</p> <p>Hospital Scaravelli (Tunuyán): sensibilización para personal de la salud, zona Valle de Uco: 16 participantes</p> <p>Facultad de Ciencias Aplicadas a la Industria (San Rafael): sensibilización para personal de la salud, zona sur: 16 participantes</p>

• 26 personas (este número incluye las/os estudiantes extensionistas, de la segunda columna)	Hospital Scaravelli (Tunuyán): sensibilización para personal docente, zona Valle de Uco: 75 participantes Hospital Saporiti (Rivadavia): sensibilización para personal docente de zona este: 26 participantes
---	--

Actividades extra:

En el marco del proyecto, pero sin el uso del financiamiento otorgado, se realizaron dos sensibilizaciones para estudiantes de Trabajo Social, a través de la cátedra de Prácticas Profesionales, con una participación de alrededor de 120 personas

Antes de la ida a territorio se vio la necesidad de tener una instancia de capacitación más, destinada a brindar herramientas extras para el abordaje de contextos complejos, como son aquéllos que rodean a la realidad de personas con VIH y la población clave en torno al acceso a la salud.

De esta manera, se realizó una capacitación titulada “**Diálogos en territorio. Una mirada desde las Prácticas Sociales Educativas**”, a cargo del docente Gustavo Nieto, quien planteó un posicionamiento epistemológico ante el territorio, basado en Paulo Freire, donde se preguntaba cómo nos pensamos como sujetos académicos frente al otro en una postura que no sea una imposición desde la academia, sino la construcción crítica del conocimiento significativo a partir del diálogo de saberes. De esta forma, tratamos de contribuir a deconstruir el rol tradicional de la universidad que la presenta como la única portadora de conocimiento.

Una vez aprobada la práctica territorial por parte de las 26 personas que la realizaron, y siendo evaluadas positivamente en el uso que dieron del Manual de Formadores, recibieron su certificado de ser “**Formadoras/es en Derechos Humanos, Diversidad Sexual e Identidad de Género en el contexto del VIH**”, con firma aval de ONUSIDA, la UNCuyo y el Prov. Sida.

El éxito del proyecto de Formación de Formadores derivó en una alta demanda para la realización del mismo, por lo que realizamos una segunda camada hacia fines de 2018 con aquéllos que se habían anotado en la primera convocatoria que se había armado desde la UNCuyo que, junto con otra convocatoria por parte de RAJAP, contó con la participación de 29 participantes más.

El proyecto de Formación de Formadores tuvo dos réplicas por fuera de la UNCuyo: una en la Escuela de Salud de la Universidad Nacional de San Juan, a raíz del primer contacto que se tuvo en torno al taller de sensibilización anteriormente realizado, llevándose a cabo en esta oportunidad para 12 personas; y otro en

Santiago de Chile, en la Universidad Mayor, a instancia de la Organización de la Sociedad Civil Chile Positivo.

En esta última instancia, ONUSIDA invitó al Prof. Renzo Molini a acompañar al Sr. Manuel da Quinta en calidad de capacitador, por haber tomado la capacitación en Mendoza y ser el Coordinador del Programa de Integración de Personas con VIH, concurriendo en nombre de la UNCuyo, lugar donde se ideó y gestó el proyecto. La actividad se llevó a cabo en octubre de 2018.

Durante el segundo semestre de ese año, también con el apoyo de ONUSIDA y UNFPA, la Universidad Nacional de Cuyo y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Argentina (FLACSO) comenzaron un proyecto conjunto para crear una Diplomatura de Posgrado orientada a trabajar las perspectivas sociales del VIH/Sida y las ITS. Por parte de la UNCuyo, el representante fue el Prof. Renzo Molini, mientras que por parte de FLACSO estuvo a cargo el Dr. Raúl Mercer, coordinador del Programa de Ciencias Sociales y Salud, y su equipo, Lic. Karina Cimmino y Lic. Carlota Ramírez.

El resultado fue la creación de la **Diplomatura de Posgrado en VIH e ITS con enfoque en Salud Integral y Derechos Humanos**, que fue presentada ante los decanos de la Facultad de Ciencias Médicas y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales a fines de 2018.

El trabajo con ONUSIDA y UNFPA hacia 2019

Ambas experiencias relatadas, esto es, la elaboración de una Diplomatura de Posgrado y la puesta en práctica en otras regiones de la Formación de Formadores, conllevando esta última una evaluación que ONUSIDA realizara de la acción del Prof. Molini en Chile, llevó a ambas agencias de Naciones Unidas a contratar desde mayo de 2019 y hasta fines de ese año a la UNCuyo como socia implementadora en un proyecto con dos fines específicos:

- La realización del proyecto de Formación de Formadores en otras provincias de la Argentina, que se encargaría de llevar a cabo por el profesor mencionado, quien debía también dar las capacitaciones nacionales.
- La implementación de la Diplomatura de Posgrado en VIH e ITS.

De esta manera, durante 2019 se ejecutó el proyecto presentado esquemáticamente en el siguiente cuadro:

Institucionalización de la Implementación de Diplomatura en VIH/ITS con perspectiva en Salud Integral y Derechos Humanos, y formaciones de formadores en Derechos Humanos, Diversidad Sexual e Identidad de Género en el contexto del VIH e ITS

Beneficiarias/os (países/zonas/ comunidades)	<ul style="list-style-type: none"> • Argentina: Mendoza, Chubut, Jujuy, Santiago del Estero • Comunidad Académica; • Equipos de salud; • Organizaciones de la Sociedad Civil con trabajo en VIH/ITS y Derechos; • Proveedores de servicios de salud en el contexto del VIH e ITS en colaboración con programas provinciales de VIH • Programas provinciales de Juventud, a fin de eliminar el estigma y la discriminación relacionadas al VIH e ITS. • Programas Provinciales de Sida y Ministerio de Salud de cada provincia
Período del proyecto	De julio a diciembre de 2019
Financiamiento	UNFPA – ONUSIDA 100% del financiamiento UNCuyo: Recurso Humano
Socio implementador y Director del proyecto	Universidad Nacional de Cuyo a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Coordinación: Prof. Renzo Gastón Molini Aciar
Socios locales	Chubut, Santiago del Estero y Jujuy: ICW (Comunidad Internacional de mujeres con VIH) Tucumán: ONG Identidad
Resumen	<p>Las actividades propuestas en este proyecto contribuyeron al alcance de las metas 90 90 90 de la estrategia de Acción Acelerada de ONUSIDA, ratificada por Argentina en la Declaración Política de VIH de 2016, y aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas, que a su vez contribuyen para el Alcance de los ODS de la Agenda 2030.</p> <p>Como continuación del proyecto llevado a cabo en 2018 y finalizado exitosamente, donde se desarrolló un Manual de Formación y se han creado capacidades en las temáticas en la ciudad de Mendoza con los actores clave en VIH e ITS (Efectores del servicio público de salud y OSC relacionadas al trabajo en VIH y Derechos Humanos), con docentes para la Educación Sexual Integral, y con personal del estado en diferentes áreas (Género y Diversidad de Legislatura Provincial, Área de Juventudes de Municipio de Godoy Cruz, Ofical Local de INADI, etc.), a través de formaciones de formadores, esta nueva propuesta de proyecto se propuso exportar el modelo de Mendoza a otras 4 provincias.</p> <p>Fue a la vez la continuación del proyecto donde la Universidad Nacional de Cuyo, ha desarrollado en conjunto con FLACSO una Diplomatura de Posgrado en VIH/ITS, que aborda principalmente al VIH/Sida desde una visión social, sindémica.</p>

Resumen	<p>Se apuntó a institucionalizar y trabajar al VIH desde la perspectiva de los Derechos Humanos, consolidando la generación y promoción de conocimientos en la medicina, la antropología, la sociología, la política y otras ciencias y disciplinas, para el empoderamiento de las/os sujetos y el fortalecimiento de una política de salud pública interdisciplinaria, que fomente los abordajes transversales de políticas públicas y prácticas cotidianas, en una perspectiva que incluya a las y los actores destinatarias/os en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la misma a fin de eliminar el Estigma y la Discriminación hacia las poblaciones más vulnerables y vulnerabilizadas al VIH e ITS en los centros de salud y escuelas públicas.</p>
Objetivos planteados	<p>Objetivo General</p> <p>Brindar la Diplomatura de posgrado en VIH y Salud Integral con enfoque en Derechos Humanos, como formación específica para profesionales de diversos ámbitos, principalmente enfocada en equipos de salud y ciencias sociales, y formar en diferentes regiones nacionales en temáticas de Derechos Humanos, Diversidad Sexual e Identidad de Género en relación al VIH</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar el plan de diplomatura en la UNCuyo, a nivel regional, con el fin de formar profesionales con capacidad transformadora en el abordaje del VIH e ITS. • Contribuir al logro de los ODS en la reducción de la epidemia del VIH y la erradicación de la discriminación en los servicios de salud. • Promover la incorporación de una perspectiva basada en Derechos Humanos, Identidad de Género, Diversidad Sexual e Interculturalidad en los centros de salud. • Fomentar la elaboración y promoción de políticas públicas destinadas a promover la inclusión social de las personas con VIH y poblaciones claves. • Realizar Formación de Formadores en Derechos Humanos, Diversidad Sexual e Identidad de Género en relación con el VIH en Santiago del Estero, Jujuy y Chubut. • Difundir y comunicar la diplomatura en otras zonas del país para crear demanda en el público. • Difundir la Diplomatura a través de las redes de Universidades de América Latina con FLACO y UNCUIYO.
Metodología de trabajo	<p>Formación de Formadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulación con Socios locales, quienes llevaron a cabo: <ul style="list-style-type: none"> • Organización logística en la localidad • Articulación con otros socios locales, principalmente instituciones estatales

Metodología de trabajo	<ul style="list-style-type: none">• Convocatoria a la participación (seleccionaron principalmente personas vinculadas a las temáticas, ya sea desde los ámbitos de salud, de educación u OSC)• Selección de participantes• Otorgamiento de certificación a quienes finalizaron la capacitación• Grupos focales de trabajo intensivo:<ul style="list-style-type: none">• Hasta 40/45 participantes• Puesta en práctica del Manual de Formadores• Capacitadoras/es:<ul style="list-style-type: none">• Chubut y Santiago del Estero: Sr. Manuel da Quinta (ONUSIDA) y Prof. Renzo Molini (UNCuyo)• Jujuy: Sr. Juan Mere (UNFPA), Lic. Amanda Gómez y Prof. Renzo Molini (UNCuyo)• Tucumán: Prof. Renzo Molini (UNCuyo), Srta. Florencia Guanuco (ICW-Jujuy)
Resultados obtenidos	<ul style="list-style-type: none">• Se aprobó por Consejo Superior de la UNCuyo la Diplomatura, en el marco de la Facultad de Ciencias Médicas en colaboración con la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales• Se realizaron Formación de Formadores en las provincias nombradas• Se capacitó a profesionales de la salud, de la educación y miembros de OSC• Se equipó los participantes con conceptos, definiciones, herramientas y lenguaje inclusivo basado en el enfoque de Derechos en salud
Total de participantes	Formación de Formadores: 167 personas tomaron la capacitación: <ul style="list-style-type: none">• Chubut: 45 participantes• Santiago del Estero: 38 participantes• Jujuy: 41 participantes• Tucumán: 43 participantes Instituciones que participaron en la organización: <ul style="list-style-type: none">• Chubut: ICW; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); INADI; Hospitales locales; Defensoría del Pueblo de la Nación en Chubut; Instituciones estatales (mesa provincial de diversidad, Ministerio de Salud, Programa de Sida de Chubut, Programa Provincial en Salud Sexual y reproductiva, Dirección provincial de patologías prevalentes)

-
- Total de participantes
- Santiago del Estero: ICW; Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE); Cámara de Diputados de la provincia; Programa provincial de VIH; Dirección de Derechos Humanos del Gobierno provincial; Hospitales locales, OSC (RAJAP, AMMAR, Unión de Trabajadores sin tierra, DIVAS)
 - Jujuy: ICW; Red Solidaria Internacional (RSI); Consejo Deliberante de San Salvador de Jujuy; Consejo deliberante de San Pedro de Jujuy; Colegio de Abogados y Procuradores de Jujuy; Dirección de Equidad y Promoción de Derechos del Consejo Provincial de la Mujer; Programa Provincial de Sida; Área Jujuy Joven de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia; Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia; AHF; RAJAP
 - Tucumán: ONG Identidad; Universidad Nacional de Tucumán a través del Programa Universitario de Extensión y Desarrollo Social (PUEDES), la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, y la Facultad de Educación Física; Secretaría de estado de la Mujer.
-

Como se puede observar, los montos aportados por Naciones Unidas se distribuyeron entre la Formación de Formadores (donde se abonaron los viajes de las/os capacitadores, viáticos, hoteles y colaboración con los socios locales), la implementación de la Diplomatura de Posgrado (se cubrió el contrato de cuatro consultores: dos para el trabajo pedagógico, una para el trabajo de diseño y otro para el trabajo de monitoreo de implementación) y para el otorgamiento de becas a quienes se inscriban a la realización de la primer cohorte; además de viajes, hoteles y viáticos a especialistas invitados para el acto de presentación de la diplomatura.

Esta última fue aprobada en diciembre de 2019 mediante las **Resoluciones 166, 167 y 168** del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas y, posteriormente, por la **Ordenanza 06/2020** del Consejo Superior de la UNCuyo.

Se presentó en un acto el día 13 de diciembre con la participación del Responsable de la Oficina de ONUSIDA para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, Sr. Carlos Passarelli, y el Asesor en VIH/Sida del UNFPA, Sr. Juan Mere.

Proyecciones 2020

Como se puede ver, el programa fue mutando y ampliando sus alcances. De ser primeramente una pequeña iniciativa en la Secretaría de Extensión del rectorado pasó a ocuparse de trabajos más amplios, como la elaboración de un posgrado y la contratación de personal para la implementación de un diplomado a partir de un llamado a concurso abierto para profesionales, con el fin de ser consultores.

De esta manera, el **Programa Comunitario de Personas con VIH** cambió su lugar de trabajo, pasando a ser ahora parte de la totalidad del rectorado, pero respondiendo directamente a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En este marco, para este 2020 el Programa se ha propuesto liderar la conformación de una **Red de Formadores en Derechos Humanos, Diversidad Sexual e Identidad de Género en el contexto del VIH y las ITS** en el país, abarcando otras provincias, con el criterio que sean aquéllas donde se encuentran las mayores vulnerabilidades en relación al VIH y poblaciones claves, y que se formen como Recursos Humanos que estén al servicio de los Programas de Sida provinciales, las Universidades nacionales y públicas, las Organizaciones de la Sociedad Civil y cualquier otro ámbito donde se requiera trabajar en la sensibilización con el fin de reducir los estigmas y la discriminación por motivos de estatus serológico, diversidad sexual, identidad de género u origen étnico.

Cabe destacar que los tres actores del Programa se propusieron lograr resultados concretos desde su primer momento en materia de reducción del estigma y la discriminación, que se fueron clarificando a medida que se avanzó en el trabajo y se profundizó el conocimiento de la realidad que envuelve a las personas con VIH. Así, podemos decir que hubo/hay tres grandes logros que se fueron dando casi improvisadamente, dos de las cuales ya se cumplieron y una está en plena realización, a saber:

1. La creación de un programa innovador en materia de VIH y/o Sida e ITS, que abarque los aspectos sociales y no meramente biomédicos, innovando en las nuevas perspectivas de prevención combinada y reducción del estigma, y la discriminación por VIH y hacia poblaciones claves, en un enfoque de salud en el marco de derechos y donde personas con VIH sean parte del mismo.
2. La creación de una formación de posgrado orientada específicamente a contribuir a la formación integral de profesionales de la Universidad, reforzando el compromiso social que la UNCuyo tiene con la eliminación de todas las formas de discriminación.
3. La consolidación de una Red Nacional de Formadores en Derechos Humanos, Diversidad Sexual e Identidad de género en el contexto del VIH y las ITS, liderada por la UNCuyo y trabajada en conjunto con socios internacionales y locales, que sirvan de recursos humanos para reducir el estigma y la discriminación en los centros de salud, ámbitos educativos y cualquier otro ámbito donde se pueda excluir a personas por su estatus serológico u otras características.

A modo de reflexión

Para finalizar muy sintéticamente, cabe volver sobre los objetivos iniciales del programa. Si se piensan en función de las actividades realizadas, se han cumplido todos en mayor o menor medida, pero cabe destacar que los objetivos 2, 4, 5, 6 y 7 se encuentran fuertemente explícitos tanto en la Diplomatura de Posgrado

como en el proyecto de Formación de Formadores, mientras que el objetivo 3 es el eje central de la creación del programa.

Como reflexión, un enfoque sindémico y desde la interseccionalidad en proyectos de salud nos tiene que ayudar como universidades, que defendemos los Derechos Humanos y las perspectivas integrales a hacer parte de los programas y acciones que creamos a las personas que queremos tener como destinatarias de los mismos (en este caso, personas con VIH a través de una OSC). En este punto, y siguiendo a Paulo Freire, el diálogo de saberes se torna fundamental para seguir promoviendo un trabajo que parta de la siguiente premisa: todo lo que se haga en proyectos de extensión debe ser con, desde, para y hacia la comunidad.

Sin este aporte y sin la participación fundamental de la Red Argentina de Jóvenes y Adolescentes Positivos no se podrían haber realizado las enriquecedoras experiencias que llevamos a cabo. Asimismo, que el Programa de Sida provincial fuera parte nos ayudó a trabajar colaborativamente en un esfuerzo que tuvo sus momentos de tensión pero, también, sus grandes aprendizajes para todas las partes.

Cabe un agradecimiento especial al Jefe del Programa Provincial de Sida, Med. Víctor Hugo Bittar, y a la responsable del trabajo con organizaciones, Prof. Patricia Yanchina, porque creyeron y apoyaron el proyecto desde el primer momento.

Por último, reitero el agradecimiento a la RAJAP por el acompañamiento que me hicieron en estos años en que me he desempeñado como Coordinador del Programa de Integración de Personas con VIH y, especialmente, a Sergio Ramírez, compañero y amigo en la lucha por una sociedad con más igualdad.

A ellas y ellos les debo mucho. No dejaremos de gritar: ¡QUEREMOS LA CURA YA!

Referencias Bibliográficas

- Aggleton, P. y Parker, R. (2003). *Marco conceptual y bases para la acción: estigma y discriminación relacionados con el VIH/SIDA*. Ginebra: ONUSIDA.
- Breilh, J. (2008) *Una perspectiva emancipadora de la investigación y acción, basada en los determinantes sociales de la salud*. Universidad Andina Simón Bolívar, Colombia
- Boletín epidemiológico de la Provincia de Mendoza* (2017). Mendoza, Argentina: Programa Provincial de Sida
- Boletín sobre el VIH, sida e ITS en la Argentina N°33* (2016). Buenos Aires, Argentina: Dirección de sida, ETS, hepatitis y TBC, Ministerio de Salud de la Nación.
- Boletín sobre el VIH, sida e ITS en la Argentina N° 34* (2017). Buenos Aires, Argentina: Dirección de sida, ETS, hepatitis y TBC, Ministerio de Salud de la Nación.
- Duranti, R. (2011). *Homos y travestis. Algunas cuestiones para mejorar la respuesta desde el sector salud*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Salud de la Nación Argentina.
- Guía sobre cómo comunicar sobre VIH y Sida*. (2017). Buenos Aires, Argentina: Dirección de sida, ETS, hepatitis y TBC, Ministerio de Salud de la Nación

- Hernández, A. (2017). Opresión e interseccionalidad. *Revista internacional de éticas aplicadas*, (26), p. 275-284
- Hernández, L. (2009). ¿Qué crítica la epidemiología crítica? Una aproximación a la mirada de Naomar Almeida Filho. *Boletín del Observatorio de Salud*, 2, (4), p.18-28
- Hersch-Martínez, P. (2013) Epidemiología sociocultural: una perspectiva necesaria. *Salud Pública*, (55), p. 512-518
- Jones, D. (Ed.). (2017) *¿Qué piensan y hacen las personas ante el VIH y el Sida?* Buenos Aires, Argentina: Dirección de Sida y ETS. Ministerio de Salud de la Nación Argentina.
- Kornblit, A. (Ed.). (2000) *SIDA. Entre el cuidado y el riesgo. Estudios en población general y en personas afectadas.* Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial.
- Laurell, A. C. (1982) La Salud-Enfermedad como proceso social. *Cuadernos Médico Sociales*, (19), p. 1-11
- López, E. y Pantelides, E. (2007) *Aportes a la investigación social en salud sexual y reproductiva.* Buenos Aires, Argentina: CENEP – UNFPA.
- Menéndez, E. (2012) Antropología Médica. Una genealogía más o menos autobiográfica. *Gazeta de Antropología*, 28 (3). México
- Pecheny, M. (Ed.). (2008) *Estudio nacional sobre la situación social de las personas viviendo con VIH en la Argentina.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones El zorzal.
- Perdiguero, E. y Comelles, J. (Ed.). (2000) *Medicina y Cultura. Estudios entre la antropología y la medicina.* Barcelona, España: Edicions Bellaterra.
- Singer, M. (1989). The coming of age of critical medical anthropology. *Soc. Sci. Med*, 28, (11), p. 1193-1203
- Weisner, M. (1998) La Antropología Médica, lo uno-lo múltiple. *III Congreso Chileno de Antropología.* Colegio de Antropólogos de Chile A.G, Temuco

Os perigos do consumo de bebidas alcoólicas durante o desenvolvimento do Sistema Nervoso Central.

Marina Veiga da Silva Amorim, Fabiani Fernanda Triches,
Claudia Daniele Bianco, André Luiz Vieira, Patricia de Souza
Brocardo.

marina.vsamorim@gmail.com

1. Resumo

A exposição pré-natal ao álcool (EPA) é reconhecida como a causa evitável mais comum de deficiência mental no mundo ocidental, podendo ocasionar diversos efeitos adversos no desenvolvimento do feto, incluindo deficiências no crescimento, malformações congênitas, distúrbios neuropsiquiátricos e perturbações mentais que podem ter implicações ao longo de toda a vida do indivíduo afetado. O objetivo do projeto de extensão intitulado *Os perigos do consumo de álcool durante o desenvolvimento do Sistema Nervoso Central* é informar e alertar alunos do ensino médio da grande Florianópolis (SC, Brasil) sobre como a exposição ao álcool pode afetar o desenvolvimento normal do sistema nervoso central (SNC) e como essas alterações podem causar efeitos que perduram ao longo da vida. A abordagem é feita através de uma palestra dialogada com duração de 1h, onde são discutidos os mecanismos pelos quais o álcool afeta o SNC em desenvolvimento. Durante os 2 anos de duração do projeto foram realizadas 10 visitas em escolas públicas, 3 visitas em escolas particulares, 2 minicursos destinados a alunos e comunidade da UFSC e 1 ciclo de palestras aberto a toda comunidade, impactando um número médio de 1400 pessoas diretamente. Ao longo da trajetória do projeto foi possível observar como o conhecimento acerca deste assunto é precário na nossa comunidade. Neste sentido, considera-se necessária a aplicação de

projetos como este durante muitos anos, com o propósito de criar uma conscientização coletiva sobre os malefícios do consumo de bebidas alcoólicas durante o neurodesenvolvimento, principalmente durante a gestação.

Palavras-Chave: álcool / gravidez / desenvolvimento do sistema nervoso central / divulgação científica / estudantes do ensino médio.

2. Introdução

O consumo de bebidas alcoólicas é culturalmente aceito e difundido na maioria dos países. O álcool está presente em praticamente todas as situações: nas comemorações, nas reuniões de família, rituais religiosos, inclusive em festas de crianças, sendo a droga mais consumida no Brasil e no mundo (Kachani, Okuda, Barbosa, Brasiliano & Hochgraf, 2008). Muitos países não têm uma recomendação clara sobre a abstinência de álcool durante a gestação, podendo tornar essa informação confusa para as mulheres, as quais podem continuar “bebendo socialmente” durante a gestação (Brolese et al., 2014). Pesquisas mostram que de 10 a 20% das mulheres grávidas na América do Norte consomem álcool no período de gravidez, 40% no Uruguai e mais de 50% nalgumas partes da Itália (Brolese et al., 2014). Durante a amamentação esse número não difere muito. Cerca de 5% das mulheres que estão amamentando bebem 2 ou mais doses de álcool diariamente e 35% relataram consumir grande quantidade de bebidas alcoólicas frequentemente (Kachani et al., 2008).

Muitas são as causas que levam à ingestão de bebidas alcoólicas durante a gestação, como o uso de álcool sem o conhecimento da gravidez, principalmente no primeiro trimestre, também o fato de grande número de mulheres beberem socialmente e a maioria das gestações não serem planejadas (Tough, Clarke & Clarren, 2005)

Uma das problemáticas para uma investigação acurada sobre o consumo de bebidas alcoólicas durante a gravidez é o fato das gestantes omitirem o consumo de álcool durante a consulta médica, devido ao estigma social associado ao conceito de imoralidade, agressividade e comportamento sexual inadequado. Essas mulheres geralmente possuem sentimento de culpa e vergonha, além do medo de perder a guarda dos filhos (Fabbri, Furtado & Laprega, 2007).

Conforme representado na Figura 1, na gestante, a absorção do álcool sucede, como em qualquer outro indivíduo, pelo processo de difusão simples em partes do tubo digestivo, distribuindo-se pelos vasos sanguíneos e alcançando o fígado, onde passa pelo processo de oxidação na presença da enzima álcool desidrogenase (ADH), sendo metabolizado em acetaldeído, substância com alta capacidade de difusão. Em seguida o acetaldeído é transformado em acetato, uma substância altamente tóxica, através da enzima aldeído desidrogenase (ALDH). A absorção do álcool pode variar conforme a concentração absoluta das bebidas, com a quantidade ingerida e com a motilidade do tubo digestivo. No entanto, durante a gestação os níveis de álcool no sangue permanecem elevados por mais

tempo, devido ao esvaziamento gástrico ser mais lento e a motilidade intestinal estar diminuída, assim ocorre uma absorção mais lenta de álcool (Rotman, 1999).

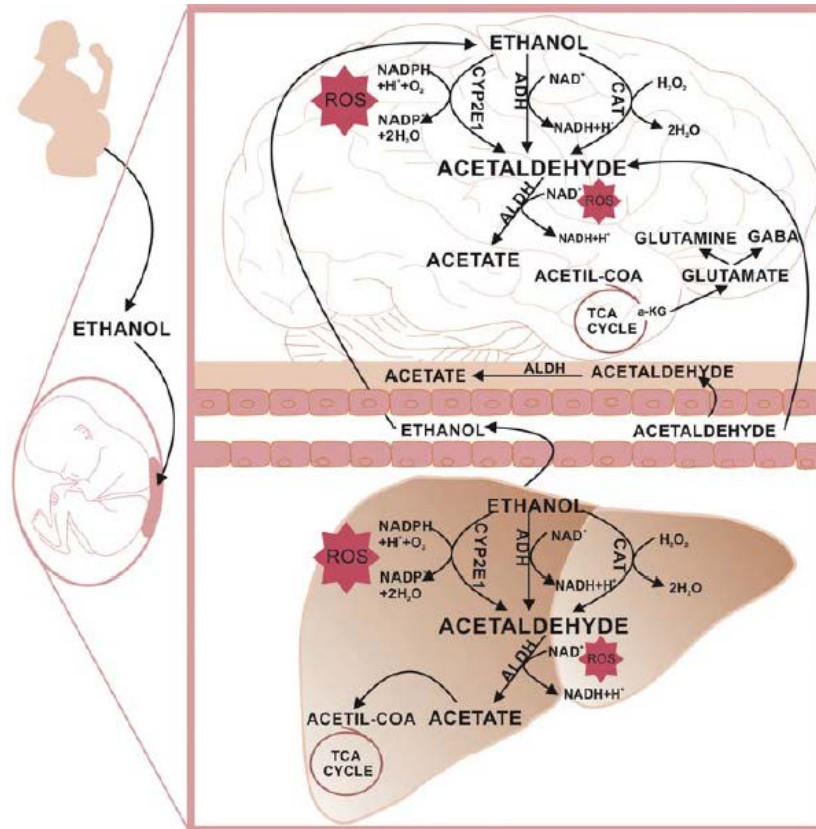


Figura 1. Vias do metabolismo de etanol.

O etanol é metabolizado principalmente pela enzima álcool desidrogenase (ADH) para produzir acetaldeído. Em altos níveis de consumo de etanol, o citocromo P450 2E1 (CYP2E1) está envolvido no metabolismo do etanol em acetaldeído. A catalase (CAT) metaboliza ~60% de etanol no encéfalo, onde falta ADH fisiologicamente ativa. O acetaldeído é oxidado em acetato principalmente pela enzima aldeído desidrogenase (ALDH). O acetato pode então ser convertido em acetil-coenzima A, que pode ser oxidada no ciclo do ácido tricarboxílico (TCA). O α -cetoglutarato de TCA pode ser usado como fonte de glutamato, glutamina ou GABA. O metabolismo do etanol resulta na formação de NADH e, portanto, altera o estado redox celular. A re-oxidação do NADH através da cadeia de transporte de elétrons mitocondrial resulta na formação de espécies reativas de oxigênio (EROs). Fonte: Gil-Mohapel, Bianco, Cesconetto, Zamoner & Brocardo, 2019.

O álcool causa a vasoconstrição placentária, o que reduz a oferta tanto de oxigênio quanto de nutrientes para o feto, ocasionando a diminuição da sua capacidade

de de crescimento (Gupta, Gupta & Shirasaka, 2016). Sabe-se que o baixo peso dos recém-nascidos aumenta o risco de infecções, causando prejuízos à saúde dos mesmos (Souza, Santos & Oliveira, 2012). Ao atravessar a barreira placentária, o álcool, nas formas de etanol e de acetaldeído, permanece durante mais tempo no líquido amniótico, pois a absorção será mais lenta do que no corpo da mãe. O feto ainda não possui um sistema eficaz para metabolizar o álcool, pois seu fígado ainda não está totalmente desenvolvido, assim a eliminação do álcool ocorrerá pela reentrada na circulação materna (Jones, Smith, Ulleland & Streissguth, 1973). Na presença do álcool ocorre a geração de espécies reativas de oxigênio, as quais têm a capacidade de danificar proteínas e lipídeos celulares. Estes fatores podem desencadear o aumento da apoptose, prejudicando as divisões celulares, a organogênese, além de ocasionar sérios prejuízos ao Sistema Nervoso Central (SNC) em desenvolvimento (Freire, Machado, Melo & Melo, 2005). Além disso, o etanol também inibe a síntese de ácido retinóico, uma substância com a capacidade de regular o desenvolvimento embrionário (Freire et al., 2005; Silva, Quevedo, Silva, Oliveira & Pinheiro, 2011).

A exposição pré-natal ao álcool (EPA) é reconhecida como a causa evitável mais comum de deficiência mental no mundo ocidental. A EPA pode causar um conjunto de efeitos adversos no desenvolvimento do feto, incluindo deficiências no crescimento (altura e peso), malformações congênitas, principalmente dismorfologias faciais, dentre as quais destacam-se a ausência do filtro nasal, prega epicântica indefinida, lábio superior fino, ponte nasal baixa e micrognatia (Figura 2). Além disso, podem ser observadas importantes alterações neurológicas como déficits de aprendizagem, dificuldade de concentração, irritabilidade, problemas motores (principalmente na motricidade fina) e transtornos do humor como ansiedade e depressão. Estes prejuízos comportamentais muitas vezes são percebidos apenas em idade escolar e acabam sendo sub-diagnosticados, ou mesmo não vinculados ao consumo de bebidas alcoólicas durante a gestação. Salienta-se que todos estes transtornos perduram ao longo de toda a vida do indivíduo afetado, gerando custos financeiros e emocionais, tanto para a sociedade quanto aos familiares envolvidos (Popova et al., 2013).

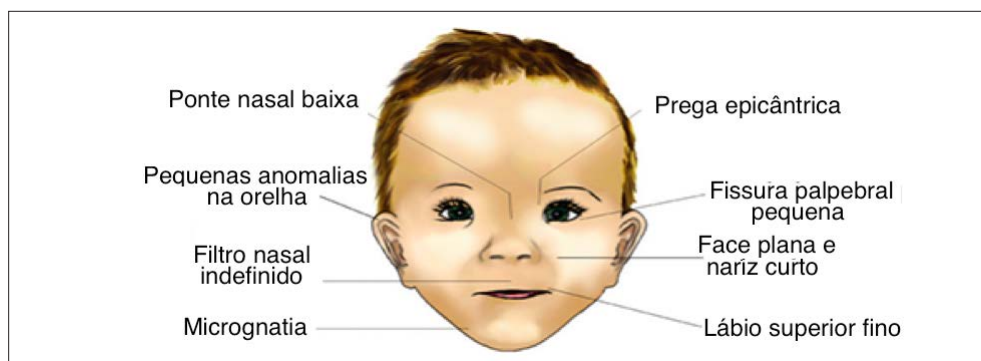


Figura 2. Dismorfologias faciais da Síndrome Alcoólica Fetal - SAF.

Fonte: Murawski, Moore, Thomas & Riley, 2015. Adaptado para o português.

Não existe um período seguro durante a gestação para o consumo de bebidas alcoólicas. Durante o primeiro trimestre pode afetar a formação do tubo e crista neural, levando a microcefalia, malformações oculares e a dismorfologia facial característica da Síndrome Alcoólica Fetal (SAF), que é a consequência mais grave de exposição ao álcool durante o desenvolvimento. No segundo trimestre a EPA pode interferir na proliferação de precursores neuronais e na formação de células da glia radial, levando a migração neuronal anormal. Por fim, durante o terceiro trimestre da gestação, a EPA pode alterar o pico de crescimento cerebral aumentando a morte celular, comprometendo a sinaptogênese e levando a déficits persistentes na plasticidade neuronal (Grinfeld, 2009).

A dose consumida e a variabilidade genética podem refletir no quanto o álcool influencia no desenvolvimento fetal (Dörrie, Föcker, Freunsch & Hebebrand, 2014). Estas características levaram ao estabelecimento do termo Transtornos do Espectro Alcoólico Fetal (TEAF), sendo adotado para qualquer alteração que resulte de EPA (Jones & Smith, 1973). Conforme apresentado na Figura 3, TEAF é considerado um termo “guarda-chuva” que engloba crianças com diferentes graus de efeitos adversos resultantes do consumo de álcool durante a gestação, incluindo: Defeitos Congênitos Relacionados com o Álcool (DCRA), que se caracteriza principalmente por malformações físicas; Desordens Neurológicas Relacionadas com o Álcool (DNRA), abrangendo principalmente deficiências neurocomportamentais; e Síndrome Alcoólica Fetal (SAF). A SAF é considerada a mais grave manifestação de EPA e ocorre mediante consumo crônico de altas doses de álcool, tendo critérios diagnósticos específicos que incluem retardo no crescimento, dismorfologias faciais características e alterações no SNC como anormalidades neurológicas, atraso no desenvolvimento e deficiências intelectuais. Ainda existe a Síndrome Alcoólica Fetal parcial (pSAF), que inclui algumas, mas não todas, as características diagnósticas de SAF (Jones et al., 1973; Jones & Smith, 1973).

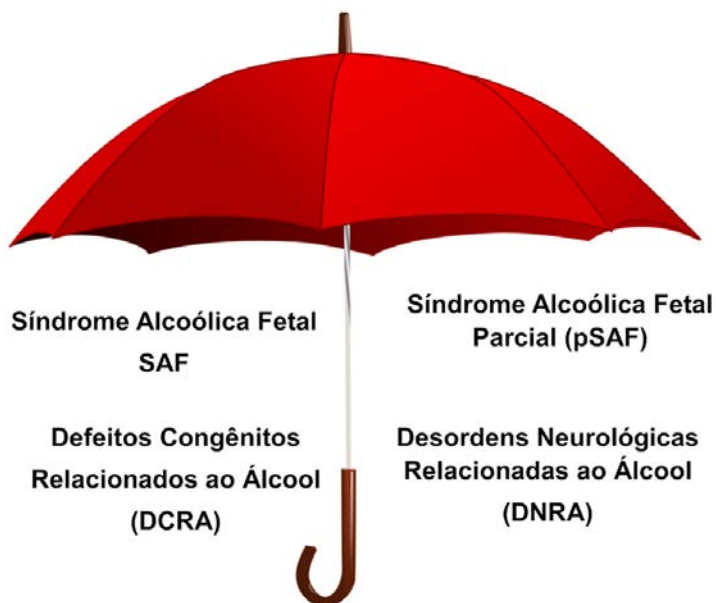


Figura 3. Transtornos do Espectro Alcoólico Fetal (TEAF). TEAF é um termo guarda-chuva que contempla os déficits causados por consumo de álcool materno.

Fonte: autoria própria.

Estima-se que o uso de qualquer tipo de bebida alcoólica durante a gestação seja em torno de 12% (Floyd, Weber, Denny & O'Connor, 2009) e que a incidência de FASD atinja cerca de 5% dos nascidos vivos por ano nos Estados Unidos (May et al., 2009; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2014), e que sua forma mais grave (SAF) afete 1% deste total (CDC, 2014). No Brasil, estima-se que possam surgir entre 3.000 a 9.000 novos casos por ano de desordens relacionadas à EPA, com a prevalência de SAF atingindo em torno de 1:1000 nascidos vivos (Grinfeld, Goldenberg, Segre & Chadi, 1999), podendo estes dados estarem bastante subestimados, devido às dificuldades diagnósticas e a não informação, por parte das mães, do possível consumo de bebidas alcoólicas neste período (Garcia, Rossi & Giacheti, 2007).

O abuso de álcool durante a gravidez produz um risco de 30% a 50% de possibilidade de lesões fetais em relação às mães que não bebem neste período e o quadro mais problemático ocorre em decorrência de discretas alterações encefálicas. Nestes casos, com o crescimento natural, a chegada da idade escolar e as exigências mais complexas, verificam-se sinais de certa imaturidade cerebral (Jones & Smith, 1973; Streissguth, 1990; Whaley, O'Connor & Gunderson, 2001).

Como o cérebro humano se desenvolve ao longo dos três trimestres da gestação, não há uma quantidade de álcool considerada “segura” durante a gravidez, entretanto a tolerância ao álcool não é incomum ocorrer em níveis sanguíneos de álcool acima de 200mg/DL (0,2%) (Kaplan, Sadock & Grebb, 2007). Atualmente, não há nenhum tratamento efetivo reconhecido para indivíduos com SAF.

A exposição ao álcool no período pós natal pode acontecer através da amamentação, já que parte do álcool ingerido pela lactente irá passar para o leite materno (Kesäniemi, 1974). A exposição ao álcool durante esse período, também pode acarretar consequências para o resto da vida do indivíduo. Pode gerar uma diminuição do ganho de peso, atraso no crescimento, interferir no sistema imunológico, além de elevar a mortalidade neonatal (Burgos, Bion & Campos, 2004). O sistema nervoso central também pode ser comprometido, pois inúmeros processos neuronais importantes estão sendo realizados ainda durante esse período, como a mielinização, sinaptogênese e a apoptose, levando a possíveis alterações comportamentais (Tau & Peterson, 2010).

De forma geral, o período da adolescência normalmente representa o início de experimentação de bebidas alcoólicas e coincide com o momento de amadurecimento do SNC. A região do córtex pré-frontal, responsável pela tomada de decisões e pensamento racional, só atinge sua maturidade por volta dos 21 anos no corpo biologicamente feminino e 28 anos no corpo biologicamente masculino (Johnson, Blum & Giedd, 2009). Neste sentido, o uso de bebidas alcoólicas por indivíduos adolescentes pode resultar em sérios danos no desenvolvimento dessa região, levando a prejuízos comportamentais que podem se refletir em atos impulsivos, expor a si mesmo ou outrem a situações de risco sem pesar consequências, baixo limiar à frustração, dentre outros (Pechansky, Szobot, Maciel & Scivoletto, 2004).

É importante ressaltar que a ingestão de bebidas alcoólicas ou de qualquer outra droga, antes da vida adulta, aumenta o risco de desenvolver o vício posteriormente e muitas vezes está associado com o consumo de fumo e de drogas ilícitas (Murphy, Dunney, Mullally, Adnan & Deane, 2013). Na adolescência os indivíduos se tornam mais susceptíveis a influência de bebidas alcoólicas, já que fatores como a necessidade de integração social relacionada com a utilização de bebidas alcoólicas estão muito presentes nesse período. Além de acarretar problemas de saúde diversos, acidentes de trânsito, práticas sexuais sem o uso de preservativo e gravidez não planejada (Jessor, Bos, Vanderryn & Costa, 1995).

O costume difundido do uso de bebidas alcoólicas nos períodos críticos do desenvolvimento do sistema nervoso central traz inúmeros prejuízos para a saúde pública e sociedade como um todo. Por isso, a responsabilidade de criar uma conscientização e ajudar principalmente mulheres grávidas e lactantes neste período é dever de todos os cidadãos. Estudos prévios já mostraram que grande parte da utilização de bebidas alcoólicas está relacionada aos parceiros das gestantes. Pesquisas mostraram que 75% das mulheres que faziam uso de bebidas alcoólicas durante a gravidez usualmente bebiam com o parceiro e 40% das ocasiões de consumo eram iniciadas pelo parceiro masculino. Grávidas com parceiros que se abstém do álcool durante esse período são mais propensas a fazer o mesmo (Wolfson, Harding & Poole, 2019).

Sabendo-se de todas as consequências ocasionadas pelo consumo de bebidas alcoólicas durante o desenvolvimento do SNC, tanto na fase pré-natal quanto pós-natal, podem gerar um grande impacto sobre a pessoa afetada, seus familiares e, conseqüentemente, na saúde pública, esse estudo se justifica. A importância deste estudo também se dá pela presença de desinformação em torno da questão ou informações errôneas, visando uma desmistificação e a criação de uma consciência sobre os perigos de consumir álcool durante o desenvolvimento do SNC. Este trabalho visa utilizar o ambiente escolar como um meio de intervenção e de prevenção para os alunos ali presentes, além de capacitar o aluno como instrumento de propagação de conhecimento dessas questões em seu círculo social.

Objetivos

O presente trabalho tem por objetivo descrever a experiência de realizar o projeto de extensão intitulado: Os perigos do consumo de álcool durante o desenvolvimento do Sistema Nervoso Central, desenvolvido pelo Laboratório de Neuroplasticidade (LANEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil. Os objetivos do projeto são: transmitir o conhecimento científico produzido na universidade para as escolas da rede pública e privada; criar uma conscientização na comunidade escolar de ensino médio de Florianópolis sobre os malefícios da ingestão de bebidas alcoólicas durante o neurodesenvolvimento; incentivar os alunos a propagar o conhecimento adquirido durante as palestras

para seu núcleo social; e divulgar a mensagem que não existe uma dose ou um período seguro para consumir bebidas alcoólicas durante a gestação.

Material e Métodos

O Projeto de Extensão sobre uso de álcool na gravidez ocorre sob coordenação da Prof^a Dr^a Patricia de Souza Brocardo (Departamento de Ciências Morfológicas - CCB - UFSC). Atualmente, o projeto conta, além da coordenadora, com alunos da graduação do curso de Ciências Biológicas e da pós-graduação em Neurociências da UFSC.

De forma geral, a logística de aplicação do projeto se dá em quatro momentos distintos: (1) contato com as escolas; (2) realização da palestra; (3) aplicação dum questionário aos alunos sobre o tema e a palestra; e (4) reformulação da palestra com base nos comentários e experiências vividas durante a interação com os alunos. Na seqüência são apresentados os detalhes destes momentos.

1. Contato com as escolas públicas estaduais presentes na cidade de Florianópolis/SC, mediante prévia autorização da Secretaria de Estado de Educação (SED/SC), e com escolas particulares conforme interesse e disponibilidade de cada instituição. Após a formulação duma lista com as escolas públicas e privadas de Florianópolis, ocorre o contato telefônico para a divulgação do projeto e agendamento da realização da palestra. O agendamento se dá conforme horário sugerido pela coordenação da escola, bem como pelas turmas que a instituição considera prioritárias para abordar o assunto, com prioridade para o Ensino Médio. Ocorreu o contato com o projeto também de forma inversa; algumas escolas souberam do projeto e entraram em contato conosco para ministrar a palestra após terem tido problemas de consumo de bebidas alcoólicas entre os seus alunos.
2. Apresentação da palestra. Neste momento a equipe do projeto se desloca para a escola de interesse e ministra uma palestra com duração média de 60 minutos, incentivando a troca de informações e questionamentos por parte dos estudantes. Os palestrantes procuram se comunicar através duma linguagem acessível, utilizando recursos áudio visuais como apresentação de slides, vídeos e folder informativo. São abordados conteúdos referentes às fases do neurodesenvolvimento, enfatizando os possíveis prejuízos decorrentes do consumo de bebidas alcoólicas durante os períodos embrionário e fetal, infância e a adolescência.
3. Após a palestra é realizada a aplicação dum questionário (Figura 4) com os alunos, sendo ele anônimo e utilizado para a avaliação da palestra.

4. Com os resultados do questionário, a equipe organiza uma reunião para discutir as questões levantadas e, nalgumas situações, reformulação dos slides. Além disso, o grupo busca constantemente dialogar sobre a experiência vivida por cada palestrante, visando o aprimoramento individual e coletivo.

QUESTIONÁRIO:

1. Já ouviu falar sobre os perigos do consumo do álcool durante a gestação?
() SIM () NÃO

2. De 1 à 5, o que você achou da apresentação?
PÉSSIMA 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () **ÓTIMA**

3. Você teria sugestões para melhorá-la?

4. Você gostaria de ter recebido mais informações sobre algum tema abordado na apresentação? Se sim, qual deles?

5. Você teria alguma pergunta a nos fazer?

Figura 4. Questionário aplicado nas escolas.

Fonte: autoria própria.

Ao final da palestra, um panfleto explicativo (Figura 5) é disponibilizado para os estudantes que demonstrarem interesse em conhecer mais sobre a problemática e passar tais conhecimentos adiante, para familiares, amigos e vizinhos. Neste material a equipe informa um endereço de e-mail para contato e se coloca à disposição para tirar dúvidas e esclarecer pontos dentre os quais os espectadores não se sentem à vontade para falar pessoalmente.

Os perigos do consumo de bebidas alcoólicas na gestação

↘ O consumo de bebidas alcoólicas por gestantes pode acarretar diversos efeitos nocivos ao feto em desenvolvimento, podendo causar:

- ◆ retardo mental;
- ◆ desordens neurológicas;
- ◆ alterações faciais e diminuição do tamanho do crânio;
- ◆ retardo no desenvolvimento e no crescimento;
- ◆ aumento dos riscos de aborto;
- ◆ problemas cardíacos;
- ◆ aumento dos riscos de o bebê nascer antes do tempo e abaixo do peso.

↘ As sequelas da exposição ao álcool durante o desenvolvimento podem perdurar por toda a vida do indivíduo comprometendo sua saúde e qualidade de vida.

↘ No entanto, todas estas alterações podem ser prevenidas se a mãe evitar o consumo de álcool durante a gestação.

Nenhuma dose de bebidas alcoólicas pode ser considerada segura durante a gravidez e todos os períodos da gestação podem ser afetados, causando danos ao bebê.

Coordenadora:
Prof.^a Dr.^a Patricia de Souza Brocardo
E-mail: proexalcoholnagravidez@gmail.com



Você sabia??



O consumo de bebidas alcoólicas durante a gestação é a causa evitável mais comum de deficiência mental no mundo ocidental.

Figura 3. Folder informativo sobre os perigos do consumo de bebidas alcoólicas durante a gestação.

Fonte: autoria própria.

Dois minicursos foram realizados ao longo da existência deste projeto de extensão. O primeiro, na semana acadêmica do curso de Ciências Biológicas, realizado em setembro de 2017, obteve a presença de 15 alunos do próprio curso e decorreu ao longo de dois dias no período noturno na Universidade Federal de Santa Catarina. O segundo minicurso ministrado ocorreu durante a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX), realizado em outubro de 2017. Aberto para os estudantes e a comunidade externa a universidade teve a presença de 20 alunos. Ocorreu durante um período 4 horas/aula e também usou o espaço da Universidade Federal de Santa Catarina para a realização do minicurso. O conteúdo aplicado destes minicursos foi mais denso e mais completo, pois o tempo disponível era maior comparado ao das escolas. Além disso, a equipe organizou

um ciclo de palestras que foi realizado no dia 9 de setembro, marcado por ser o dia mundial de prevenção da Síndrome Alcoólica Fetal. O evento foi gratuito e aberto ao público, e recebeu 70 inscitos. Também teve transmissão online ao vivo pela internet para outros participantes que não poderiam estar presentes no dia. Este evento contou com palestras de diversos profissionais da área da saúde (biólogos, médicos, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos), bem como com a participação ativa de membros da comunidade, pesquisadores, profissionais da secretaria de estado da saúde de Santa Catarina e familiares de indivíduos diagnosticados com a SAF. As discussões geradas nesse evento foram muito produtivas e já nos fazem planejar o próximo evento para 2020.

5. Resultados e discussões

Durante os 2 anos de duração do projeto foram realizadas oito visitas em escolas públicas distribuídas no município de Florianópolis (Figura 6), três visitas em escolas particulares, dois minicursos destinados a alunos e comunidade da UFSC e um ciclo de palestras. Estima-se que o impacto dessas ações afetou um número médio de 1400 pessoas diretamente (Tabela 1). O resultado visível é gerado pelos próprios alunos por meio dum questionário aplicado, da participação dos ouvintes durante as palestras e minicursos através do grande interesse no assunto e da realização de inúmeras perguntas, além do relato de casos pessoais. Pode-se observar como o conhecimento acerca deste assunto é muito precário na nossa comunidade e a importância de continuar com ações como essa.



Figura 6. Localização das escolas atendidas durante a vigência do projeto de extensão.

Fonte: Mapa criado através do programa Google maps pelos autores.

Quantidade de eventos realizados	Quantidade de pessoas impactadas
10 escolas públicas	1300 pessoas
03 escolas particulares	
2 minicursos	100 pessoas
1 ciclo de palestras	

Tabela 1. Escolas e demais eventos realizados durante a vigência do projeto de extensão na grande Florianópolis.

Outro fator de destaque é que, no início das palestras ministradas aos estudantes de escolas públicas, muitos destes demonstraram pouco interesse no assunto, pareciam estar incomodados com a nossa presença. No entanto, no decorrer das palestras, esses mesmos alunos se engajaram com o tema e interagiram, fazendo perguntas ou relatando experiências pessoais. Foi muito interessante observar que os alunos participantes conseguiram interligar o tema abordado com o dia a dia e se sentiram à vontade para nos questionar sobre temas relacionados que tinham curiosidade. Ao final da palestra, muitos nos procuram com dúvidas ou para partilhar relatos pessoais.

Inicialmente, o projeto foi formulado para alunos do ensino médio, porém, a partir da demanda dos colégios e da própria solicitação dos mesmos começou a ser destinado às outras séries também. Com a troca de informações com diretores, professores e alunos foi observado que a idade de experimentação de bebidas alcoólicas é muito mais cedo que o esperado quando o projeto foi formulado, demonstrando mais uma vez a importância de discussão sobre esse assunto dentro de sala de aula.

Inúmeras variantes como a presença de professores ou diretores durante a aplicação da palestra, a quantidade de alunos presentes, a idade escolar e a infraestrutura da escola influenciaram na administração da palestra, necessitando duma versatilidade entre os palestrantes para a melhor troca de conhecimento possível.

O interesse dos professores e diretores foi grande durante a aplicação do projeto. Em várias escolas houve a presença deles durante a palestra, alguns procuravam a equipe ao final da palestra para trocar informações sobre a realidade dos seus alunos e relataram sobre a presença de adolescente grávidas, pais alcoolistas e alunos com diagnóstico do TEAF, entre outros.

Já a experiência durante nos minicursos foi ligeiramente diferente. O público se caracteriza por ser mais maduro, tendo inclusive participantes que escolheram assisti-lo pelo interesse em engravidar. No decorrer e ao término do minicurso surgiram muitas perguntas e discussões acerca do assunto, o que não foi muito diferente dos estudantes de ensino médio. Entretanto, o que mais surpreendeu os participantes foi visualizar as consequências do consumo de bebidas alcoóli-

cas durante a gestação, visto que muitos deles sabiam que fazia mal a ingestão, mas não conheciam o mecanismo pelo qual o álcool age. A realização dos minicursos, principalmente o ocorrido durante a semana acadêmica de ciências biológicas, também foi importante para a própria divulgação do projeto no intuito de encontrar novos voluntários interessados no assunto, dispostos para ajudar na realização deste projeto e para abordar o assunto de ingestão de bebidas alcoólicas durante a gestação em suas pesquisas, melhorando a conscientização do assunto no meio acadêmico e o aumento de pesquisas em torno deste assunto na cidade de Florianópolis.

O ciclo de palestras, que foi realizado no dia mundial de prevenção da síndrome alcoólica fetal, foi divulgado fora da comunidade universitária, principalmente para a rede de saúde e redes sociais e, como consequência, atraiu um público bastante diverso. A participação foi muito produtiva, gerando debates aos finais das palestras e muitos depoimentos. A maioria dos participantes frisou que o tema não era conhecido ou pouco conhecido, e tinha dificuldade para buscar informações mais precisas.

Percebemos, por fim, um grande interesse e vontade dos que participaram dos minicursos e do ciclo de palestras em repassar as informações aprendidas, e uma necessidade em conversar com familiares e amigos sobre os perigos da ingestão de bebidas alcoólicas durante a gestação.

6. Conclusões

Podemos concluir que a experiência vivida pela equipe na elaboração de material didático, na busca por informações e conteúdos sobre o assunto, além das palestras ministradas, contribuiu significativamente quanto a nossa formação de educadores em Ensino de Biologia. Também, o retorno dos alunos após as palestras, quem foram de extrema valia para o enriquecimento do trabalho realizado. Foi possível, com o mesmo, engrandecê-lo em todos os aspectos possíveis. Melhoramos nossas referências teóricas, nossa metodologia de ensino, nosso material expositivo e nossa segurança quanto mediadores do conhecimento.

Além do já mencionado, o projeto tem sido extremamente importante no que diz respeito a saúde destes indivíduos, do seu círculo social e das próximas gerações. Considerando que muitos destes são ou serão pais e, com certeza, vão lembrar dos efeitos prejudiciais que podem ocorrer no feto decorrentes do consumo de bebidas alcoólicas durante a gravidez. Podendo, neste sentido, optar pela abstinência alcoólica durante este período, sabendo assim das suas consequências e não apenas que pode fazer mal. Tendo assim, com esse aprendizado, embasamento teórico para explicar para seu círculo social da importância da abstinência total de bebidas alcoólicas no período gestacional. Portanto, nossa análise desta experiência é positiva e produtiva para todos os envolvidos.

Faz-se a necessidade da aplicação de projetos como este durante muitos anos com o propósito de criar uma conscientização coletiva sobre os malefícios do

consumo de bebidas alcoólicas durante o neurodesenvolvimento, principalmente durante a gestação.

7. Agradecimento

Um agradecimento a todas as escolas (seus funcionários e alunos) que aceitaram a aplicação do projeto e nos receberam. Aos participantes dos minicursos e ciclo de palestras que tornaram possível uma discussão e enriquecimento sobre os assuntos abordados. Aos palestrantes do Dia mundial de Prevenção da Síndrome Alcoólica Fetal, que de forma voluntária doaram o seu tempo para estarem presentes.

Um agradecimento especial a coordenadora e fundadora do projeto, Prf^a Dr^a Patricia S. Brocardo. A paixão sobre o assunto e a motivação para melhorar aos poucos a conscientização sobre o consumo de bebidas alcoólicas durante a gestação na sociedade engajaram continuamente o restante dos integrantes do projeto.

8. Referências

- Brolese, G., Lunardi, P., Broetto, N., Engelke, D. S., Lírio, F., Batassini, C., Tramontina, A. C. & Goncalves, C. A. (2014). Moderate prenatal alcohol exposure alters behavior and neuroglial parameters in adolescent rats. *Behavioural Brain Research*, 269. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2014.04.023>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Fetal Alcohol Spectrum Disorders (Fasds)*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.cdc.gov/ncbddd/fasd/index.html>
- Burgos, M. G. P., Bion, F. M. & Campos, F. (2004). Lactação e álcool: Efeitos clínicos e nutricionais. *Archivos Latinoamericanos de Nutricion*54(1).
- Dörrie, N., Föcker, M., Freunsch, I. & Hebebrand, J. (2014). Fetal alcohol spectrum disorders. *European child & adolescent psychiatry*, 23(10), 863–875. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0571-6>
- Fabbri, Carlos E, Furtado, Erikson, F. & Laprega, M. R. (2007). Consumo de álcool na gestação: desempenho da versão brasileira do questionário T-ACE. *Revista de Saúde Pública*, 41(6), 979-984. Epub October 02, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102006005000044>
- Freire, Tácio de Melo, Machado, José Cassiano, Melo, Enaldo Vieira de & Melo, Débora Gusmão. (2005). Efeitos do consumo de bebida alcoólica sobre o feto. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, 27(7), 376-381. <https://doi.org/10.1590/S0100-72032005000700002>
- Floyd, R. L., Weber, M. K., Denny, C. & O'Connor, M. J. (2009). Prevention of fetal alcohol spectrum disorders. *Developmental disabilities research reviews*, 15(3), 193–199. <https://doi.org/10.1002/ddrr.75>

- Garcia, Roberta, Rossi, Natalia Freitas & Giacheti, Célia Maria. (2007). Perfil de habilidades de comunicação de dois irmãos com a Síndrome Alcoólica Fetal. *Revista CEFAC*, 9(4), 461-468. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462007000400005>
- Gil-Mohapel, J., Bianco, C. D., Cesconetto, P. A., Zamoner, A. & Brocardo, P. S. (2019). *Ethanol exposure during development, and brain oxidative stress*. In *Neuroscience of Alcohol: Mechanisms and Treatment*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813125-1.00051-9>
- Grinfeld, H. (2009). Consumo nocivo de álcool durante a gravidez. In: Andrade, A. G., Anthony, J. C. & Silveira, C. M. (Eds.). *Álcool e suas consequências: uma abordagem multiconceitual*. Barueri, SP, Minha Editora, pp. 179-99.
- Grinfeld, H., Goldenberg, S., De Mattos Segre, C. A. & Chadi, G. (1999). Fetal alcohol syndrome in Sao Paulo, Brazil. In *Paediatric and Perinatal Epidemiology* (Vol. 13, Issue 4). <https://doi.org/10.1046/j.1365-3016.1999.00201.x>
- Gupta, K. K., Gupta, V. K. & Shirasaka, T. (2016). An Update on Fetal Alcohol Syndrome- Pathogenesis, Risks, and Treatment. *Alcoholism, clinical and experimental research*, 40(8), 1594-1602. <https://doi.org/10.1111/acer.13135>
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M. & Turbin, M. S. (1995). Protective Factors in Adolescent Problem Behavior: Moderator Effects and Developmental Change. *Developmental Psychology*, 31(6). <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.6.9233>
- Jones, K. L. & Smith, D. W. (1973). Recognition of the fetal alcohol syndrome in early infancy. *Lancet (London, England)*, 302(7836), 999-1001. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(73\)91092-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(73)91092-1)
- Jones, K. L., Smith, D. W., Ulleland, C. N. & Streissguth, P. (1973). Pattern of malformation in offspring of chronic alcoholic mothers. *Lancet (London, England)*, 1(7815), 1267-1271. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(73\)91291-9](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(73)91291-9)
- Johnson, S. B., Blum, R. W. & Giedd, J. N. (2009). Adolescent maturity and the brain: the promise and pitfalls of neuroscience research in adolescent health policy. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 45(3), 216-221. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.05.016>
- Kesäniemi Y. A. (1974). Ethanol and acetaldehyde in the milk and peripheral blood of lactating women after ethanol administration. *The Journal of obstetrics and gynaecology of the British Commonwealth*, 81(1), 84-86.
- Kachani, A.T., Okuda, L.S., Barbosa, A.L.R., Brasiliano, S. & Hochgraf, P.B. (2008). Aleitamento materno: quanto o álcool pode influenciar na saúde do bebê? *Aleitamento Materno: Álcool E Saúde Bebê*. *Pediatria (São Paulo)*
- Kaplan, H.; Sadock, B. & Grebb, J. (2007). Kaplan. In *Compêndio de Psiquiatria: Ciência do comportamento e psiquiatria clínica* (9ª ed.).
- May, P. A., Gossage, J. P., Kalberg, W. O., Robinson, L. K., Buckley, D., Manning, M. & Hoyme, H. E. (2009). Prevalence and epidemiologic characteristics of FASD from various research methods with an emphasis on recent in-school studies. *Developmental disabilities research reviews*, 15(3), 176-192. <https://doi.org/10.1002/ddrr.68>

- Murawski, N. J., Moore, E. M., Thomas, J. D. & Riley, E. P. (2015). Advances in Diagnosis and Treatment of Fetal Alcohol Spectrum Disorders: From Animal Models to Human Studies. *Alcohol research: current reviews*, 37(1), 97–108.
- Murphy, D. J., Dunney, C., Mullally, A., Adnan, N. & Deane, R. (2013). Population-based study of smoking behaviour throughout pregnancy and adverse perinatal outcomes. *International journal of environmental research and public health*, 10(9), 3855–3867. <https://doi.org/10.3390/ijerph10093855>
- Pechansky, Flavio, Szobot, Claudia Maciel & Scivoletto, Sandra. (2004). Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 26(Suppl. 1), 14-17. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462004000500005>
- Popova, S., Lange, S., Burd, L., Chudley, A. E., Clarren, S. K. & Rehm, J. (2013). Cost of Fetal Alcohol Spectrum Disorder Diagnosis in Canada. *PLoS ONE*, 8(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0060434>
- Rotman, Flavio. (1999). *Gravidez Sem Risco: A Nutrição Do Bebê In Útero*. Rio De Janeiro: Record.
- Silva, Ivelissa da, Quevedo, Luciana de Avila, Silva, Ricardo Azevedo da, Oliveira, Sandro Schreiber de & Pinheiro, Ricardo Tavares. (2011). Associação entre abuso de álcool durante a gestação e o peso ao nascer. *Revista de Saúde Pública*, 45(5), 864-869. Epub August 19, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102011005000062>
- Souza, Líbera Helena Ribeiro Fagundes de, Santos, Maria Célia dos & Oliveira, Luiz Carlos Marques de. (2012). Padrão do consumo de álcool em gestantes atendidas em um hospital público universitário e fatores de risco associados. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, 34(7), 296-303. <https://doi.org/10.1590/S0100-72032012000700002>
- Streissguth, A. P. (1990). Prenatal Alcohol-Induced Brain Damage and Long-Term Postnatal Consequences: Introduction to the Symposium. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 14(5). <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.1990.tb01221.x>
- Tough, S. C., Clarke, M. & Clarren, S. (2005). Preventing fetal alcohol spectrum disorders. Preconception counseling and diagnosis help. *Canadian family physician Medecin de famille canadien*, 51(9), 1199–1201.
- Tau, G. Z. & Peterson, B. S. (2010). Normal development of brain circuits. *Neuropsychopharmacology: official publication of the American College of Neuropsychopharmacology*, 35(1), 147–168. <https://doi.org/10.1038/npp.2009.115>
- Whaley, S. E., O'Connor, M. J. & Gunderson, B. (2001). Comparison of the adaptive functioning of children prenatally exposed to alcohol to a nonexposed clinical sample. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 25(7). <https://doi.org/10.1111/j.1530-0277.2001.tb02311.x>
- Wolfson, L., Harding, K. & Poole, N. (2019). The Role of Partners in Fetal Alcohol Spectrum Disorder Prevention. *CanFASD Issue Paper: FASD*.

Promoción y educación para la salud en selvas de río de oro. San Martín. Chaco.

Jorge Orlando Ponce, Carlos Báez Dacunda, Verónica Mabel Baiardi, Elías Franco Miranda, Leandro Fabián Mayer.

jorgeponce_2007@hotmail.com

En el presente proyecto, estudiantes voluntarios, docentes y becarios de la carrera de Odontología, junto a Docentes de los niveles inicial, primario y secundario ejecutaron, en sus ámbitos de estudio cotidiano, actividades multidisciplinares destinadas a promoción y educación de la salud, experiencias organizativas en comunidades escolares y centros comunitarios, se realizaron jornadas de socialización, deportes, eventos culturales. La propuesta promovió el sentido de compromiso social, la participación activa y solidaria en los estudiantes y docentes de nuestra facultad, para ayudar a las comunidades de mayor vulnerabilidad impulsando su empoderamiento.

Palabras clave: Gran Chaco / Comunidades Vulnerables.

Introducción

En el análisis de la situación de salud República Argentina realizado se destacó que las regiones del NEA y NOA son las que presentaron mayor situación de vulnerabilidad. Esto se pudo observar tanto en los indicadores de pobreza como de educación y trabajo. Se destaca además que las mujeres en general, y en dichas regiones en particular, presentaron peores condiciones a nivel laboral que los varones (Ministerio de Salud Nación, 2018).

Selvas de Río de Oro es una Localidad del Noroeste del Chaco, situada a 100 km de la capital, es una pequeña Villa con actividades agropecuarias de 2000 habitantes. Niños, adolescentes, adultos y gerontes que concurren al merendero de la Escuela

CEP nro. 96 pertenece a la educación pública estatal situados en la Eduvigis; Industrial. Ambos sexos de condición socioeconómica baja, con suficiente destreza manual. Con falta de saneamiento sanitario, deficiencias de sistema cloacal, iluminación, calles asfaltadas. Alto nivel de delincuencia juvenil y déficit en la formación escolar obligatoria.

Cuenta con los antecedentes de proyecto aprobado oportunamente según resoluciones 195/17 C.S y 109/18 C.S. Las actividades de promoción y educación para la salud en el marco del Programa “La Universidad en el Medio”, tiene como meta articular Educación, Salud y Responsabilidad, con el accionar mancomunado de odontólogos, estudiantes, docentes, padres y niños. En los años anteriores se realizó un diagnóstico inicial, luego un relevamiento catastral confeccionado con fichas odontológicas, registrándose el estado de Salud Bucal, evidenciándose un alto índice de placa bacteriana y caries. Al tomar contacto en terreno con la población destinataria y su entorno, permitió conocer las deficientes condiciones de salud, ambientales y socioeconómicas de la misma generando en los participantes de las actividades de extensión, la idea de desarrollar acciones que contribuyan a mejorar en parte la situación actual. Esta propuesta pretende promover el sentido de compromiso social la participación activa y solidaria en los estudiantes y docentes de nuestra facultad, para ayudar a las comunidades de mayor vulnerabilidad. Actualmente las actividades se solventan con recursos propios de la Facultad de Odontología, formando parte de los programas centrales de la Universidad.

Objetivos

Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las familias destinatarias del gran chaco.

Promover la implementación de prácticas vinculadas a la promoción y prevención de la salud en un contexto de Responsabilidad Social.

Generar un espacio de intercambio entre la Universidad y los comedores comunitarios, concientizando a los estudiantes voluntarios como futuros profesionales comprometidos con la sociedad.

Materiales y métodos

La población destinataria integraron niños, adolescentes, adultos y gerontes que concurren al merendero de la Escuela CEP nro. 96 pertenece a la educación pública estatal situados en la Eduvigis. Ambos sexos. Las estrategias metodológicas de realizaron en tres módulos:

- a. Módulo Educativo: El componente educativo del proyecto consistió en formar a los docentes, padres y alumnos en agentes multiplicadores, respecto a la Salud Bucal concientizándolos acerca de:

- La importancia de concurrir por lo menos una vez al año al consultorio odontológico del CAPS (Centro de Atención Primaria de Salud) más cercano.
 - Un cambio de actitud respecto a los hábitos de higiene bucal; en el mismo contexto de acciones orientadas a la promoción, prevención y diagnóstico precoz de patologías que incidan en el crecimiento y salud de la población infantil, docentes, padres y alumnos recibían información básica sobre alteraciones posturales del niño en edad escolar.
- b. Módulo Epidemiológico: Se aplicó monitoreo epidemiológico a los niños bajo programa, para llevar a cabo diferentes tareas:
- Detección de niños sanos y niños con necesidad de atención odontológica. Detección de alteraciones en el raquis.

En aquellas áreas en que se consideraron viables se realizó el relevamiento epidemiológico de los escolares bajo programa.

- c. Módulo de Atención Preventiva: Acciones de salud hasta lograr el alta integral, intermedia o básica
- Los niños bajo programas recibieron además del módulo educativo, el programa preventivo básico consistente en: -Motivación: personalización del paciente según riesgo y actividad de caries y/o enfermedad periodontal. -Eliminación de la infección: control de placa bacteriana e inactivación de caries. -Eliminación de nichos ecológicos: sellantes de fosas y fisuras. -Refuerzo del huésped: aplicación tópica de gel de flúor fosfato de sodio acidulado. -Asesoramiento dietético: consejo sobre dieta, empleo de sustitutos. Programa básico de Reeducción Postural.

Resultados y Discusión

Resultados con la aplicación del programa se disminuyó en un 60 % las enfermedades producidas por la placa bacteriana o biofilm dental (caries y gingivitis) por medio de tratamientos preventivos, lográndose un 70% de altas básicas.

Participaron de las actividades del programa básico de reeducación postural 80 % de los niños documentados.

Desde la corriente de la extensión crítica, la concepción extensionista es de algún modo tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles. En los planos pedagógico y epistemológico, está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación acción participación que, desde la obra señera de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda respectivamente, surgieron al calor de las luchas sociales del continente en la segunda mitad del siglo XX.

A nivel de la Universidad Latinoamericana, también se pueden rastrear como procesos históricos fundacionales de esta corriente algunas experiencias relacionadas con el surgimiento de las universidades populares en diferentes países de América Latina en las primeras décadas del siglo XX (Bralich, 2007).

En la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico se propone trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad (fábrica de profesionales) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas.

En su dimensión política esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de extensión.

Rol democrático del educador, en el cual reconociéndose diferente del educando, establece un proceso horizontal en donde se debe partir de los niveles de saber y sentir de los sectores populares para alcanzar niveles mayores y críticos de comprensión de la realidad para la transformación.

La extensión como proceso educativo y transformador en colaboración con los sectores sociales que sufren procesos de postergación, exclusión, dominación y/o explotación, permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar estas problemáticas, que en muchos casos no conocen fruto de su propia extracción social (la mayoría de los estudiantes universitarios pertenecen a las clases medias o altas).

Desde un nivel epistemológico la extensión crítica puede ser definida como un proceso investigativo porque contribuye a la producción de conocimiento nuevo a partir de vincular críticamente el saber académico con el saber popular.

El caso de la experiencia de la extensión a la integralidad de la Universidad de la República.

Resulta de gran relevancia la articulación de la tradición de la extensión crítica con otras corrientes que han sostenido su importancia pedagógica en la formación de los estudiantes universitarios. Lejos de postular la destitución de la importancia del rol docente o la centralización de los contenidos en la enseñanza. Si pensamos que tanto el rol del docente como los contenidos de enseñanza, adquieren mayor potencia pedagógica y creativa, favoreciendo procesos de aprendizaje integral, reflexivo, crítico y pertinente cuando son reorganizados desde una pedagogía de la praxis extensionista e investigativa y de la enseñanza activa. En efecto la extensión universitaria concebida como proceso pedagógico, modifica el binomio docente-estudiante en aula e incide en el conjunto de las relaciones educativas.

En varias de ellas se pueden observar la figura del becario de investigación o extensión o los proyectos concursables. Estos formatos han posibilitado importan-

tes avances. No obstante la figura del becario consolida la posibilidad de articular funciones pero lo hace en forma aislada y abarcando muy pocos estudiantes.

Se propuso pasar de la articulación secuencial no integrada a una articulación integral en donde la extensión y la investigación formen parte de la experiencia educativa curricular de estudiantes y docentes.

La enseñanza en estas condiciones implica abrir la posibilidad a lo contingente y lo desconocido dando espacio a preguntas novedosas que surgen desde la praxis extensionista e investigativa y sus diferentes actores. Los actores demandan muchas veces soluciones o explicaciones que no están contextualizadas o reguladas, no predeterminadas por el currículo.

El ejercicio del rol docente en procesos de extensión habilita una circulación de la posición enseñante con efectos formativos. A este respecto en experiencias en donde trabajan conjuntamente estudiantes y docentes de distintas disciplinas, han observado que en ocasiones estudiantes de las disciplinas que en determinado momento tienen mayor vinculación con recortes disciplinares de la realidad asumen dicha posición de enseñante, lo que favorece tanto una mejor internalización de sus aprendizajes como una mayor vinculación afectiva y motivacional con los temas de estudio, investigación y extensión (Tommasino, et al., 2010). Lo mismo sucede cuando estudiantes con distintos niveles de avance en su formación disciplinar se convierten en educadores de estudiantes de niveles iniciales.

Para el caso de la política universitaria de la UDELAR se conjugó una formulación conceptual definida como perspectiva de la integralidad con una formulación programática, consistente en una serie de programas, proyectos e instrumentos normativos articulados estratégicamente a partir del objetivo de la integración de la extensión a los procesos formativos curriculares de todas las áreas de conocimiento de la Universidad.

En las definiciones es posible reconocer los principales elementos de la concepción de extensión crítica, orientada a la transformación social emancipadora, cuidadosa del vínculo dialógico y democrático entre Universidad y Sociedad, junto a elementos de la tradición educacional de la extensión, que pone el énfasis en la formación integral, humanista y crítica de los estudiantes universitarios.

Se entiende a la extensión universitaria como espacio de cooperación entre la universidad y otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias” (Consejo Interuniversitario Nacional. Acuerdo Plenario N° 811/12).

Por su parte al referirnos a las subjetividades de los individuos debemos hablar del «gobierno» de la subjetividad que involucra a un complejo sistemas de prácticas y discursos centrados en el control de la conducta y el pensamiento de los individuos, con el objetivo de conseguir que la propia acción individual refuerce la

potencia del control estatal, es decir, nos referimos a «esos tipos de racionalidad que actúan en los procedimientos por medio de los cuales se dirige la conducta de los hombres a través de una administración estatal» (Foucault, 1999, p 167).

Siguiendo con el planteamiento foucaultiano, la perspectiva es que los sistemas de «gobierno» centrados en la acción «panóptica» de grandes Estados de protección o subsidio, han entrado desde la década de los años 70 en un proceso de profunda crisis y transformación, siendo reemplazados paulatinamente por un nuevo tipo de acciones decididamente «pos disciplinarias». Esta nueva postura gubernamental, formulada desde la hegemonía de un discurso liberal, plantea la reconstrucción del individuo-ciudadano como un sujeto activo y autónomo, fundamentando su discurso del control, en la promesa de poder crear «individuos que no necesitan ser gobernados por otros, sino que se gobernarán y se controlarán por sí mismo» (Rose, 1997, p.27).

La noción de participación ciudadana resulta difícil de definir con precisión, sin embargo, parece de común acuerdo que la noción se refiere a alguna forma de relación específica que se establece entre el Estado y la sociedad civil (Baño R, 1998).

Desde el planteamiento del Estado, el discurso que vincula la participación ciudadana con el fortalecimiento estatal de la sociedad civil, se concibe desde un conjunto de prácticas y conocimientos que intentan contrarrestar la erosión de las bases sociales de la ciudadanía tradicional, al mismo tiempo que se proponen buscar nuevas posibilidades para la formulación de una nueva política social de participación.

El voluntariado es definido desde una perspectiva no asistencialista como un compromiso social de construcción de una ciudadanía activa en torno a acciones colectivas ejecutadas desde un proyecto común. Desde aquí resulta plausible sostener que, el vínculo entre las políticas sociales y la ciudadanía es una relación circular, en la cual el Estado y la sociedad civil quedan relacionados a partir de una pauta que los hace miembros de una misma lógica de control social.

En palabras de D. Burchell, una verdadera estrategia de «creación social de ciudadanos» (Burchell, 1995). Esta estrategia de «subjetivación» del control social, disuelve los requerimientos por participar en los procesos políticos de definición del bien común, y redefine el imaginario de la participación ciudadana desde el compromiso individual y grupal con un conjunto de programas destinados a su reconstrucción ética en cuanto ciudadano activo. Así es como el discurso de la solidaridad-privacidad desarrollado por las políticas de fortalecimiento de la sociedad civil, constituye una estrategia de despolitización del imaginario de la ciudadanía, al situar el tema de la participación en el ámbito discrecional de la ética del sujeto.

Es productivo recurrir al concepto de biopolítica, ya que el mismo nos permite captar, desde las ciencias sociales, las tensiones presentes en las políticas de salud.

Michel Foucault define a la biopolítica como: ...el modo en que, desde el siglo XVII, la práctica gubernamental ha intentado racionalizar aquellos fenómenos

planteados por un conjunto de seres vivos constituidos en población: problemas relativos a la salud, la higiene, la natalidad, la longevidad, las razas y otros. Somos conscientes del papel cada vez más importante que desempeñaron estos problemas a partir del siglo XIX y también que, desde entonces hasta hoy, se han convertido en asuntos verdaderamente cruciales, tanto desde el punto de vista político como económico (6 p.367).

El paradigma moralista en los abordajes de educación y salud en la concepción de subjetividad, Identidad-ídem: sustancialista: individuo autocentrado racional, escisión mente-cuerpo. Moral basada en el deber: subordinación de la voluntad a la razón expresada en normas instituidas.

Por su parte en el paradigma democrático, identidad-ipse: dialéctica, intersubjetiva, otro constitutivo. Totalidad dialéctica teoría-práctica. Ética como proceso político: autonomía basada en las reflexividades y el poder instituyente de los sujetos.

En este sentido, el paradigma democrático retoma las corrientes pedagógicas críticas desarrolladas por Paulo Freire, 1997. Para ir superando la concepción educativa bancaria, la construcción de espacios democráticos, dialógicos y participativos en las escuelas requiere ir desarrollando profundos cambios en el tipo de relación docente-estudiante y, en general, en los tipos de climas sociales escolares hegemónicos (Di Leo, 2009). De esta manera, a partir de una dialéctica atravesada por los conflictos socio cognitivos, se van desnaturalizando las normas y saberes institucionales, redefiniendo los vínculos entre los agentes escolares y de éstos con el resto de la comunidad.

Una política educativa democrática debe sostener, mejorar y transformar los sistemas de educación pública en su conjunto, y complementariamente establecer nuevos pactos con el sector privado, adecuados a las demandas de cada región. Finalmente advertimos que debe evitarse el desmembramiento del sistema mediante estrategias de autonomía escolar (Boucher, escuelas chárter, escuelas autónomas de la comunidad, etc.) que, más que aportar a la mejora de la educación para los pobres, esconden la intención de privatizar los espacios públicos educativos. No se trata de desalentar los proyectos de cada institución en el marco de los sistemas educativos nacionales sino de denunciar que con un discurso plagado de palabras referidas a la discriminación positiva y a la calidad, se están ya propiciando medidas que en pocos años habrán desestructurado los sistemas de educación pública, dejando a la educación en manos de impredecibles fuerzas del mercado. A menos que seamos capaces de generar propuestas democráticas, capaces de resolver problemas y de alentar nuevas utopías.

Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza; generando compromiso universitario con la sociedad y la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora.

Con la extensión crítica se busca transformación estructural de la realidad, modificando las relaciones sociales de producción y los procesos de dominación (igualdad de género).

La interdisciplina consiste en la pertinencia de investigar, analizar y sistematizar los equipos multiprofesionales, que sin disolver la especificidad de cada disciplina plantean la imperiosa necesidad de trascender fronteras epistemológicas, en virtud de la complejidad de la realidad, de la riqueza de un trabajo en comunidad y del requisito de la mutua contrastación entre teorías y prácticas construidas en los ámbitos de las diversas disciplinas. Supone la actitud ética del reconocimiento del propio límite y del límite de la disciplina en la que uno se ha especializado y requiere el desarrollo de una profunda apertura y de sinceridad.

La ecología de saberes intenta crear un nuevo tipo de relacionamiento entre el saber científico y otras formas de conocimiento. Consiste en conceder igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas cada vez más amplias, procurando la maximización de sus respectivas contribuciones para la construcción de otro mundo posible, esto es de una sociedad más justa y más democrática, bien como de una sociedad más equilibrada en relación a la naturaleza.

Los modelos de universidades populares buscan la formación de profesionales e investigadores críticos, solidarios, y comprometidos con la realidad social, investigaciones dirigidas a los grandes problemas nacionales, a los sectores subalternos, y a los sujetos políticos colectivos de la transformación de la sociedad en un sentido igualitario.

Conclusiones

La integralidad de funciones de la Universidad la extensión está al mismo nivel de la enseñanza y la investigación, las tres se combinan e integran según el caso de formas diversas.

Las actividades de promoción y educación para la salud llevan al estudiante en terreno aplicando estrategias de aprendizaje y voluntariado adquiriendo una dimensión real del contexto, en el caso de gran chaco, en las proximidades del Impenetrable concuerda con los datos manifestados por el Ministerio de Salud de la Nación con respecto al NEA-NOA.

La interrelación entre Universidad y territorialidad en distintas políticas públicas resultarían cruciales para paliar los índices de pobreza que se acentúan en estas regiones.

Asimismo casos como la categorización de Docentes Extensionistas de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral que ya culminó la instancia de evaluación de la 5° Categorización de Actividades de Extensión y Vinculación, son dignos de ser imitados en otras universidades.

Considerando que la extensión universitaria debe tener presente la posibilidad de que su praxis permita actividades inspiradas en la solidaridad y la inclusión de los sectores marginados proponemos la continuidad de la experiencia abordada.

Bibliografía

- Ministerio de Salud de la Nación, Ministerio de Salud de la Nación. Análisis de situación de salud: República Argentina / Ministerio de Salud de la Nación. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación, 2018.
- Freire, Paulo. Pedagogía da Autonomia. Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra SA. 2004. ISBN 85-219-0243-34
- Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Torres, Carlos Alberto – Compilador. Buenos Aires. Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. ISBN 950-9231-63-0.
- Boaventura de Sousa Santos. Descolonizar el Saber. Reinventar el Poder. Montevideo. Uruguay. Ediciones Trilce. ISBN 978-9974-32-546-3
- Tommasino, H.; N Rodríguez. Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, en: Integralidad: tensiones y perspectivas, Organizadores: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Editorial: Universidad de la República, Montevideo, 2011.
- Freire Paulo. Política y Educación. Madrid. España. Siglo XXI ediciones. 1997. ISBN 968-23-1999-4
- Freire Paulo. La Educación como práctica de la Libertad. Rio de Janeiro. Brasil. Editora Paz e Terra. 1967.

Eje 5

Comunicación y redes.

5.1 El rol de los medios de comunicación universitaria.

5.2 Extensión y comunicaciones.

5.3 Innovación en comunicaciones

Eje 5.
Comunicación y redes.

5.1
El rol de los medios de comunicación
universitaria.

Proyecto Autobomba: la radio como espacio de articulación de demandas y aplicación de un nuevo concepto de extensión.

Francisco Cantamutto, Diego Kenis.

franciscojcantamutto@gmail.com

Resumen

El proyecto *Autobomba* surgió a fines de 2018, en el marco de la convocatoria que la Radio de la Universidad Nacional del Sur (UNS) de Bahía Blanca abrió para el año siguiente. La iniciativa fue aprobada dentro del espacio que la emisora reserva para propuestas de programación de la comunidad universitaria y la sociedad en general.

El programa comenzó en marzo de 2019, con la conducción de Francisco Cantamutto y Diego Kenis. Los trayectos de formación y oficio de ambos definían la base temática del envío: Cantamutto es economista y posgraduado en ciencias sociales, mientras que Kenis es periodista. Esos orígenes constituirían la base del programa, que no obstante fue solo el primer paso para estructurarlo.

El nombre del espacio alcanza para definir su tónica, como parte de una pintura de la actualidad. *Autobomba* alude a la urgencia de los temas, ya que supone fuego, riesgos y la inminente ambulancia. Pero, además, en la particular coyuntura argentina, revela un segundo sentido: es una auto-bomba, un cóctel explosivo del que el plan neoliberal en boga no se hace cargo, pese a haberlo activado.

Toda bomba es una bomba de tiempo. Por eso, *Autobomba* se propone un conjuro acorde: darse tiempo para hablar, el acto de la comunicación por excelencia. “Una charla sin urgencias sobre temas urgentes”, como señala de sí mismo el ciclo.

Sus conductores no esconden el lugar desde el cual hablan. No ocultan ni su orientación político-ideológica ni su camino formativo, que al mismo tiempo les brinda herramientas y los somete a taras. Por esto último, el ciclo se impone a sí mismo el requisito de ampliar el diálogo con voces invitadas, que ayuden a pensar tanto un tema específico como la variedad de puntos que semana a semana ofrece la actualidad.

Aquí es donde aparece la aplicación de una particular acepción del concepto de extensión, aún en ciernes en el debate universitario argentino. Los conductores de *Autobomba* asumen que no tienen todas las respuestas y que las que tienen pueden enriquecerse con la apertura a otras voces, la mayor parte ajenas al mundo académico. El concepto central es que la universidad tiene que aportar a la sociedad en que se inserta, pero sobre todo es mucho aquello que aún debe aprender. Escuchar demandas, necesidades y el saber de la experiencia popular, más que diagnosticar desde una torre de marfil.

La agenda del *Autobomba* no quiere presentar a las diversas temáticas como compartimentos estancos, sino como parte de una cotidianeidad integrada. En tal sentido, tiene la aspiración de convertirse en una herramienta para la articulación de las distintas demandas y reivindicaciones populares que expresan las voces que pueblan su hora semanal en Radio UNS.

A un primer análisis de ese camino se abocará este trabajo, con la particularidad de que se trata de un trayecto en desarrollo. Esa inevitable condición supone las dificultades de lo inestable, pero también la riqueza de estudiar un proyecto en plena construcción.

Palabras claves: economía / ciencias sociales / política / movimientos sociales / demandas populares / demandas democráticas / extensión universitaria.

Debate, aprobación y aplicación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Su vulneración por el macrismo

La regulación de los servicios de comunicación es potestad histórica del Estado, y los diferentes esquemas posibles no se agotan en la experiencia reciente, sino que son materia de permanente revisión en función de los cambios tecnológicos y las formas sociales de la comunicación. En la historia argentina reciente, la lucha por una comunicación más justa y democrática está asociada de manera clara a la salida de la última dictadura. La pelea por un nuevo marco regulatorio que contuviera las tensiones provocadas en el mercado por la posición dominante de pocos agentes era parte de la lucha por derechos sociales y políticos de la época.

Más cerca en el tiempo, pero de la mano de una lectura que rescatara aquellas disputas tras el páramo de los noventa, el debate cobró nuevo impulso a inicios

del siglo XXI. Si bien no aparecía entre los postulados programáticos del Frente para la Victoria, como ocurriera con otras demandas populares, hubo una capacidad política de leer la oportunidad tomando las propuestas largamente debatidas de las organizaciones sociales. En 2004, el Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCO) promovió la creación de una Coalición por una Radiodifusión Democrática, que presentó 21 puntos básicos para una nueva ley que reemplazara la vigente desde la dictadura. Esta propuesta quedó pendiente en la agenda, y sería recuperada luego del conflicto político de 2008.

Durante ese año, y a raíz del intento de elevar la tasa del impuesto a las exportaciones agropecuarias, se desató un conflicto entre el gobierno y el conjunto de las cámaras patronales del sector agrario que conformaron la denominada Mesa de Enlace. Sin entrar aquí en una caracterización de esta disputa (Cotarelo, 2008; Sanz Cerbino, 2012) resulta importante resaltar que marcó un parteaguas en la lógica política del kirchnerismo. Desde este conflicto se produce una decidida inclinación por parte del gobierno a recuperar la tradición nacional-popular, desmontando la estrategia previa de alianzas bajo el paraguas de la transversalidad. En este giro que reforzaba una identidad política propia, se escogieron algunos adversarios como exterioridad constitutiva que fueron clave, y entre ellos destaca el multimedio Clarín (Cantamutto, 2017). La elección no fue azarosa: si bien al inicio del mandato de Néstor Kirchner la relación fue de mutuo beneficio, comenzaron los roces en 2006 por el debate del *triple play* y en 2008 se transformó en un enfrentamiento abierto, centrado en la cobertura sesgada del conflicto con las patronales del agro.

Es así como en octubre de 2009 se sanciona la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA), conocida como Ley de Medios, que incorporizó el enfrentamiento con el multimedio Clarín, recuperando un proyecto largamente impulsado por medios comunitarios. Entre los múltiples cambios que introdujo, rescatamos aquí la división del espectro de frecuencias en tres tercios: privado, público y comunitario. En el ámbito privado se ponían además reparos para limitar la concentración de medios en pocas manos. Por supuesto la novedad de la ley no se agota en esto, apenas rescatamos lo más relevante para nuestra preocupación actual (ver a y Mastrini, 2016). De hecho, esta nueva legislación se inscribió en una estrategia más amplia de lo que se dio en llamar la “batalla cultural” (Waiman, 2012). En lo que respecta a medios, es importante resaltar cómo el canal estatal (antigua ATC) recibió un fuerte impulso político y también financiero, que fue notable en la calidad y proliferación de producciones propias de contenido. En 2010, se lanzó el Plan Nacional de Telecomunicación “Argentina Conectada”, que incluyó la creación de nuevos canales estatales: el infantil Pakapaka (2010), el de cine principalmente nacional INCAA TV (2010), el educativo Tecnópolis TV (2011) y el de deportes DeporTV (2014), que se sumaron al ya existente canal cultural Encuentro (2007). Desde 2010, el gobierno impulsó la distribución de decodificadores de TV satelital con un paquete de 16 canales –incluyendo señales privadas– para ampliar la cobertura. Este enorme esfuerzo se acopló además a la transmisión abierta, desde fines de 2009, de los partidos de las ligas nacionales de fútbol masculino en el programa *Fútbol para Todos*, motivo de creciente disputa

por tratarse de un negocio rentable. Este último programa anticipó uno de los conceptos incluidos en la LSCA: el derecho al acceso a la transmisión de eventos de interés relevante¹. Por ello, a la emisión de partidos de los certámenes locales se añadieron las de cotejos definitorios de los continentales en que participaron equipos argentinos y un segundo programa, de Automovilismo para Todos.

Vale resaltar que la aplicación de la ley fue deficiente y tardía en múltiples sentidos. Sin embargo, habilitó el impulso a la creación de medios públicos locales y al fortalecimiento de medios comunitarios. Entre estos, estaría la radio de la Universidad Nacional del Sur, que –como quedará expuesto en el apartado siguiente– es central para el proyecto que desarrollamos en esta ponencia.

La controversia por la regulación de los medios fue una constante de allí en adelante. De hecho, la litigiosidad judicial se mantuvo hasta el final, alcanzando en 2013 un fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, validando la constitucionalidad de la norma. Aun así, no se logró que el mercado de medios se adecuara a ella. El uso de las cadenas nacionales por parte de la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner y el programa Fútbol para Todos obtendrían especial encono de parte de la que se constituiría en la principal fuerza opositora, y luego gobierno: la Alianza Cambiemos. Mediante una lectura francamente utilitaria de la tradición republicana (Adamovsky, 2016), se pretendía que por estas vías se vulneraban las bases de una sociedad civil plural y empoderada. Por supuesto, esto se sostenía en el abierto apoyo por parte del multimedio Clarín (y otros afines) a la fuerza política de Cambiemos. Justamente, en el primer mes de gobierno, mediante el Decreto 236/2015 y el Decreto de Necesidad y Urgencia 267/2015 se dispuso la intervención del ente regulador, y se debilitaron los mecanismos que limitaban el poder monopólico de los grandes multimedios. Fiel a su coalición social, Cambiemos apostó a revertir lo avanzado en esta materia.

El lugar de la radio universitaria en la UNS

Pese a las disputas de poder que pretendieron neutralizarla y a las taras propias en su implementación, la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, su aplicación y la disposición de programas de promoción complementarios a ella constituyeron un escenario propicio para el surgimiento o fortalecimiento de estaciones no hegemónicas.

En Bahía Blanca, apenas habían transcurrido dos años y medio desde la sanción de la LSCA cuando pudo concretarse un postergado proyecto: la creación y puesta en marcha de la Radio de la Universidad Nacional del Sur.

La casa de estudios tenía asignada una frecuencia de AM desde 1958, cuando el dictador Pedro Aramburu adjudicó ocho licencias a otras tantas universidades.

¹ El macrismo incumplió la normativa que regía la selección y difusión de los eventos de interés relevante y eliminó el programa Fútbol para Todos.

Sin embargo, más de medio siglo transcurrió sin que la institución hiciera uso de ella. Analizar las razones de esta dilación excede las intenciones de este trabajo. Sin embargo, podrían apuntarse las que propone el historiador, periodista y actual director de la emisora universitaria, Marcelo Tedesco, que apunta, por un lado, a la inestabilidad política que cubrió al menos un cuarto de siglo desde 1958 y, por otro, a la presencia hegemónica y condicionante del grupo La Nueva Provincia, que incluía una señal radial de AM y estaba fuertemente vinculado con sectores castrenses (Tedesco, 2017).

De ese modo, el sitio del dial del 1240 de amplitud modulada fue ocupado por LU7 Radio General San Martín hasta enero de 1978, cuando fue cerrada tras 45 años al aire. La salida del éter de LU7 marcó un capítulo relevante en la constitución de un escenario comunicacional fuertemente concentrado en la ciudad y la región. Los siguientes llegarían durante los años noventa, con el vaciamiento de la filial de Radio Nacional y la AM LU3 y la reforma menemista de la entonces Ley de Radiodifusión, que permitió a los propietarios de medios gráficos como *La Nueva Provincia* poseer también señales de TV como Televisión Federal (Telefé).

El debate, la sanción y la posterior aplicación de la LSCA permitieron poner en cuestión los esquemas hegemónicos en materia comunicacional y abrieron espacios para comenzar a disputarlos. La creación de la Radio de la Universidad Nacional del Sur, en mayo de 2012, marcó la emergencia de un nuevo mapa de medios: entre las emisoras de amplitud modulada, la privada LU2 conviviría con la cooperativa de trabajadores que recuperó LU3 y dos emisoras estatales, Nacional y la naciente radio universitaria.

Al crearla en votación unánime, el Consejo Superior Universitario de la UNS establece en la Resolución que “una señal radial constituye una herramienta fundamental en la promoción de las diversas expresiones culturales, la libertad de expresión, garantizando el derecho a la información, la participación ciudadana, la defensa de los principios democráticos y de los derechos humanos”. Al mismo tiempo, el cuerpo resolutorio se esperanzó en que la nueva radio constituyera “un instrumento cardinal en la divulgación del conocimiento científico y la extensión universitaria, coadyuvando a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos de esta ciudad y la región”. La radio de la UNS “debe ser una emisora pública en su fundamento y responsabilidad, generalista en su variedad de contenidos, pluralista en su visión de la realidad, comprometida con los temas y problemas de su comunidad y asociada a los proyectos de la universidad”..

En cuanto a su inserción en el esquema comunicacional, el texto votado entonces determinó que “no deberá basar su programación de manera excluyente en la competitividad, sino más bien en la complementariedad”. Su misión prioritaria “no debería ser acumular los mayores índices de audiencia posibles sino ofrecer perspectivas diferentes a las que abundan en los medios tradicionales”. Siempre de acuerdo con la resolución, esta misión no seguiría un camino unidireccional. Según el cuarto de los objetivos que enlistaba el anteproyecto de funcionamiento de la emisora, se pretende que se constituya en “receptora de las problemáticas sociales, económicas, culturales y educativas de la ciudad y la zona” y ofrezca

“su ámbito para la discusión de las mismas, garantizando la pluralidad ideológica y el respeto a la libertad de expresión” (Consejo Superior Universitario, 2012). Este punto sería particularmente relevante para elaborar nuestra propuesta del *Autobomba*.

Para cumplir con los postulados y objetivos de la nueva estación, se dispuso una convocatoria anual de proyectos de programación de la comunidad universitaria, reservándose además espacios para iniciativas externas. Cada año, las propuestas son evaluadas por un Consejo de Programación, integrado por todas las listas con representación en el Consejo Superior Universitario. Los programas seleccionados se incorporan a la grilla, sumándose a las producciones propias de la Radio. Fue el caso de *Autobomba*, objeto de esta ponencia.

La breve experiencia del programa *Autobomba*

Los conductores

Si bien la propuesta inicial fue que el programa tuviera tres personas en la conducción, la tercera en cuestión debió desistir por problemas de agenda. Los dos conductores que iniciaron el proyecto (autores de esta ponencia) presentaron un perfil de antecedentes en materia de actividad periodística, que sustentara la viabilidad de la propuesta. Presentamos aquí esa información sin ánimos narcisistas, sino para dar cuenta de la trayectoria previa que dio sustento a que este proyecto radial adquiriera rápida identidad propia.

Diego Kenis cuenta con experiencia en el campo de la comunicación y el periodismo. Ha trabajado en gráfica y radio, antes de incorporarse a la *Agencia Paco Urondo* en 2012. Como redactor, trabajó en el portal informativo *Pigüé Online*, en el periódico *EcoDías* y en el sitio web *El Diario de Bahía*, además de colaborar con las revistas *Río Bravo* y *Transiciones*, el sitio *Infojus* del Ministerio de Justicia nacional y el periódico *Le Monde Diplomatique*, en su versión italiana. Artículos suyos han aparecido en el diario *Il Manifesto* y el portal *Faro di Roma*, ambos de Italia. En radio, cocondujo los programas *Edición Matutina* y *La Máquina de Hacer Mañana*, por LU3, fue corresponsal de *FM Master* de Pigüé y colaboró con los programas *Ahí va*, *Agenda Pública* y *Atrapados en azul*, todos de Radio Universidad, cuyo *Reporte UNO* actualmente conduce. Ha participado como columnista en el ciclo *Desde Abajo*, en la Radio Urbana de Bahía Blanca.

Cantamutto, por su parte, ha sido entrevistado en temas de economía política nacional y regional en diversas radios, de manera reiterada desde 2008. Entre las emisoras cuyo contacto no ha sido por única vez, están *Radio UTN Mendoza* (Mendoza), *FM Altos* (Bahía Blanca), *Radio AM UNS* (Bahía Blanca), *Radio Sur* (CABA), *Radionauta* (La Plata), *Radio Revés* (Córdoba) y *Che Barracas* (CABA). Desde 2013 es columnista periódico en radios comunitarias en *FM De la Calle*, y en *Radio La Colectiva* (CABA). Además de esta experiencia radial, es colaborador asiduo de diversos medios periodísticos gráficos y en línea (*Marcha*, *El Cronista*, *Página 12*, *La Izquierda Diario* y *Agencia Sputnik*, entre otros).

Como señalábamos, la experiencia de ambos conductores en medios de comunicación gráficos y radiales sirvieron de acervo para facilitar el inicio y recorrido del programa *Autobomba*. Sin que se trate de una condición necesaria, es relevante para marcar ciertos conocimientos prácticos en torno a ritmos, lenguaje, tonalidades de las interlocuciones, así como la identificación de contenidos atractivos y producción de los mismos antes de la grabación. Vale reiterar que en la propuesta original contábamos con una tercera conductora, que debido a sobrecarga de trabajo prefirió no sumarse al proyecto durante este ciclo.

La propuesta inicial

Partimos de la consideración de que la ciencia económica aqueja un legado contradictorio en el sentido común: por un lado, aparece como el ámbito de especialistas casi técnicos y, por el otro, todo fenómeno económico parece resolverse como una analogía hogareña. Ambos son resabios de una estrategia discursiva ligada al neoliberalismo (Morresi, 2008). En este punto también se inscribe la figura del economista como una suerte de sujeto de discurso oracular, siempre invitado (y vale el masculino porque se trata, mayormente, de hombres) a los magacines de televisión para dejar pronósticos que rara vez se cumplen. Insistiremos en ello: no se trata de modas o coincidencias de simpáticas excentricidades individuales, sino de un discurso profundamente relacionado con las ideas que, muchas veces veladamente, pretende instalar.

Creemos que es necesario desandar estos caminos, aportando elementos desde la academia, pero reponiendo el conocimiento construido desde los colectivos sociales. En este rumbo, entendemos que es necesario aportar elementos comunicacionales sobre temas económicos desde una mirada heterodoxa, que ayude a mostrar formas diferentes de entender esta parte de la realidad que hoy se ven ocluidas. Así, el programa se dedicaría a abordar de manera crítica y plural la realidad nacional y regional en materia de economía política. Se trataría de un resumen semanal de noticias, desbrozadas para su análisis detenido.

Al respecto, valen dos aclaraciones. En primer lugar, al hablar de economía política, se hace eje en la discusión de la realidad económica, pero sin pretender que se trata de un recorte técnico, excluyente para especialistas y aislado de las disputas de poder. Al contrario, se incluyen como parte de los intereses aquellos relativos al debate político. Incluso más, se entiende que este tipo de análisis considera dimensiones sociales específicas, como las socioambientales y las de género, con actores cuyas miradas son diversas.

En segundo lugar, se prevé incorporar de manera sistemática referencias a la situación latinoamericana e internacional. Consideramos que la realidad argentina no puede comprenderse de manera cabal sin incluirla en un marco más amplio de tendencias y coyunturas. Aunque la radio de la UNS tiene espacios que refieren a este ámbito, no se trata de un abordaje preeminente en la comunicación radial.

Se espera poder hacer una lectura sobre problemáticas locales desde este debate nacional y regional, dando un marco general a ciertos procesos que afectan a nuestra localidad. Los diversos énfasis señalados en esta presentación serán cubiertos por los integrantes del equipo, según sus respectivos campos de especialización y experiencia. Se recurrirá a las redes de contactos para cubrir la especificidad de los temas en su desarrollo en extenso.

Esta propuesta supuso, desde su creación, una apuesta en varios sentidos. Respecto de la agenda que se propone, hay una mirada centrada en aquellos temas que se consideran urgentes de acuerdo con cierta lectura social: no se trata de una necesidad teórica o administrativa, sino de atender a aquellas demandas que desde la propia sociedad civil aparecen como temas de agenda. Esta última formulación podría precisarse incluso más: se trata de demandas, interpretaciones y propuestas desde el campo popular.

Este último punto se constituye en pilar identitario fundamental de nuestro proyecto, que es un modesto vehículo para la articulación de demandas populares surgidas de nuevos y añejos antagonismos y diversas formas de resistencia a la subordinación, según el léxico y el pensamiento de Chantal Mouffe y Ernesto Laclau (Laclau y Mouffe, 2010). El hecho comunicacional, basado principalmente en la escucha, procura aquí constituirse en herramienta para la articulación efectiva de las demandas populares que se inscriben y conviven en la agenda del programa. Ese objetivo, explícito en la formulación y concreción del proyecto, define su identidad militante.

Ciertamente, lo señalado en los párrafos anteriores involucra un tratamiento de las noticias diferente, en dos sentidos que son particularmente significativos al ser enunciados desde una emisora universitaria: hay un juego particular entre la idea de aceptar no conocer sobre ciertos temas –no tanto por la hiperespecialización de los saberes, sino por la aceptación de *no saber* sobre algo– y, al mismo tiempo, estar en disposición de aprender consultando a entrevistados y entrevistadas. Esto no es una trivialidad, al ser dicho desde una universidad, que se encarama como el cénit del conocimiento: aceptar que circulan saberes que no necesariamente surgen en otra casa de altos estudios, es por sí mismo un gesto respecto de qué se entiende por extensión. Esto se lo dice sin perjuicio de valorar aquello que aporta el sistema académico a la discusión, sino aceptando que no se trata de la única fuente de conocimiento válida.

En este punto y, sobre todo, en el contexto de este congreso, nos parece interesante recuperar el concepto de extensión universitaria que plantea Eduardo Rinesi (2012): no como una actividad desvinculada, casi accesoria y en gran medida culposa, de las otras dos tareas prioritarias de la vida universitaria, la formación y la investigación, sino como un eje transversal a ellas. Quitar los muros de la torre de marfil supone también romper con una unidireccionalidad de las acciones, asumida como una opción bienintencionada, y cuestionar los cimientos. Entre ellos, el lenguaje. Aquí vale la pena tomar lo señalado por Alfredo Zaiat al referirse al empleo de cierto vocabulario como constitutivo de una endogamia que no resulta gratuita para el resto de la sociedad: “El lenguaje cerrado de economistas

es la manera de construir una cofradía para subordinar al resto a sus predicciones e interpretaciones de la realidad” (Zaiat, 2013).

En tal sentido, la propuesta del programa no solo va a contramano del modo de comunicar propio de la academia o del mundo de las ciencias económicas, sino también de la deformación que muchas veces exhibe la práctica periodística, al pretender que quienes la ensayan conocen o deben conocer en profundidad todos los temas que plantea la agenda pública. Por ello, una de las ideas basales del proyecto *Autobomba* fue la de asumir las limitaciones para dar lugar al acto básico de comunicación: la escucha. De allí que nuestra invitación es a charlar sin urgencia sobre temas urgentes.

Por otro lado, la valorización expresa de la politicidad desde la cual se habla: no hay aquí ningún engaño de neutralidad, aunque sí el recurso valioso de la objetividad. La mirada del programa y quienes de él participan se construye desde definiciones políticas. Por supuesto, y es valioso resaltarlo, no hay aquí una pretensión de homogeneidad discursiva, sino –muy por el contrario– de reflejar la pluralidad de posturas que comparten como eje la crítica a lo dado y, en particular, a las políticas neoliberales. Este es el amplio campo de juego, que incluye posiciones nacionalistas, populistas y de izquierdas, entre otras.

Sobre este respecto, nos interesó desde el comienzo recuperar un antecedente valioso de la historia de la Universidad Nacional del Sur en lo relativo a economía. Concretamente, hablamos de la experiencia de 1972, en la que confluyó la mayor parte de la heterodoxia de la disciplina a nivel nacional para estructurar lo que llamaron una escuela de pensamiento (Teubal, Fidel y Susani, 2017; Andrieu y otros, 2014). La apuesta estratégica fue la formación en diversas teorías y enfoques que recuperaran la especificidad geohistórica desde la cual se estudiaba la economía, para lo cual era evidente la necesidad de dar cuenta del entorno de enunciación. Aunque se trató de un proyecto de otro tipo (no vinculado a la extensión), dejó una fuerte marca en términos de los compromisos políticos de la academia en la interacción con el entorno social. En esa clave nos parece un antecedente valioso, que encuadra con los intereses del programa. Aquel valioso proyecto fue interrumpido por la fuerza de la intervención en 1975, en los comienzos del terrorismo de Estado, y sus rémoras apenas lograron llegar hasta hoy.

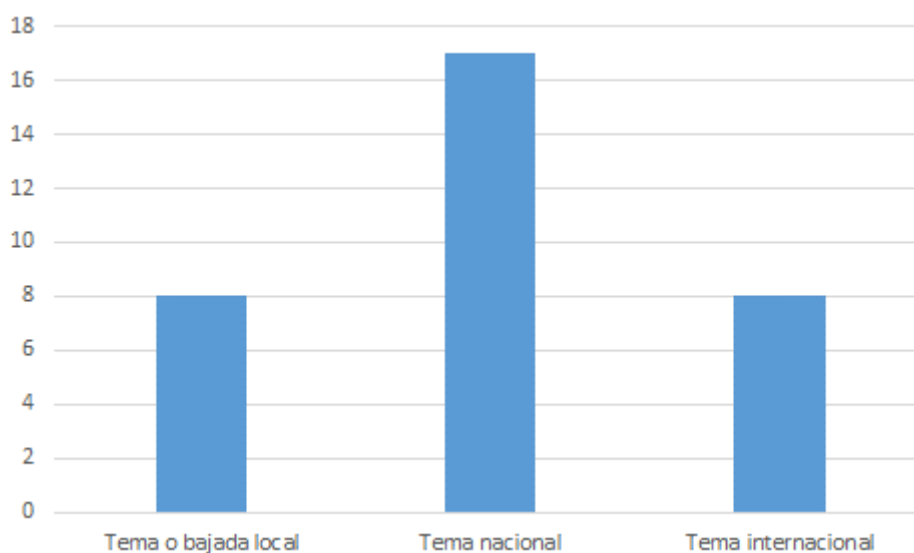
Un recorrido por los programas

El programa está elaborado a partir de inquietudes que trae la agenda de actualidad. En tal sentido, los conductores se encargan de la pre-producción (selección de temas a tratar) y la producción (donde destacan selección del enfoque de análisis, y las definiciones sobre las personas a invitar y su contacto). Recordemos que se trata de un programa semanal, donde la radio de la universidad ofrece, además de la transmisión y el equipo necesario para la grabación, a los técnicos especialistas para operar y editar, así como las vías de comunicación telefónicas. Este último recurso ha sido particularmente valioso para lograr algunas entrevis-

tas a distancia, pese a que en la mayoría de los casos se utilizaron recursos de la telefonía celular de los propios conductores.

El recorrido de 23 programas ya emitidos nos permite hacer un balance preliminar hasta el momento. No huelga señalar que para un programa realizado por el esfuerzo de la voluntad, este recorrido ya marca una continuidad valiosa en sí misma.

De acuerdo con la propuesta elaborada en la presentación original, el abordaje supone anclar la mirada en lo nacional, haciendo el doble juego de contexto internacional y bajada a la realidad más local (Bahía Blanca y la zona). Según consideramos, este movimiento permite establecer paralelismos y reflexiones que ayuden a comprender los problemas de interés para el programa. En tal sentido, el siguiente gráfico muestra la cantidad de programas donde se dio tratamiento a un tema (no solo la referencia), clasificados por la escala de referencia.



Como se puede ver, hay una clara preeminencia de la mirada centrada en los temas de la agenda nacional. En tres de cada cuatro programas, el foco estuvo puesto allí, al menos durante una parte significativa del tiempo al aire. Pero esto debe leerse a la luz de las otras dos escalas de referencia. Allí se puede ver que tanto las bajadas locales como el tratamiento de temas internacionales se reparte de manera equivalente, siendo en cada caso la mitad de los énfasis en lo nacional. Es decir, el juego de referencias hacia una escala de cercanía y una dimensión más global de los problemas está intencionalmente balanceado.

Un listado no exhaustivo de los temas abordados hasta el momento de redacción final de esta ponencia es el siguiente:

- Cuadragésimo tercer aniversario del golpe de Estado de 1976. Terrorismo de Estado y programa económico. Deuda.
- Pobreza multidimensional y feminización de la pobreza.
- Dificultades económicas y laborales de personas trans. La militancia del colectivo contra la exclusión y la discriminación.
- Ascenso de las derechas en Europa. Causas y consecuencias.
- Ascenso de las derechas en América Latina. Desarrollo específico del caso de Brasil.
- Elecciones en España. Complejidades del modelo centrista. Desafíos de las izquierdas españolas. Limitaciones del PSOE y análisis del devenir de Podemos.
- Jóvenes, empleo y organización sindical.
- La realidad política, económica y social de Venezuela, más allá del discurso de los medios hegemónicos que la reduce a un cliché.
- Autogestión. Paro general.
- Historia económica de Bahía Blanca, y su siempre esquiva promesa de progreso al Sur.
- Nuevo gobierno de México, con Andrés Manuel López Obrador.
- Ideas económicas de Belgrano, en el aniversario de su muerte. Comentario sobre paro de mujeres en Suiza, y sobre el convenio 190 de la OIT.
- 20 años de ATTAC y cifras del mercado laboral en Bahía Blanca.
- El proyecto Antiprincesas, o cómo narrar la historia sin excluir a sus protagonistas mujeres. Comentario sobre el tratado UE-Mercosur.
- Panorama político y económico ante las elecciones primarias abiertas, simultáneas y obligatorias (PASO).
- Análisis de los resultados de las PASO (nacional y local).
- Análisis de los resultados de las PASO en las provincias.
- Análisis de las políticas económicas y la inestabilidad económica, relaciones con la cúpula empresarial.
- Mercado laboral argentino, lucha docente en Chubut y el escenario en torno a Vaca Muerta.
- Arte y cultura en el modelo económico y político.
- Panorama argentino ante el peso de la nueva deuda. Posibles salidas. Modelos de distintos casos internacionales, incluido el que cerró el anterior ciclo de endeudamiento argentino.
- Encuentro Plurinacional de Mujeres, Trans y personas no binaries.

En todos los casos, los temas fueron desarrollados menos por los conductores que por invitadas e invitados. Creemos que, a los efectos de describir el proyecto *Autobomba*, resulta interesante analizar nuestro foro de “voces amigas y compañeras”, según la fórmula verbal de presentación de este cuantioso acervo de invitaciones. En estas 23 emisiones, 62 personas participaron invitadas. De este total, solo 5 tuvieron presencia física en el estudio, mientras que las demás fueron contactadas por vía telefónica o a través del sistema de mensajería de voz de Whatsapp.

La tabla que sigue permite algunas caracterizaciones sobre estas invitaciones. De las 62 personas invitadas, solo 3 participaron en dos ocasiones. Exactamente la mitad son varones cis, lo que permite identificar una preocupación por la perspectiva de género en la producción del programa. De hecho, no solo en la composición de género de las personas invitadas se recupera esta preocupación, sino en el tratamiento de diversos temas (en especial, las múltiples referencias al mercado de trabajo y la pobreza).

Solo 17 personas eran del ámbito local, entendiendo por tal que habiten en Bahía Blanca o la zona (sin importar su origen). Aunque es levemente distinta, se trata de una proporción equivalente que la de los temas locales respecto del total de programas emitidos.

Total personas invitadas	62
Varones Cis	31
Local	17
Con militancia conocida	36

Poco más de la mitad (36) de las personas que participaron tienen una militancia social o sindical conocida, lo que permite de antemano saber que se trata de una lectura involucrada en la realidad y no solo una opinión aséptica, o con intención de neutralidad. Es importante señalar que la inversa no es válida: no se trata de que las personas sin militancia conocida opinen desde la pretensión de neutralidad. Es tan solo un indicador del compromiso desde el que hablan las voces invitadas. Nuevamente, recuperando lo destacado al inicio, se trata de reconocer la politicidad desde la que se enuncia: no solo por parte de los conductores, sino de las demás voces que se suman. El espectro de militancia considerado es amplio, teniendo en cuenta adscripciones sindicales, participación en organizaciones sociales o en partidos políticos.

Vale resaltar que para lograr involucrar otras personas, los conductores han hecho valer sus redes personales, donde las trayectorias cuentan. Esta confluencia de saberes puede también observarse en los ámbitos de referencia de las perso-

nas involucradas por invitación. En tal sentido, 28 de ellas pertenecen al sistema académico (universidades u organismos de ciencia y tecnología), mientras que 18 ejercen de manera sistemática el periodismo (independientemente de si tienen en esta actividad su principal fuente de ingresos). Esto habla de un tejido denso de contactos que son aprovechados para dar pluralidad al programa, cruzando con fuerza dos ramas profesionales de las ciencias sociales: economía y comunicación. Al mismo tiempo, este detalle permite reponer lo señalado al inicio del apartado sobre el carácter incompleto del saber académico, pues si bien hay una fuerte presencia de personas que hablan desde las universidades, también es cierta la inversa, por la cual la mayoría de las y los invitades no hablan desde ese lugar.

De cara al futuro: fortalezas y debilidades, o los desafíos del Autobomba que viene

Tal como señalamos al comienzo de esta ponencia, este trabajo de descripción y análisis no tiene distancia respecto de su objeto, un proyecto en pleno desarrollo. Resulta obvio que esto supone algunas dificultades, propias del situarse sobre un terreno inestable, pero también ofrece la oportunidad única de escapar al estudio rígido sobre lo ya concluido para alimentar, en cambio, los desafíos que supone la continuidad del proyecto estudiado.

Es en tal sentido que proponemos cerrar esta ponencia con una enumeración de las debilidades y fortalezas que hemos encontrado hasta el momento en este camino.

Entre las primeras debemos mencionar algunas intrínsecas a este tipo de proyectos militantes y voluntarios, y otras que hablan de la necesidad de modificar ciertas estructuras del sentido común académico o la administración burocrática.

El del proyecto *Autobomba* es un trabajo no remunerado ni reconocido plenamente: al no ser pago, significa quitar tiempo libre disponible (aquí, la militancia que supone) o quitar tiempo de trabajo (lo que significa recargar la productividad sobre el resto del tiempo). Esto otorga varios permisos, pero también dificulta darle un lugar prioritario en la agenda: no pocas veces se vuelve difícil coordinar siquiera el momento de grabación. Esto se evidenció incluso en el cambio de horario a mitad de temporada, pasando de los miércoles a las 20 horas a los sábados a las 9.

Ligado a lo anterior, aunque la extensión está vinculada a las funciones de la universidad, lo cierto es que no es reconocida como puntaje valioso en concursos docentes ni dentro de la carrera de investigación, por lo que en términos de esfuerzo-reconocimiento, la cuenta no cierra. Desde la mirada del concepto de extensión que planteamos, tal tara resulta especialmente problemática para el pleno desarrollo de este tipo de iniciativas.

Existe una recarga de trabajo, un equipo pequeño se encarga de gran parte de las tareas: preproducción, producción, conducción y difusión a través de redes,

entre otras. Esto limita lo que se puede hacer. En nuestro caso, más allá de los problemas en la producción, hemos verificado las mayores dificultades a la hora de ampliar la circulación y difusión de contenidos.

En cuanto a las fortalezas, nos interesa resaltar una que asoma como el reverso de las debilidades apuntadas: la continuidad sostenida del proyecto, pese a la demanda de trabajo que supone, los tiempos acotados para dedicarle y la falta de reconocimiento formal.

No obstante lo anterior, entre dichos puntos fuertes debemos reconocer y subrayar aquellos que demuestran la disposición institucional a que proyectos como el nuestro puedan existir. Entre ellas:

- Libertad para definir contenidos y enfoque.
- El trabajo en una radio pública estatal quita presión por el *rating*-audiencia, así como evita la eventual extorsión en que pudieran convertirse pautas o auspicios. Esto resulta de vital importancia para asegurar la pluralidad.
- Disponibilidad de recursos técnicos, líneas telefónicas para llamadas nacionales e internacionales y personal calificado para la operación técnica y edición final.
- Emisión por aire, con alcance regional, y vía web.

Sin perjuicio de lo anterior, entre las debilidades, con el correr del año, pudieron tenderse puentes para la circulación de contenidos con comunicadores y colectivos que deseen tomarlos. Durante 2019, se concretó con la emisión de algunos programas completos en la FM *Master* de Pigüé y de los testimonios del dedicado al problema de la deuda externa en las FM *De la Calle* y *Urbana*, de Bahía Blanca.

De lo expuesto maduran por sí mismos algunos desafíos para el futuro del proyecto. El primero es la continuidad misma del programa y los puntos que a lo largo de este trabajo hemos señalado como logros del trayecto compartido. Los siguientes tienen que ver con optimizar la relación entre tiempo disponible y las tareas de preproducción, producción y posproducción, lo que podría lograrse con la ampliación del colectivo, bajo la premisa de mantener y afianzar la perspectiva de género. De ese modo, podrían planificarse y concretarse acciones que permitan llegar a toda aquella audiencia que pueda estar interesada en escuchar lo que las voces del *Autobomba* tienen para decir.

Bibliografía

- Adamovsky, E. (2016). *El cambio y la impostura. La derrota del kirchnerismo, Macri y la ilusión PRO*. Buenos Aires: Planeta.
- Andrieu, J., Buraschi, S., Costantino, A., Eliosoff, M. J., Erro, M., Fernández Massi, M. y Levstein, L. (2014). ¿Qué planes tenemos? Una invitación para repensar los planes de estudio de Economía a partir de dos experiencias concretas. *Cuadernos de Economía Crítica*, 1 (1), 127-132.
- Becerra, M. y Mastrini, G. (2016). Políticas de medios del kirchnerismo. Análisis de las políticas de comunicación 2003-2015 y agenda pendiente. *Documentos de Análisis*, 13. Buenos Aires: Fundación F. Ebert Argentina.
- Cantamutto, F. (2017). Fases del kirchnerismo: de la ruptura a la afirmación particularista. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 74, pp. 63-89.
- Consejo Superior Universitario (2012). Acta N° 674. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur. 9 de mayo de 2012. Recuperado de https://st02.uns.edu.ar/contenidos/documentos/45_AP_0_185.pdf
- Cotarelo, M. C. (2008). Cronología del conflicto social. Documento de trabajo, 229, Observatorio Social de América Latina. Buenos Aires: CLACSO.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morresi, S. (2008). *La nueva derecha argentina: la democracia sin política*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Rinesi, E. (2012) ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?. Documentos para el debate. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación. CONADU-CTA.
- Sanz Cerbino, G. (2012). Burguesía agraria, conflictividad política y quiebres institucionales. Argentina, 1975-2008. *Polis*, 11 (31), 257-278.
- Tedesco, M. (2017). Una experiencia de comunicación universitaria analizada desde el campo comunicación/educación. *Revista Divulgatio*, 4. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Teubal, M., Fidel, C. y Susani, B. (2017). *Enfoques heterodoxos en el pensamiento económico: la Carrera de Economía de la Universidad Nacional del Sur en los sesenta*. Quilmes: CCC-UNQui.
- Waiman, J. (2012). El debate sobre la hegemonía cultural kirchnerista. Presentado en las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata.
- Zaiat, A. (2013). *Economía a contramano*. Buenos Aires: Planeta.

Redes y plataformas virtuales: Desafíos y complementos.

Natalia Arriola Crovella, Luciana Celis ; Mariano Aliaga,
Gonzalo Sagarraga, Satoshi Higa, Luna Cardenas.

natiarriola@unc.edu.ar

Resumen

Las áreas de comunicación son, por lo general, transversales a las secretarías, prosecretarías, áreas o espacios de extensión de las universidades. Desde allí se comunica, se informa, se hace prensa y gestionan estrategias.

Específicamente, el Área de Comunicación de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC, en adelante SEU, es transversal a esa secretaría donde se articulan diversos ejes. Esta particularidad hace que los desafíos comunicacionales sean numerosos. Amplitud de públicos y sectores involucrados en la gestión de actividades y un amplio espacio territorial de desarrollo, son algunos de ellos. La especificidad de las funciones y, a su vez, la tendencia creciente de la imagen como prioridad junto a la celeridad que imponen las plataformas digitales, plantean redefiniciones permanentes en el equipo de comunicación SEU.

Las redes, ya totalmente incorporadas como medios de difusión: ¿ayudan a cumplir los objetivos o llevan a un vaciamiento de contenido? ¿Las áreas de comunicación son conscientes de la responsabilidad que significa visibilizar acciones más allá de la imagen efímera?

Partiendo de estas inquietudes, plantearemos cómo el Área de Comunicación de la SEU reformuló sus objetivos para reforzar el trabajo, el diálogo, la gente que llevan adelante la responsabilidad de “hacer extensión”, es decir rescatar qué hay detrás de una foto, de una gacetilla de prensa o de un posteo en redes.

Compartiremos cómo diariamente intentamos cumplir esa concepción vinculando diferentes dispositivos con páginas web institucionales, generando producciones audiovisuales específicas y trabajando a corto plazo en la implementación de mapeos de georreferenciación.

Palabras clave: redes / mapeo / territorio.

El rol de la universidad pública

El Consejo Interuniversitario Nacional expresa que

las universidades son parte activa de la estructura social que las contiene y otorga sentido, y que la relaciona directamente con la idea de progreso económico y ascenso social. Es en este sentido que la universidad contribuye a la consolidación de la identidad nacional, a la formación ética y ciudadana, a la solidaridad, a la cultura de la paz, al ejercicio pleno de los derechos humanos y al desarrollo humano sustentable, contribuyendo en definitiva de manera significativa a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente.

Ya no es tema de discusión ni debate que la educación superior debe ser un derecho social para todos y todas. El Estado debe garantizar el acceso a la educación, la inclusión, la permanencia y finalización de los estudios. Las universidades deben vincularse con la comunidad en la que están insertas, no como dueñas del saber sino como un actor más realmente interesado en fortalecer el diálogo e interactuar con la sociedad. Sin lugar a dudas, esta retroalimentación fortalece las tres funciones de la UNC: docencia, investigación y extensión

Papel fundamental de la extensión universitaria

Precisamente, el Estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba se refiere a la extensión Universitaria en su Art. 98:

La universidad realizará una labor organizada y permanente en el seno de la sociedad, que propenda a la dignificación integral del hombre, a la formación de una conciencia democrática vigorosa y esclarecida y a la capacitación cultural y técnica del pueblo. Objeto preferente de esta acción serán los jóvenes que no siguen estudios regulares, sobre quienes deben proyectarse, a través de todos los medios idóneos disponibles, los beneficios del saber y las otras manifestaciones superiores del espíritu.

De esta manera y con diferentes herramientas legales y estructurales, se garantiza el cumplimiento de una de funciones sustantivas de la universidad pública. Y es allí donde la academia comienza a vincularse con organizaciones sociales, espacios independientes con fuerte inserción territorial, para dar respuesta a demandas sociales y potenciar el conocimiento que se genera dentro de las aulas y fuera de ellas desde la experiencia.

Estructura de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNC

La Secretaría de Extensión Universitaria está formada actualmente por dos subsecretarías: Subsecretaría de Cultura y Subsecretaría de Vinculación con la Comunidad. Además ejecuta sus políticas mediante dieciséis programas de gestión que fortalecen la función extensionistas junto con líneas de financiamiento aprobadas por el Consejo Superior como las becas SEU y otros subsidios que apuntan a la formación y capacitación específica en relación con temas puntuales, objetivos y ejes de acción.

Las personas involucradas –ejecutores y destinatarios de las principales acciones extensionistas– son diversas tanto en su rango etario, pertenencia universitaria o participación social. Muchos de estos públicos son comunes en varios programas, como niños/as, estudiantes de la UNC, profesionales egresados/as, no docentes y miembros de la sociedad en general. Pero otros espacios de la SEU anclan sus objetivos en atender demandas puntuales vinculadas con personas en contexto de encierro, personal de servicio penitenciario, víctimas de gatillo fácil, adultos/as mayores, artistas, grupos y colectivos culturales independientes, gestores y productores/as culturales, formación de personal universitario, identidades sexuales no binarias, víctimas de violencia dentro de la UNC, alumnos/as de nivel inicial y medio, comunas y municipios del interior cordobés o personas en edad productiva con necesidad de formación para el trabajo.

Presentamos de manera sintética, los programas y subsecretarías de la SEU:

- Subsecretaría de Cultura: Orquesta Sinfónica; Encuentro Interprovincial de Orquestas y Ensembles Infantojuveniles; convocatoria cultural para artistas locales, programa de financiamiento a proyectos de gestión de actividades artísticas y culturales
- Subsecretaría de Vinculación con la Comunidad:
 - Programa Puntos de Extensión
 - Programa Universidad, sociedad y Cárcel
 - Programa Salud Integral
 - Programa Adultos Mayores
 - Programa Niñez y Juventud
 - Programa Deporte, Salud y Sociedad
 - Programa Género (futura Unidad Central de Políticas de Género)

- Programa de Formación en Oficios
- Programa Universidades Populares
- Programa Educación en Ciencia y Tecnología
- Programa de Apoyo a la gestión local
- Programa Compromiso Social Estudiantil
- Observatorio de Derechos Humanos
- Programa de Becas a Proyectos de Extensión
- Programa de Subsidios a Proyectos de Extensión
- Programa de Formación en Extensión

Sobre el Área de Comunicación SEU

El Área de Comunicación es incorporada al organigrama de la Secretaría de Extensión Universitaria el 6 de septiembre de 2005 mediante la Resolución HCS N° 337. Hasta esa fecha, las funciones referidas a prensa y comunicación las desempeñaba una persona vinculada a la Subsecretaría de Cultura ya que ese espacio extensionista era el que mayor demanda tenía en relación con la difusión de espectáculos y muestras de artes visuales. Era imprescindible, convocar a las personas para que asistieran a un recital, a un concierto o la inauguración de una muestra en el Pabellón Argentina de Ciudad Universitaria.

En 2005 el Consejo Asesor de Extensión Universitaria, convino la siguiente definición de extensión:

un espacio de construcción conjunta, solidaria y comprometida con los sectores sociales con los que coconstruimos la sociedad argentina. Desde este enfoque, la extensión no solo es un proceso de formación integral a través del cual se corresponsabilizan problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento producido por la investigación, la reflexión y la crítica, sino que constituye un aporte fundamental a la planificación de la enseñanza formal universitaria y para la orientación y tematización de la investigación científica. Es, por lo tanto, la función que sirve de guía política a la institución y que garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad. (Gezmet, 2013)

En este sentido, la SEU comienza a redefinir sus funciones y objetivos, atenta al contexto histórico latinoamericano, y modifica sustancialmente su estructura creando e incorporando Programas de gestión referidos a temáticas específicas relacionados con la agenda pública de interés de toda la población y de la formación extensionista de estudiantes y egresados/as de la UNC. Se profundiza el

concepto de extensión como un espacio de construcción, de conocimiento donde es fundamental la integralidad de funciones, el diálogo de saberes, fortaleciendo a la UNC como formadora de profesionales comprometidos/as con las problemáticas de la comunidad en la que están insertos/as.

Mediante la Resolución HCS 242/2007, se establece modificar la estructura de la SEU y se conforman las Subsecretarías de Cultura y de Vinculación con la Comunidad. El Área de Comunicación comienza a trabajar en relación con los objetivos planteados por ambas subsecretarías y fortalecida en cuanto al personal destinado a formar este primer equipo. El crecimiento estructural de la SEU, tomando como eje principal la promoción de experiencias en territorios, el diálogo con el otro, la vinculación para aprender y nutrirse de otro tipo de conocimientos, exigieron la revalorización de la comunicación y su especificidad extensionista.

Este breve repaso nos permite dimensionar la necesidad que se planteó hace poco más de 12 años, momento bisagra para la UNC donde extensión universitaria comenzaba a profundizar su proceso de redefinición. Comunicación SEU nació y comenzó a formarse en ese período, acompañando los cambios en las políticas de extensión, en su quehacer diario y en su fuerte inserción territorial.

En la actualidad, la SEU es una de las secretarías rectorales que cuenta con un equipo propio de comunicación que atiende las demandas y propone acciones específicas de cada programa, subsecretaría y de la gestión en general. Más allá de los posibles cambios políticos propios de las universidades públicas, siempre, y gracias al trabajo de todos y todas las personas que formaron o forman parte del área, las autoridades reconocieron y promovieron su crecimiento tanto en equipamiento como en personal capacitado para las tareas que se han ido sumando. El grupo cuenta con una coordinación, una diseñadora gráfica, un realizador audiovisual, un gestor de redes sociales, una administradora web y de georreferenciación y un responsable de bases de datos y comunicación interna.

Consideramos que toda actividad de extensión implica una perspectiva que conciba la comunicación como un lugar de encuentro, de interacción y de diálogo que fomente la bidireccionalidad y que se enriquezca de ese intercambio.

Para ello, es de vital importancia el diagnóstico, la planificación y la evaluación de estos procesos a través del desarrollo de un plan de comunicación que integre acciones concretas reales con objetivos extensionistas generales y específicos a cada programa y subsecretaría.

Como hemos mencionado anteriormente, el Área de Comunicación SEU está conformada por un equipo que puede cubrir las etapas fundamentales de un proceso de comunicación. Pero debemos aclarar que el vínculo con la Prosecretaría de Comunicación (PCI) de la UNC es vital para la visibilización de las acciones propias de la SEU.

Pautamos notas, incluimos noticias en sus agendas digitales, en la portada principal de www.unc.edu.ar y coordinamos posteos comunes en redes. Además, consideramos fundamental sostener y respetar las pautas gráficas y tipográficas implementadas por el Área de Diseño, producción gráfica y editorial de la PCI,

sumándonos a su objetivo principal que figura en la página web: “desarrollar los lineamientos comunicacionales generales en relación con la imagen institucional, para que esta sea unificada y reconocible. Se generan desde aquí sistemas de comunicación visual para ser aplicados en todos los soportes y medios que utiliza la institución para comunicarse”. Adherimos a este objetivo y, puntualmente, aplicamos marcas y tipografía especialmente diseñada con motivo del Centenario de la Reforma Universitaria: “la fuente condensa los sentidos de tradición, amigabilidad y pluralidad, al tiempo que se adapta a las diversas situaciones de comunicación, los diferentes soportes y contextos de lectura que se dan en la comunidad universitaria. El proyecto demandó dos años de trabajo intenso, y su lanzamiento se enmarcó en los festejos por el centenario de la Reforma Universitaria de 1918”.

En este sentido, también nos vinculamos con los Servicios de Radio y Televisión conformado por cba24n.com.ar, Radio Universidad AM 580, Radio FM 102.3 Más Que Música, Canal 10 (aire) y Canal U. Este último se emite por cable y Televisión Digital Abierta (TDA) y es un espacio sumamente importante destinado a la difusión de noticias universitarias.

Además, trabajamos y compartimos información con medios de comunicación masivos locales y áreas de comunicación de facultades y secretarías rectorales.

El área produce gacetillas de prensa, spots de tv y radio que se pautan en medios y adaptan para redes, diseños gráficos, videos institucionales, hace coberturas en territorio, gestiona notas con medios de prensa, actualiza su ambiente en la web UNC, gestiona y actualiza bases de datos específicas según áreas temáticas, planifica campañas a mediano plazo, edita un boletín semanal, administra sus páginas de Facebook, Twitter, Instagram y canal de YouTube. Toda esta batería de instrumentos se pone en funcionamiento al momento de concretarse alguna actividad. Pero, como planteamos en el tema principal de esta ponencia: ¿cómo rescatamos el contenido para que no pase al olvido en 24 horas?

Las habilidades técnicas y humanas de las personas que componen el Área de Comunicación permiten trazar diversas estrategias que permitan una interacción perdurable con la comunidad universitaria y los actores que se relacionan con ella mediante el trabajo extensionista.

Desafíos comunicacionales

El Área de Comunicación de la SEU atraviesa los cambios tecnológicos globales, principalmente relacionados con la comunicación digital y la generación de nuevos hábitos y prácticas comunicacionales que ello implica. Las formas, los canales y los soportes comunicacionales fueron evolucionando y surgieron otros sustancialmente diferentes. Por ejemplo, Facebook comienza a utilizarse socialmente aproximadamente en 2007.

Las plataformas digitales conforman una arista imprescindible en la comunicación. Según la Encuesta Nacional de Consumos Culturales de 2017, el 80% de

los argentinos usa internet. Dicho porcentaje aumenta entre grupos etarios más jóvenes, niveles socioeconómicos y educativos más altos. Esto abre un gran abanico de posibilidades para las acciones comunicacionales. Sin embargo, también plantean algunos interrogantes y obstáculos.

En el Área de Comunicación de la SEU, hicimos un diagnóstico de las plataformas digitales utilizadas y llegamos a la conclusión de que gran parte de los contenidos generados son de carácter efímero. Fotografías, gacetillas y otras publicaciones difundidas en redes sociales tienen un impacto a corto plazo por un tiempo limitado.

La página web de la SEU (<https://www.unc.edu.ar/extension/>) y las redes sociales cuentan con herramientas que permiten cuantificar el impacto en la comunicación. Sobre la base de diferentes indicadores, podemos conocer con quién nos comunicamos y qué atributos poseen. Con los datos obtenidos podremos comprender mejor nuestro público y mejorar nuestra estrategia comunicativa.

Facebook

Facebook es la red social más popular del mundo, aunque va perdiendo terreno frente a Instagram. Los usuarios de esta plataforma pueden ser amigos entre sí o darle un me gusta a determinadas páginas que pueden ser de instituciones, organizaciones, artistas, famosos y marcas, entre muchas otras. A su vez, las páginas y usuarios pueden publicar los contenidos más variados: textos, encuestas, videos, enlaces, imágenes y gif, por ejemplo. Las fortalezas de Facebook son la masividad y versatilidad en tipos de posteos y aprovechamiento multimedia. Las publicaciones tienen una vida media que puede ir de horas a días, dependiendo el nivel de interacción que tengan.

La página de Facebook de la Secretaría de Extensión cuenta con 45 mil seguidores. Es la segunda página más numerosa entre las unidades académicas y secretarías de la UNC quedando por detrás de la página oficial de la universidad (100.000 seguidores).

Los datos demográficos arrojan que el 76% de las personas que nos siguen se identifican como mujeres y el 23%, como hombres. El 44% tiene de 25 a 34 años, el 25% de 35 a 44 y el 10% de 18 a 24 años. En ubicación, la gran mayoría de nuestros seguidores son de Córdoba Capital.

En cuestión de contenidos, la SEU utiliza Facebook para publicar gran parte de los contenidos producidos para la comunicación digital: *flyers*, coberturas fotográficas, videos, enlaces y texto, entre otros.

Instagram

Instagram es una red social que se basa exclusivamente en la imagen. Con un sistema similar de seguidores, *hashtags* y etiquetas que tiene Twitter, Instagram tiene otras características que lo diferencian. Las publicaciones pueden ser de dos grandes tipos: historias (de carácter temporal, ya que desaparecen luego de un determinado tiempo) y las publicaciones del *feed* (que pueden ser una imagen,

varias imágenes en carrusel y videos cortos). Instagram también posee una subsección llamada IGTV destinada a videos de mayor duración. Las publicaciones del *feed* o tablero principal están acompañadas de un texto que puede alcanzar un límite de 2.200 caracteres, lo suficiente para un texto de tamaño corto.

La Secretaría de Extensión Universitaria (SEU) cuenta con 9.500 seguidores. En cuestión de género, la red también tiene una predominancia en mujeres del 74% y un 26% de hombres. Por edades los seguidores de la red están compuestos por personas de 25 a 34 (41%), 18 a 24 (25%), 35 a 44 años (22%) y 45 a 54 (8%).

Instagram es utilizado por la SEU para cubrir en vivo las actividades mediante las historias y fotografías, videos y *flyers*. En lo último semestre y por los cambios implementados en cuanto a la visibilidad de IGTV, comenzamos a utilizar ese espacio para el posteo de videos que demandan mayor producción y tienen una duración más extensa al spot de difusión.

Twitter

Twitter es una red social que permite a sus usuarios publicar y leer posts de un máximo de 280 caracteres llamados tuits. Se basa principalmente en la instantaneidad. Además, la plataforma permite acompañar las publicaciones con videos, gif, imágenes o enlaces. Los usuarios pueden seguir otros usuarios para poder leer lo que publica. A mayor cantidad de seguidores, mayor capacidad de difusión. Los tuits pueden ser retuiteados, “me gustados” o respondidos. Un retuit replica el tuit de otro usuario en el perfil propio. A mayor cantidad de retuiteos, mayor difusión. A su vez, los tuits pueden ser respondidos por otros. Por otra parte, cuenta con la posibilidad de etiquetar otros usuarios (el etiquetado será notificado) y de utilizar *hashtags*.

La cuenta de Twitter de la Secretaría de Extensión posee 12.000 seguidores de los cuales el 60% son mujeres y el 40% varones. Casi el 90% de los seguidores son de Argentina. Twitter no cuenta con una herramienta para determinar el rango etario.

En contenidos, Twitter se utiliza para coberturas móviles y publicación de *flyers* y comunicados.

Análisis general del contenido: lo efímero

Sobre la base del rastreo de varias publicaciones en Facebook, Twitter e Instagram determinamos que los contenidos poseen una vida útil determinada.

Para el análisis se seleccionaron varias publicaciones del mes de octubre y se registró la fecha de publicación, las interacciones recibidas y la fecha de las últimas interacciones. A partir de la diferencia del primer índice con el último calculamos el período de vida útil de cada publicación. Se concluyó del análisis que el número de interacciones que tenga una publicación (me gusta, compartidas, comentarios) determina el tiempo de vigencia.

Además, en cada red social varía con el tiempo. Esto es lo que se pudo determinar:

- Facebook: las publicaciones tienen un período de vigencia de 2 a 3 días. Puede extenderse a una semana en algunas publicaciones muy populares.
- Instagram: las publicaciones tienen un período de vigencia de 1 a 2 días. La publicación seguida en un breve período de tiempo puede afectar el número de interacciones de cada una. Algunas etiquetas y *hashtags* pueden ayudar a ganar mayor interacción de usuarios que no siguen la página.
- Twitter: las publicaciones tienen un período de vigencia de horas a 1 día. Es la red social más fugaz, por tal motivo es mejor sostener la vigencia de la publicación mediante etiquetados a otros individuos o *hashtags* relevantes.

Análisis del público

Sobre la base de los datos obtenidos en las tres redes sociales, podemos determinar que la Secretaría de Extensión Universitaria tiene una mayor presencia de mujeres. Además, hay un anclaje a lo local, la ciudad de Córdoba.

Respecto de los rangos etarios, es importante tener en cuenta que cada red social es utilizada mayoritariamente por diferentes grupos. En rasgos generales, tanto en Facebook como en Instagram prevalecen el rango de edad de 25 a 34 años. Sin embargo, Instagram posee como segundo grupo de usuarios a las personas de 18 a 24 años (25%), mientras que Facebook, de 35 a 44 (25%). Dicha diferencia remarca una diferencia generacional entre cada plataforma.

De esta manera, podemos designar como público objetivo principal a mujeres de 25 a 34 años residentes en Córdoba. A esta descripción, podemos agregar que sean integrantes de la comunidad universitaria de la UNC.

Página web

La SEU utiliza el enlace www.unc.edu.ar/extension como *landing page* (página de aterrizaje). El enlace es parte de una categoría dentro del sitio web www.unc.edu.ar. A su vez, el sitio se divide en varias subcategorías:

- La SEU
 - Agenda mensual
 - Actividades realizadas
 - Convocatorias abiertas
 - Boletín electrónico
 - Revista EXT
 - Formación en Extensión
 - Ayudantes Extensionistas

- Autoridades y Áreas
- Consejo Asesor
- Banco de Evaluadores de Extensión de la UNC
- Salas Pabellón Argentina
- Enlaces externos
- Documentos institucionales

- Subsecretaría de Cultura
 - Agenda Cultural
 - Convocatorias
 - Cine y audiovisual
 - Orquesta Sinfónica UNC
 - Unidos por la Música
 - Actividades de Formación
 - Anuarios Cultura UNC
 - Balumba
 - Obreros del Lápiz
 - Proyectos Expositivos

- Subsecretaría de Asuntos Profesionales
 - Líneas de acción
 - Portal de Empleo

- Programas
 - Coordinación áreas de Derechos Humanos
 - Coordinación áreas de Desarrollo Territorial
 - Coordinación áreas de Formación y Capacitación
 - Puntos de Extensión
 - Universidad Sociedad y Cárcel
 - Niñez y Juventud
 - Género
 - Formación en Oficios
 - Apoyo a la Gestión Local - RAIZ
 - Adultos Mayores
 - Deportes, Salud y Sociedad

- Universidades Populares
- Educación en Ciencia y Tecnología
- Salud Integral
- Área de Becas
 - Convocatorias disponibles
 - Programa de Becas a Proyectos de Extensión
 - Programa de Becas para Innovación Tecnológica Socio-Productiva (BITS)
 - Programa de Subsidios a Proyectos de Extensión
 - Mapa de georreferenciación de Proyectos de Extensión (Becas SEU)
- Observatorio de Derechos Humanos
 - Actividades
- Compromiso Social Estudiantil

La jerarquización del sitio fue diseñada considerando las diferentes áreas, subsecretarías, programas y proyectos de la SEU. Aunque gran parte del tráfico proviene de redes sociales y boletines de *mailing*, un porcentaje importante del acceso se realiza también de manera orgánica. Los usuarios de la página web son similares a los de las redes sociales. El 64,4% mujeres y el 35,6% hombre. Por rango etario, el 40% tiene de 25 a 34 años, el 20% de 35 a 44 años y el 17% de 18 a 24 años.

Manual de estilo y procedimiento en redes sociales

En 2018, se redactó un manual para uniformar criterios de producción, realización y publicación de contenidos en las redes sociales pertenecientes a la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba (SEU-UNC). Las políticas y reglas fueron definidas para establecer una única dinámica de trabajo tendiente a conectar la voz institucional del área de extensión con la comunidad. El manual plantea varios objetivos en el uso de las redes sociales:

- Generar una comunidad virtual interesada en las acciones de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Difundir la realización de diferentes actividades de la SEU: eventos artísticos, convocatorias y llamados a proyectos, entre otras.
- Informar sobre las actividades mediante diferentes estrategias: coberturas en vivo, fotografías y videos, entre otras.
- Responder las consultas e inquietudes de los usuarios.

Todos los contenidos deben ser producidos para lograr interacción entre la Secretaría y los usuarios. Por esa razón, el Manual enumera varios puntos para lograr dichos objetivos.

- Las políticas de interacción tenderán a generar actitudes positivas que provoquen el deseo de compartir los contenidos, de esta manera, la publicación podrá ser vista por personas que no sigan a la página.
- La redacción debe ser comprensible. Los criterios de sencillez y brevedad redundan en más rapidez de ejecución y una recepción más sencilla en públicos y destinatarios.
- Aprovechar las particularidades de cada red social.

En relación al último punto, el manual hace énfasis en diferentes estrategias que pueden ser utilizadas en cada red social.

En Facebook, el texto siempre tiene que ir acompañado con contenidos multimedia (enlaces, imágenes o videos). Se utiliza las normas de redacción de brevedad, claridad y sencillez.

Estadísticamente, los videos son los contenidos más compartidos en las redes sociales. En este marco, se recomienda aprovechar esta herramienta para la difusión de videos y se aconseja priorizar la publicación de videos de corta duración.

En Twitter, se recomienda el uso de # (*hashtag*): aunque otras redes ya copiaron este sistema de etiquetas, Twitter es la red social que le da mayor importancia. Es muy valioso definir *hashtags* propios para la SEU. Twitter es una red social importante al tratar con otras instituciones o figuras públicas. Etiquetar sus cuentas permite mayor interacción e ingresar a públicos más amplios.

Instagram tiene un límite de 2.200 caracteres, por lo que la brevedad no es necesaria. Al ser una red cerrada, es recomendable escribir o explicar lo mejor posible la imagen, que es donde estará la fortaleza y desafío de publicación. Un obstáculo de Instagram es la imposibilidad de adjuntar enlaces en las publicaciones. Una opción es renovar el link de la biografía de manera regular con posteos más nuevos. En Instagram se recomienda mayor tratamiento visual de las imágenes en relación con otras redes.

Producción audiovisual para la comunicación digital

Según un informe de la consultora Sandvine, el 58% del tráfico web es de *streaming* (en directo) de video. En los últimos años, todas las redes sociales se han adaptado a la tendencia. De esta manera, la Secretaría de Extensión produjo audiovisuales propios para plataformas digitales. Para iniciar con la producción de contenidos audiovisuales, se tuvo en cuenta los objetivos comunicativos de la SEU, las plataformas utilizadas y los recursos disponibles.

El obstáculo principal fue la falta de recursos materiales (cámaras, micrófonos y computadoras). No obstante, con el avance de algunas producciones se visibilizó

su importancia y se compraron algunos equipos. Entre una de las primeras medidas tomadas para la producción audiovisual, fue la creación de un manual básico. El documento tiene conceptos básicos del lenguaje audiovisual, con el fin de instruir en casos donde no hay recursos humanos capacitados para dicha tarea. Por otro lado, el manual describe los procesos de producción que van desde la planificación del video hasta su difusión. El proceso es lo suficientemente general para atender a todo tipo de producciones audiovisuales que la SEU necesite. Además, hay una serie de recomendaciones durante los procesos de coberturas audiovisuales que atiende a los tres aspectos del lenguaje audiovisual: elementos visuales, sonoros y retóricos. Finalmente, se describen algunos productos, su factibilidad y el proceso de producción específico de cada una de ellos. En relación con la difusión, se enumera los distintos formatos, duración y resoluciones aceptadas por las plataformas digitales.

Mapa de georreferenciación

A mediados de 2015 se realizó por primera vez la convocatoria a becas SEU de manera digital. El nuevo sistema permite visualizar en un mapa las zonas donde se desarrollan las becas así como acceder a un resumen de los proyectos y a datos de contacto de las organizaciones participantes, entre otras variables. El principal objetivo del mapa es facilitar el acceso a la información y sistematizar los contenidos que surgen de los trabajos seleccionados para desarrollarse en territorio a cargo de los becarios extensionistas de la UNC. Entre las utilidades que ofrece el nuevo sistema, se destaca la localización territorial en un mapa, el acceso público y rápido al contenido de los proyectos incluso durante el período que dura la beca y mayor visibilización de las organizaciones y grupos extrauniversitarios junto con los que se llevan adelante los proyectos.

La creación de mapa.becas.seu.unc.edu.ar fue posible gracias a la colaboración y capacitación ofrecida por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación que cedió la plataforma virtual sobre la que la UNC realizó algunas adaptaciones. Sin embargo, surgió luego la dificultad de sumar capas de referencia donde incluir otros ejes territoriales que nos permitieran ver integralmente a la SEU. Los cambios de gestión y responsables del sistema y la dependencia técnica de otra secretaría de la UNC impidieron que este mapa vinculara otros espacios SEU.

Este formato ha tenido varios intentos de puesta en marcha que por diferentes motivos se vieron truncados. Recuperando esas experiencias, nos hemos propuesto finalizar el primer semestre de 2020 con el mapa de georreferenciación que compile becas SEU, subsidios, PGAAC y proyectos en territorio de todos los programas SEU.

Proyectamos que comprendería:

- Universidades populares. Se han firmado convenio con aproximadamente 50 municipios y comunas.
- Puntos de extensión. Se trabaja con los seis parques educativos municipales ubicados en diferentes barrios de la ciudad. En cada uno de ellos se desarrollan al menos tres de los ocho proyectos.
- Universidad, sociedad y cárcel. Se realizan actividades en dos complejos penitenciarios de la ciudad.
- Salud integral y niñez y juventud. Se realizan actividades en cuatro escuelas públicas primarias
- Unidos por la Música. Participan 25 agrupaciones infanto-juveniles de 13 localidades cordobesas
- Becas de extensión. Financiamiento de 45 proyectos en diferentes localidades de la provincia
- Subsidios de extensión. Financiamiento de 22 proyectos en diferentes localidades de la provincia
- Apoyo a la gestión local. Capacitación en gobierno abierto a 13 localidades del interior.

El objetivo es que el mapa no solo se utilice para visibilizar la actividad extensionista, consideramos que sería una herramienta de información fundamental para la toma de decisiones a los aspirantes de diferentes convocatorias que se desarrollan en el marco de la SEU y para el vínculo de proyectos con otras experiencias que se desarrollan paralelamente o se desarrollaron con anterioridad. Asimismo, otorga elementos para la toma de decisiones en relación con la focalización de políticas públicas y la construcción de áreas y temáticas prioritarias para la elaboración de líneas de acción específicas.

Conclusiones

Comenzamos esta ponencia interpelando las formas y estrategias que implementamos en la comunicación extensionista y su pertinencia. Como grupo que se plantea constantes desafíos, respondemos que siempre podría mejorarse pero si tenemos en claro que es nuestra responsabilidad generar distintos niveles de comunicación. Es decir, no confiar en las redes que tanto nos condicionan como la principal herramienta de difusión. Ellas son el primer nivel de información que invitan a los/as usuarios/as a pasar a un “leer más”, a ingresar a un vínculo, ver un video donde se comenta una experiencia, a leer un texto que supere veinte palabras. La creatividad y la gestión de estrategias pertinentes deben ser el norte de las áreas de comunicación. Las etapas de un proceso de trabajo son básicamente las mismas, pero no podemos abordar de la misma manera la difu-

sión de una charla destinada a estudiantes que un plan contra las violencias de géneros o el festival en la plaza del barrio.

Superada la etapa meramente informativa, nos enfrentamos al desafío de cubrir esas actividades. Puntualmente, aquellas que se desarrollan durante un período sostenido en el tiempo, conversamos con la persona responsable para conocer los diferentes momentos y rescatar aquellos que reflejen el momento de inicio, desarrollo y final. Cabe destacar que tanto las producciones audiovisuales como los registros fotográficos y textos tienen como principales protagonistas al actor extrauniversitario involucrado en este proceso comunitario.

El mapa de georreferencia nos permitirá superar la lógica efímera de las redes y complementarlas, ya que además de permitir la ubicación exacta en el territorio, pretendemos que se constituya en un instrumento de consulta para las organizaciones sociales, instituciones, grupos o comunidades que desean conocer las experiencias próximas o de temáticas vinculadas, fortaleciendo la conformación de redes sociales y brindándole información pertinente y certera para construir demandas como actores sociales posicionados frente a la universidad.

Somos responsables de comunicar a los/as futuras/os profesionales las diferentes opciones que les brinda la Secretaría de Extensión Universitaria para promover el pensamiento crítico, el sentirse interpelados/as por la realidad y permeables al conocimiento no estructurado o formal.

La Declaración CRES 2018, propone:

una educación superior proactiva con soluciones a problemas de orden social a partir de sus funciones de docencia, investigación y vinculación con el entorno. Educación Superior y sociedad es la idea transversal que se desarrolla en los ejes temáticos desde perspectivas técnicas para hacer de América Latina y el Caribe un espacio democrático, de integración, de justicia social.

Y es en este sentido que debemos pensarnos como sujetos responsables de defender la educación pública, facilitando el acceso a la información, visibilizando el trabajo que llevan adelante grupos de investigación, docentes, estudiantes, voluntarios/as, becarios, autoridades, directores de proyectos o coordinadores que se vinculan con el otro, que generan un vínculo y una expectativa en relación con una respuesta ante una demanda específica.

Bibliografía

- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, CRES (2018). Declaración y Plan de Acción de Trabajo. Córdoba. Recuperado de <https://www.utn.edu.ar/images/Secretarias/SGral/PropuestaPlanDeAccionCres2018.pdf>
- Consejo Interuniversitario Nacional (2012) Acuerdo Plenario N° 811/12, Anexo. Plan Estratégico 2012–2015 de la REXUNI. Santa Fe, 26 de marzo de 2012. Recuperado de www.cin.edu.ar/download_b.php?file=ANEXOAP811.doc.
- Gezmet, S. (2013). Evolución histórico-crítica de la extensión universitaria. Proceso de institucionalización de la extensión en la UNC en los distintos momentos históricos. En AA.VV. *Compendio bibliográfico de la asignatura Extensión Universitaria*.
- Ministerio de Cultura de la Nación (2017). Encuesta Nacional de Consumos Culturales. Recuperado de <https://www.sinca.gob.ar/VerDocumento.aspx?IdCategoria=10>
- Sandvine (2018). The Global Internet Phenomena Report. Recuperado de <https://www.sandvine.com/hubfs/downloads/phenomena/2018-phenomena-report.pdf>
- Universidad Nacional de Córdoba (2018). Área de diseño, producción gráfica y editorial. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/comunicaci%C3%B3n/%C3%A1rea-de-dise%C3%B1o-producci%C3%B3n-gr%C3%A1fica-y-editorial>
- Universidad Nacional de Córdoba (2018). Estatuto de la UNC. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/estatuto>

Eje 5.
Comunicación y redes.

5.2
Extensión y comunicaciones.

Eje 5

Cyberbullying: un nuevo desafío para el ámbito escolar.

Lorena Baigorria, Mario Peralta, Carlos Salgado, Ana Garis,
Eliana Gonzalez.

lorenabaigorria@gmail.com

Resumen

Debido al fácil acceso a las TIC y los dispositivos móviles, los niños y adolescentes se relacionan en forma constante a través de las redes sociales. Si bien las tecnologías permiten al hombre alcanzar nuevos horizontes y beneficios en diferentes áreas, también pueden utilizarse para dañar a las personas. Es por eso que a través del proyecto de extensión Riesgos en la Red se abordan diferentes problemáticas, brindando talleres para informar de los derechos y peligros a los que se exponen los niños y adolescentes.

El proyecto Riesgos en la Red, de la Universidad Nacional de San Luis, aborda temas muy sensibles que alertan a la sociedad respecto de los ciberdelitos, tales como *ciberbullying*, acoso laboral y discriminación, entre otros. Esta problemática afecta indistintamente de la edad de la persona, principalmente a adolescentes, incrementada por el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a las que tienen acceso (celular, redes sociales y correos, entre otros). Por el medio virtual se afecta las relaciones personales y se daña al sujeto; mediante, por ejemplo, agresiones verbales (audios), amenazas y burlas (mensajes de texto, fotos, videos, publicaciones en redes sociales) y otras acciones que afectan emocionalmente a la víctima. Dado que esta problemática interfiere en la comunicación del sujeto con los integrantes de la comunidad donde vive, y lleva a su desvalorización moral –pues despierta sentimientos de tristeza, ais-

lamiento y, en casos extremos, depresión y suicidio– es primordial que nuestra sociedad tome conciencia y actúe en consecuencia.

El proyecto ha realizado tareas de concientización en la provincia de San Luis, en ámbitos escolares de diferente situación social. Se ha trabajado principalmente en ciberacoso, que afecta a la comunidad escolar en los distintos niveles. Las tareas van desde prevención con el dictado de talleres, escucha, relevamiento de casos y el abordaje de posibles soluciones para afrontar una situación de acoso o exclusión en el ámbito escolar, entre otras.

En el presente trabajo, se exponen los resultados obtenidos del análisis de las encuestas realizadas en la ciudad de San Luis a alumnos de diferentes centros educativos de distintos sectores sociales. Es importante destacar que esta provincia brinda en forma gratuita desde los cinco años acceso a internet y a otros recursos como *netbooks* y tabletas.

Los resultados obtenidos muestran cómo incide el *ciberbullying* en las relaciones entre pares según la edad y los factores sociales. Las particularidades de este tipo de acoso lo convierten en una problemática transversal a la comunidad educativa. Es por esto que es necesario brindar a las instituciones educativas asesoramiento y guías para prevenir, actuar o intervenir ante una situación de acoso escolar a través de las redes; cuyos actores intervinientes son, por lo general, compañeros de aula, ocurra o no dentro de la institución.

La temática fue recibida por los diferentes integrantes de la comunidad educativa de manera positiva, permitiendo ser un punto de partida para futuras acciones, ya sea en conjunto con el establecimiento o generando proyectos educativos propios.

Palabras clave: *ciberbullying* / redes sociales / TIC / educación.

Introducción

Uno de los fenómenos que se presenta en la sociedad actual, altamente conectada a través de las tecnologías, es el incremento de las agresiones virtuales. El fácil acceso a plataformas –WhatsApp, Facebook, Twitter e Instagram– conectadas a las redes sociales que tienen niños y adolescentes favorece esta situación. El mal uso de las tecnologías se denota cuando a través de estos medios se daña o se generan sentimientos desagradables a otros por medio de mensajes de texto, fotos, audios y videos. Quien es víctima de este tipo de agresiones se siente afectado en su estado de ánimo, despertando en él sentimientos de tristeza y dolor, que en casos extremos lleva a la depresión o al suicidio (Qing, 2006). Es de vital importancia que la sociedad, no solo tome conciencia sobre estos temas, sino que también esté informada sobre qué acciones tomar en caso de ser víctima o testigo, y que tenga las herramientas adecuadas para prevenir dichas exposiciones.

Como mencionamos anteriormente, los niños y adolescentes son quienes más se exponen a estas situaciones. Es por esto que las instituciones educativas han vis-

to trasladado a su ámbito escolar situaciones de violencia por redes sociales, en la mayoría de los casos *ciberbullying*, lo que se refleja en la conducta del alumno y la relación con sus pares. Es por esto que diferentes instituciones educativas han planteado la necesidad de instruir a estudiantes, docentes y padres en aspectos técnicos-informáticos sobre cómo y qué medidas adoptar para proteger a los adolescentes frente a estos eventos, así como establecer mecanismos de acción frente a un hecho particular.

Con el objetivo de contribuir a la formación integral de las personas sobre la base del equilibrio moral y de principios de respeto, para su desarrollo e interacción en la nueva sociedad de la información y del conocimiento que estamos transitando, el proyecto de extensión Riesgos en la Red, perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), ha abordado la problemática de *ciberbullying* en el ámbito escolar. El proyecto estudia las vulnerabilidades de niños y adolescentes respecto de las tecnologías, con el fin de aportar mecanismos que permitan instalar el debate sobre su uso y consecuencias. El proyecto, en este sentido, ha trabajado en los últimos años en la prevención, acompañamiento y concientización frente a este tipo de acoso, uno de los más comunes a los que se encuentran expuestos niños y adolescentes, y donde el rol de los adultos y la comunidad escolar son primordiales.

En particular, se han desarrollado numerosas actividades en los centros educativos de distintos sectores sociales de la ciudad de San Luis, incluyendo talleres dirigidos a alumnos adolescentes de 12 a 18 años. En el presente trabajo se exponen los principales resultados obtenidos de estos talleres. A partir del análisis de las encuestas fue posible hacer inferencias con respecto a la situación en San Luis y compararla con el resto de Argentina.

El presente trabajo se encuentra estructurado del siguiente modo: la segunda sección explica el concepto de *ciberbullying* y describe sus formas (o roles) y consecuencias. La tercera sección presenta las tareas llevadas a cabo en el proyecto para abordar la problemática. La cuarta sección muestra el estado actual del *ciberbullying* en Argentina y San Luis y, finalmente, en la quinta sección se exponen las conclusiones.

Ciberbullying

Se puede definir como ciberacoso a la agresión que daña a una persona psicológicamente a través de espacios de comunicación o redes sociales (Smith, 2008). Pero cuando esta agresión proviene de alguien de su misma franja etaria y puede ser vista de distintas formas –verbal, fotos/videos (en su edición) y mensajes– se denomina con la palabra del inglés *ciberbullying*.

Los adolescentes son quienes más sufren este tipo de agresión. Esto se debe a dos factores principales: i) son parte de la generación de nativos digitales y ii) atraviesan una etapa crítica propia del adolescente. El primer factor se refiere a que desde que nacieron, su vida estuvo acompañada con productos tecnológicos. El

otro factor se relaciona con la época de cambio y evolución que transitan, donde ocurre la maduración física junto con una gran inestabilidad psíquica, física y emocional. Es normal que los adolescentes en esta etapa comienzan a alejarse de la familia y de las figuras de autoridad para comenzar a dar cada vez mayor importancia al grupo de iguales, buscando modelos de identificación que le permitan reafirmar o definir su personalidad (Hernández Prado y Solano Fernández, 2007). Además no siempre la relación o socialización entre pares es positiva, muchas veces se produce una relación abusiva.

En la legislación argentina existen normativas aplicables al *ciberbullying*, dado que puede enmarcarse en la ley 26388, en sus artículos 6 y 11 al mencionar aspectos propios del acoso en general (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2019) y contemplando multas económicas, así como penas de tres meses a cuatro años de prisión. Sin embargo, solo algunas provincias como Catamarca y Buenos Aires han realizado legislaciones complementarias específicas a las agresiones mediante el uso de las tecnologías. Esto indica la necesidad de generar proyectos integrales para facilitar la actuación de la justicia en los casos que fueran necesarios.

Características

El *ciberbullying* es muy frecuente entre los adolescentes, en especial, en estudiantes de los primeros años de secundaria. Es necesario, en este sentido, que la comunidad conozca y no naturalice este problema para poder –con actividades concretas– prevenir, identificar y resolver este tipo de situaciones. Se mencionan a continuación algunas de las principales características (Equipo Multidisciplinario de Investigación en Ciberbullyng, 2010):

- Se produce en escenarios virtuales que trascienden los tradicionales: el *ciberbullying* por definición se lleva a cabo por medio de las TIC, lo que implica que puede ser ejercido, padecido y presenciado desde cualquier lugar y en cualquier momento. Conocido como invasión a la privacidad las 24 horas del día los siete días de la semana.
- El anonimato proporcionado por el uso de las tecnologías: tanto agresores, como víctimas y el resto de personas implicadas pueden desconocer quién es o quiénes son las otras personas con las que se ha establecido esta destructiva relación o vínculo.
- No percibir el daño que se genera: los agresores minimizan las acciones de acoso, muchas veces debido a la naturalización de la situación y a la libertad otorgada por el uso de la pantalla, no logrando dimensionar las consecuencias de la agresión.

Roles

En el *ciberbullying* se pueden identificar tres roles principales, descritos a continuación (Hernández Prado y Solano Fernández, 2007).

- Agresor: es quien realiza el ciberacoso, generalmente no siente culpa ni remordimiento de lo que hace; suele ser el más popular o líder del grupo, o el más violento.
- Víctima: no quiere ir al colegio, se siente triste, humillada, avergonzada con gran ansiedad e incluso depresión. Se produce un descenso del nivel de su autoestima, las agresiones provocan consecuencias sobre su salud física-psíquica: dolor de cabeza, irritabilidad, cansancio, sensación de ahogo, dificultad para dormir (pesadillas e insomnio), palpitaciones, temblores.
- Espectador: no participa pero calla, muestra indiferencia o permisividad y a veces lo fomenta, ve normal estas situaciones y se acostumbra a no hacer nada ante ellas, muchas veces siente culpa pero tiene miedo a actuar y lo peor es que está aprendiendo patrones de conducta basados en el dominio-sumisión.

Es importante además considerar cómo actuar ante una situación de *ciberbullying*. Esto dependerá del nivel del acoso y de la posibilidad de acción según corresponda. Se puede resumir en tres lineamientos esenciales:

Respecto del agresor, hay que evitar justificarlo o minimizar la situación, no hay justificación alguna frente al acoso. Se debe acompañarlo a buscar ayuda (hablar con sus padres o tutores), invitarlo a la reflexión e insistir en la práctica del respeto.

A la víctima hay que aconsejarle que no responda a la agresión, intente ignorarla y le solicite a su agresor que pare de forma respetuosa y firme. Bloquear al agresor. No borrar los mensajes amenazantes o insultantes, indicarle que realice una copia o una captura de pantalla y guardarlos. Mantener la información sensible en privado y no facilitar nunca datos personales ni imágenes. Buscar ayuda y/o denunciar la situación ante las autoridades escolares, policiales, grupos especiales.

El espectador debe buscar ayuda, confiar en un adulto que pueda detener la agresión. Este rol, como se dijo anteriormente es principal en la detención del *ciberbullying*, ya que la mayoría de las veces la víctima no está en condiciones de pedir ayuda por sí sola.

Consecuencias

En la actualidad, muchos somos parte del *ciberbullying*, no siempre de manera consciente, pues asumimos de manera natural e inconsciente alguno de los roles presentes en esta problemática, en especial, el de espectador. Esto genera o incrementa un círculo vicioso, ya que en muchas ocasiones el espectador pasa de un estado pasivo a uno activo de incitación, colaboración, viralización y agresión por redes sociales. Asimismo, la víctima en otros círculos sociales cambia su rol a agresor (victi-agresor) como parte de su mecanismo de defensa, aumentando el nivel de violencia en la que permanece diariamente.

Además, esta situación genera en la víctima un estado de alerta constante y nerviosismo, se siente culpable, no ha hecho nada y no se merece esto. Se culpabiliza, establece la ley del silencio y no cuenta lo que le sucede. En situaciones de estrés, suele presentar conductas suicidas o se autolesiona.

Una de las modalidades del *ciberbullying* más recurrente es la exclusión (Hernández Prado y Solano Fernández, 2007), que consiste en excluir a la víctima de los círculos sociales que frecuenta, tanto físicos como virtuales. Esto se realiza creando rumores, resaltando en forma negativa características físicas o conductuales, lo que lleva a la discriminación de la víctima por sus pares y, luego, a la exclusión e indiferencia.

Esto, claramente, interfiere en la comunicación del sujeto con los integrantes de su comunidad, afectando su estado de ánimo, desvalorizando su moral, despertando sentimientos de tristeza, dolor y aislamiento. Es primordial que nuestra sociedad tome conciencia de que la publicación impulsiva con fines agresivos son perjudiciales para otras personas así como para nosotros mismos.

Abordaje del *ciberbullying* en el ámbito escolar

Este proyecto de extensión, desde sus comienzos, ha llevado a cabo diferentes actividades y acciones en pos de divulgar y prevenir el *ciberbullying*, estableciéndolo como tema de discusión y reflexión, y analizando el estado en la sociedad argentina, con especial énfasis en San Luis y en la comunidad adolescente de 12 a 18 años.

Cabe destacar que con el fin de conocer la situación actual en San Luis, se han recolectado los datos de casos de *ciberbullying* mediante una encuesta a más de mil estudiantes del nivel medio, en la que ellos se identificaron como partícipes activos de la problemática.

Además del curso de capacitación a docentes, profesores de educación física y preceptores para abordar de manera transversal el tema, se detectaron situaciones de riesgo y se acompañó a los alumnos, promoviendo el respeto entre pares.

Se puede observar de las experiencias que el tema del *ciberbullying* ha sido claramente instalado en la comunidad educativa de la provincia de San Luis, además del interés de docentes de otras provincias. Esto permitió continuar el abordaje desde diferentes sectores e integrantes de la escuela –docentes, preceptores y alumnos– a través de acciones permanentes de prevención y concientización en el ámbito escolar.

Es por esto que se está trabajando en la definición de protocolos de acción a nivel escolar con las escuelas, que se basan en aspectos psicológicos y pedagógicos que enunciamos en forma breve (Hernández Prado y Solano Fernández, 2007).

Ejes principales:

- Establecer la situación de *ciberbullying* como una conducta que daña a otro.
- Considerar que quienes asumen los roles de agresor, víctima o espectador, son adolescentes, por lo que se les debe acompañar independiente del rol que ejerzan.
- Comunicar a los docentes y tutores de la situación para abordar el problema en forma conjunta.
- Recibir acompañamiento del gabinete psicopedagógico o equipo interdisciplinario definido para el mismo.
- Adecuar el reglamento de convivencia o conducta escolar a este tipo de situaciones, para que todos los integrantes de la comunidad educativa estén notificados de que no es una conducta apropiada.
- Acompañar al docente ante la sospecha de *ciberbullying* o cuando se la comuniquen, para que se sienta respaldado por la institución.
- Diferenciar las acciones si los participantes son menores o mayores de edad.
- Generar el ámbito para que tanto la víctima como el agresor se relacionen en armonía.
- Evitar exponer en forma innecesaria o excluir al agresor, siempre hay que considerar que es un adolescente.

En la actualidad se desarrolla en conjunto con la escuela un trabajo colaborativo interdisciplinario para finalizar el protocolo y proponerlo a nivel provincial, como una herramienta para enfrentar el *ciberbullying*. Cabe mencionar que en el caso de que fuera necesario una orientación legal, esta tarea es realizada a través de INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo) sede San Luis (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2018).

Situación actual en Argentina y San Luis

Las conclusiones del Informe 2018 (ONG Bullyng sin frontera, 2018) de *bullying*, sobre un total de 2.974 casos evaluados, muestran números alarmantes. Existe un número cada vez mayor de denuncias, con al menos 120 intentos de suicidio entre niños de primaria, adolescentes de secundaria y jóvenes universitarios a causa del acoso escolar ya sea personal o a través de redes sociales. El acoso y el *ciberbullying* son la causa directa de más de 200 muertes anuales entre suicidios y homicidios en América Latina.

En el informe de denuncias de acoso y/o *ciberbullying* durante 2018 en Argentina, se observa que la mayor parte de los casos son llevados a alguna instancia judicial. Es conocido que la cantidad real es mucho mayor que las denuncias, sobre todo en la provincias de Buenos Aires, Capital, Santa Fe y Córdoba, que presentan la mayor cantidad de casos con 654, 527, 377 y 298 respectivamente. San Luis se encuentra en la novena posición a nivel nacional con 64 denuncias, este número

si bien al parecer es pequeño, considerando la densidad poblacional, la situación es preocupante.

También se puede acceder a las principales causas de *ciberbullying* en chicas y chicos, entre las que destacan que en las chicas es la belleza y en los varones el desempeño deportivo (ONG Bullying sin frontera, 2018).

Luego del análisis y estudio de los resultados a nivel nacional y motivados por la falta de datos acerca de los casos reales de *ciberbullying* en San Luis, desde nuestro proyecto se realizaron encuestas para conocer no solo la ocurrencia, sino también los roles en los que se ven reflejados los adolescentes.

La encuesta se planteó con carácter anónimo e incluyó nueve puntos, que permitieron establecer diferentes elementos de evaluación. Entre los elementos figuran datos generales como la edad, el sexo, edad de inicio de los alumnos en el mundo digital y otros diseñados para establecer si el individuo fue víctima de acoso o *ciberbullying*, o si participó con otro rol, ya sea como espectador o agresor. Los datos fueron clasificados para poder hacer un análisis cuantitativo centrado en los porcentajes de víctimas, agresores y espectadores.

La muestra constó de 1.008 encuestas de alumnos de 12 a 18 años provenientes de escuelas de la provincia de San Luis ubicadas en distintas zonas y situación social. El 90% de las escuelas eran de gestión pública y el 10% privadas. Respecto del género, el 58% correspondió a sexo femenino, el 38% al masculino y el 2% no fue identificado. Las figuras 1, 2 y 3 presentan los resultados preliminares posteriores al análisis de la muestra.

La figura 1 muestra la proporción de roles en los que se ven involucrados los adolescentes. Se puede observar que el rol preponderante es el de espectador. La encuesta identifica a los espectadores pasivos, es decir, aquellos que observan el acoso pero no necesariamente intervienen para evitarlo. Teniendo en cuenta que las estrategias para afrontar el *ciberbullying* –como los protocolos escolares sugeridos por Avilés (2011)– apuntan a animar la implicación de los espectadores, el resultado indica que deben estudiarse propuestas concretas para trabajar con este grupo de individuos.

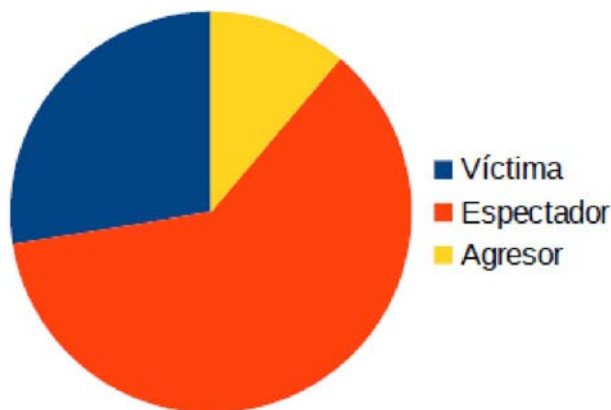


Figura 1. proporción de casos de roles.

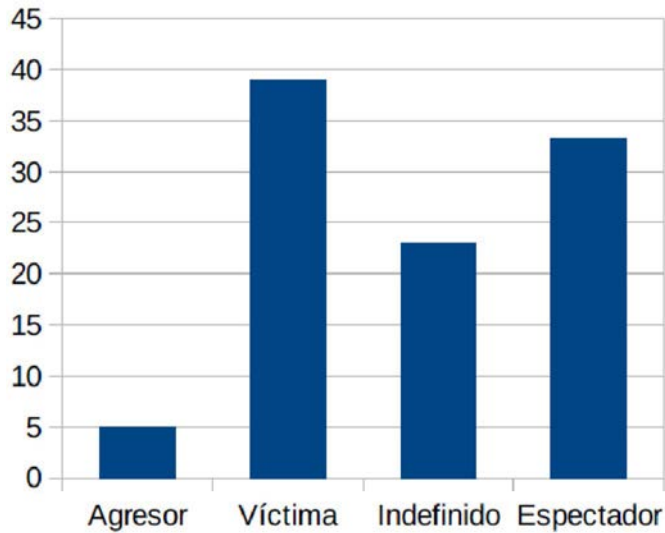


Figura 2. roles femeninos.

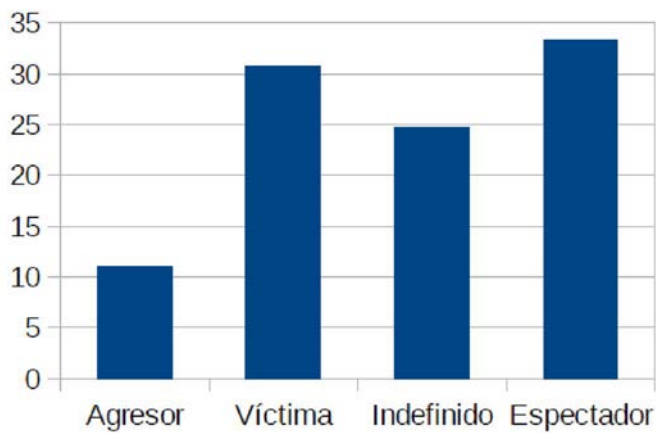


Figura 3. roles masculinos.

Las figuras 2 y 3 exponen los porcentajes de los roles considerando si son participantes femeninos o masculinos. Como se puede observar el rol femenino es principalmente de víctima, mientras que entre varones si bien el porcentaje de víctimas es importante, el rol de espectador es mayor. Las consecuencias del *ciberbullying* en los individuos de acuerdo con el género son diferentes. Mientras que los de sexo masculino corren mayor riesgo de incivildad digital, las de sexo femenino tienen más chance de sufrir problemas de salud, tales como el estrés y los trastornos del sueño (Wezum, 2019). Estos aspectos deben ser considerados en los protocolos de acción mencionados en la sección anterior.

Si bien se ha hecho un análisis preliminar, que se encuentra en consonancia con los trabajos realizados en la provincia de Córdoba, donde se analiza la proporción de los roles, aún no se estudian los roles preponderantes en mujeres o varones (Yñiquez, 2015).

Conclusiones

El proyecto ha realizado distintas actividades con el fin de concientizar y poner sobre la mesa la problemática del *ciberbullying* en la provincia de San Luis. Esto se llevó a cabo en ámbitos escolares de diferente situación social. Se ha trabajado principalmente con alumnos desde 4° grado hasta alumnos de 5° año de secundaria, con docentes y preceptores de los diferentes niveles.

Para cumplir con los objetivos se dictaron cursos de capacitación, se efectuaron encuestas para establecer la situación en San Luis, se realizó un concurso de afiches, jornadas de capacitación integral para docentes de nivel medio y un curso de perfeccionamiento vía *streaming* dirigido a docentes de todo el país.

Se puede concluir que la realización de actividades por parte de la UNSL en la sociedad ha sido recibida de manera positiva, cubriendo una falencia en el currículo escolar y la necesidad de formación docente.

Luego del análisis de los resultados de las encuestas, se desprende que la cantidad de casos y víctimas superan a las denuncias. Esto puede deberse a la falta de conocimiento de las posibles acciones legales, a la naturalización del problema y a la ausencia de herramientas y capacitación de los docentes para enfrentar los cambios tecnológicos y generacionales que conllevan nuevos desafíos como el *ciberbullying*.

Las diferentes acciones son un punto de partida para generar nuevas actividades y proyectos en conjunto con los establecimientos. Se trabaja actualmente en la definición de protocolos escolares para abordar de forma integral situaciones de *ciberbullying* en el ámbito escolar.

Bibliografía

- Avilés, J. M. (2011). El papel de los miembros de la comunidad educativa en la lucha contra el maltrato entre iguales. *Revista Amazônica*, 6 (1), 114-133. Recuperado de [file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLosMiembrosDeLaComunidadEducativaEnLaLuch-3915948%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/win/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElPapelDeLosMiembrosDeLaComunidadEducativaEnLaLuch-3915948%20(2).pdf)
- Equipo Multidisciplinario de Investigación de Ciberbullying (2010). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying*. España: Equipo Multidisciplinario de Investigación de Ciberbullying. Disponible en <http://www.protocolo-ciberbullying.com/el-protocolo/>
- Hernández Prados, M. A. y Solano Fernández, I. (2007). *Ciberbullying*, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2018). *Denuncias radicadas en el Inadi (2014-2017)*. Buenos Aires: Inadi, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Recuperado de <http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2019/08/DENUNCIAS-final-abril.pdf>

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2019). *Proyecto Código Penal de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Ediciones SAIJ. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/justiciacerca/acoso-interne>
- ONG Bullying Sin Fronteras (2018). *Informe del Observatorio Internacional de Bullying sin Fronteras en la República Argentina*. Buenos Aires: ONG Bullying Sin Fronteras
- Qing, L. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27 (2), 157-170.
- Smith, P. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (4), 376-385.
- UNICEF (2015). *Guía de sensibilización sobre la convivencia digital*. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf
- Wezum. (2019). *Primer Reporte Global Sobre Cyberbullying*, Observatorio Joven Fundación Pontificia Scholas Occurrentes. Recuperado de https://www.scholasoccurrentes.org/wezum/stopcyberbullyingday/pdf/19_06_19_REPORTE%20WEZUM_SPANISH.pdf
- Yñiquez, M. L. (2015). *El cyberbullying en los adolescentes de la Argentina*. Tesina de Grado. Córdoba: Instituto Juan Amos Comenio.

Ead-Um Espaço de Aproximação com a comunidade através da Aprendizagem Virtual: a experiência da UEPG nos cursos formato MOOC.

Eliane de Fátima Rauski; Fernanda Bassani, Alfredo Cesar Antunes, Hércules Alves de Oliveira Junior.

efrauski@ead.uepg.br

Resumo

O Projeto de Extensão “EaD-Um Espaço de Aproximação com a comunidade através da Aprendizagem Virtual” foi concebido para inovar no atendimento da comunidade local, regional e a todos os interessados, nacional e/ou internacionalmente, na formação através de cursos de curta duração, com vistas à melhoria de qualidade, produtividade e atualização de práticas bem como reflexão de temas atuais da sociedade, considerando que os diferentes saberes produzidos pelas Universidades propulsionam o desenvolvimento da sociedade, porém, não alcançam de forma igualitária todos os indivíduos. Neste sentido, a tecnologia é fundamental para levar estes conhecimentos, propiciando variadas oportunidades de capacitação e progressão no trabalho, contribuindo para o desenvolvimento pessoal com a melhoria do perfil de empregabilidade e oportunizando, concomitantemente, a sua inserção no universo das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). O Projeto iniciou em 2016 e, em 2019, conta com trinta e cinco (35) cursos, dos quais nove (9) cursos são no formato MOOC. O estudo se caracteriza como quali/quantitativo, de nível descritivo, com utilização de dados secundários que receberam tratamento estatístico simples para sua análise. Os cursos de Extensão na modalidade EaD, hoje com 7941 cursistas, podem alcançar de maneira mais efetiva os interessados nas diferentes comunidades, considerando que na UEPG já atingiram alunos de 26 Estados da Federação Brasileira, e Distrito Federal.

Palavras-chave: Inovação / Educação / Profissionalização.

Introdução

A natureza do Projeto de Extensão desenvolvido proporciona novo espaço de aprendizagem para a comunidade interna e externa, além dos muros da universidade, oportunizando a reflexão sobre temas inseridos na sociedade e também o desenvolvimento de competências técnicas dentro das diversas áreas de conhecimento em que a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) atua, pois desta forma, além de melhorar a eficiência na área de atuação, os envolvidos terão o papel de multiplicadores destes conhecimentos junto aos seus grupos sociais dentro e fora da instituição.

A Quarta Revolução Industrial (Indústria 4.0) tem exigido grande inovação em nossa sociedade e nos diferentes segmentos, inclusive na Educação. Se aliarmos este fato ao novo perfil da geração chamada “Milenium”, devemos considerar que não estamos acompanhando as mudanças que os novos tempos exigem.

Segundo Tapscott (1999), essa geração conseguiu absorver a tecnologia de forma muito mais rápida, pois cresceu com ela, se moldando aos novos padrões de comportamento e das culturas digitais. As características desta geração é objeto de estudo de outros autores, a exemplo de Lipkin e Perrymore (2010). Para estes, os jovens *Mileniums* são empreendedores, ousados, inovadores que nasceram num mundo globalizado, onde há tecnologia em tudo e são totalmente familiarizados com dispositivos móveis com uso irrestrito e não se adaptam às formas tradicionais de ensino e aprendizagem, tendo como principal característica o imediatismo.

Para atender as expectativas dos alunos, o professor, que na sua maioria recebeu formação tradicional, precisa aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. Se antes a referência básica que tínhamos era a sala de aula, hoje temos que entender que esta sala de aula é multifuncional, conectada com o mundo, integrada com as tecnologias móveis e com outros espaços e tempos. Com a transformação para um ensino gerador de conhecimento, o professor passa a ser um parceiro, um educador, que sabe encaminhar e orientar o estudante diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele (Bittencourt & Moran, 2016).

Nesta linha de raciocínio, um dos obstáculos a ser vencido é a inovação e integração tecnológica de professores e alunos nas organizações. Até mesmo no cotidiano dos indivíduos é a disponibilidade de tempo e espaço, uma vez que no contexto atual muito se percebe a “falta de tempo” para administrar todos os setores da vida pessoal. Neste contexto, a educação deve aprimorar o uso das tecnologias para otimizar o tempo e o espaço dos estudantes, da mesma forma que a educação corporativa o faz através das Universidades corporativas, que são os espaços com programações de treinamento e desenvolvimento alinhadas com as estratégias das organizações.

Outro obstáculo diz respeito a autonomia¹ que, segundo Chauí (2000, p. 338), “o sujeito autônomo é aquele que tem o poder para dar a si mesmo a regra, a norma, a lei, é autônomo e goza de autonomia e liberdade”. No que tange a Educação a Distância (EaD), o “estudante autônomo é aquele que consegue fazer a ponte com o professor e com os recursos midiáticos e compreende que para existir aprendizagem é necessário criatividade, disciplina de estudo e comportamento que o auxiliem a alcançar os seus objetivos”. Portanto, na EaD a idéia de autoaprendizagem é muito mais forte do que no ensino presencial. A eficácia do sistema depende em grande parte da motivação e condições de estudo do aluno (Serra et al., 2016).

O Projeto de Extensão proposto, considerando esse aspecto tão presente no dia a dia das pessoas “falta de tempo x capacitação”, proporciona condições para que o indivíduo possa alcançar o aprendizado em ritmo próprio e peculiar, procurando evitar a passividade dos envolvidos no processo e fundamentando as ações nos princípios da interação, da comunicação entre todos.

A palavra-chave neste momento é interação. Segundo Howkins (2001), a indústria criativa vem se fortalecendo e essas mudanças se devem aos novos conceitos abordados na atualidade, tais como originalidade, criatividade, o estímulo à mudança, à inovação, à ruptura de antigos padrões, e a interação com o outro.

A expansão da internet e o acesso às redes de telecomunicações tem gerado um aumento expressivo na busca por um ensino de qualidade, seja para obter um melhor emprego, um melhor salário, ou para quem almeja o conhecimento.

O advento das novas tecnologias e suas múltiplas possibilidades de uso tem pressionado as instituições a seguirem sempre à frente de seu tempo. Assim, para suprir esta necessidade, a UEPG, por meio do Departamento de Administração, desenvolveu ações de formação continuada a distância, que vão além dos programas formais de graduação, o que significa um avanço para o desenvolvimento da instituição e para a sociedade, que tem um novo caminho para participar do dia a dia da universidade por meio desse serviço de extensão.

“A abordagem das atividades extensionistas nas universidades tem como princípio atuar na comunidade universitária e interligar a comunidade externa aos campi universitários. Portanto, a universidade é o local onde o cidadão confronta os problemas comunitários de maneira a analisá-los, sob a luz da ética, transpondo-os, o que torna a universidade uma formadora de cidadãos transformadores” (Braguini, 2017, p. 57).

A aprendizagem a distância *online* (*online* porque a educação a distância anteriormente era via cartas) está ganhando cada vez mais adeptos por atingir grupos que pela distância não pensavam em realizar um curso de capacitação ou de nível superior. Mas este não é o principal motivo, pois além de ultrapassar fron-

1 Origem da palavra Autônomo do grego autos = eu mesmo; nomos = lei, norma, regra

teiras geográficas, sociais e culturais é possível aumentar o nível de conscientização, crítica e comunicação com o mundo.

“Fornecer oportunidades para os estudantes que não vem ao campus é mais uma questão de oferecer flexibilidade e comodidade do que de oferecer acessibilidade a aprendizes em situação de desvantagem” (Evans & Haughey, 2015, p. 135). Esta facilidade se estende a outros estados, outras instituições de ensino tanto de nível superior quanto médio e fundamental.

Para proporcionar essa vivência universidade-sociedade, a Educação a Distância (EaD) se utiliza das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), proporcionando novas oportunidades para desenvolver competências. Klaes (2005) justifica que é por isso que a formação a distância tem avançado geometricamente em todo mundo. Afinal, é a única forma capaz de conciliar a necessidade de apreensão de novos conceitos com a falta de tempo e as dificuldades cada vez maiores dum profissional estar fisicamente presente numa sala de aula. Hoje, a tela do computador é uma sala de aula mundial, infinita, na qual é possível se fazer cursos de alto nível.

As TICs possuem meios diferentes em cada período de tempo, pois o aprimoramento dos recursos já existentes e a criação de novos recursos é constante. Conole (2015, pp. 224-225) traz um cronograma elaborado por Conole, Smith e Write (2007), que trazem algumas tecnologias utilizadas na educação da década de 1960 até 2000; foram muitos recursos utilizados que já deixaram de existir e outros que ainda permanecem.

Assim como as TICs foram se aperfeiçoando com o passar do tempo, as tendências tecnológicas também se moldaram as necessidades educacionais: o uso de dispositivos móveis, das redes sociais, jogos e materiais interativos, todos voltados para educação.

Uma tendência que surgiu nos últimos anos e é bastante atual e promissora é a elaboração e divulgação dos Recursos Educacionais Abertos (REAs), que se constituiu num movimento numa comunidade internacional que tem por intuito disseminar o acesso livre a todo material que for construído com fins educacionais. Aqui todos podem fazer uso de determinado material (imagem, foto e vídeo) da forma como ele foi criado e podem modificá-lo de acordo com suas necessidades de aprendizagem. A isso dá-se o nome de “remixagem”; tudo isso sob uma licença livre que o autor do material determinar.

Essa licença que o REAs faz uso é a Creative Commons (CC), que permite que qualquer material seja baixado, copiado, reutilizado e remixado de maneira aberta e sem preocupação. Isso possibilita um compartilhamento de ideias e incentivo na elaboração colaborativa de materiais. Nas palavras de Litto (2009, p. 308), “acredito ser possível afirmar que estamos no auge de uma revolução que mudará o nosso tradicional e convencional sistema de educação, conferindo mais poder ao aprendiz, o que exigirá mais inteligência e criatividade do professor”.

Esta possibilidade de REAs, a partir da licença Creative Commons, pode ser o próximo patamar dos cursos no formato MOOC com a remixagem dos materiais

produzidos, adequando-os a realidades locais, hoje já implementados nos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A popularização da Internet abriu expectativas em relação a inovação na Educação. Com o surgimento dos MOOCs (*Massive Open On line Courses*) essa perspectiva se revelou promissora e com grande potencial de inovar processos educacionais para além das fronteiras nacionais, estendendo para toda comunidade esse novo modelo de aprendizagem, que passa a ser digital e aberta, certificada ou não, colocando seu enfoque na aprendizagem livre dos conhecimentos pelos seus participantes, difundindo interna e externamente toda gama de oportunidades que essa plataforma oferece.

“Os chamados MOOCs [...], expressão criada por Stephen Downes e George Siemens em 2008 [...], são grandes repositórios de conteúdo educacional aberto, em geral vídeo-aulas, apostilas e outros materiais multimídia organizados na forma de cursos. Eles costumam agregar materiais didáticos de formatos e origens diversos –não necessariamente desenvolvidos para serem trabalhados conjuntamente–, provenientes de renomadas instituições de ensino” (Kenski, 2015, p. 84). Essa ideia cria infinitas possibilidades de educação em rede e de construções colaborativas, com a finalidade de atender as expectativas desta nova geração.

Os MOOCs são plataformas *online* que distribuem cursos de universidades tradicionais de forma aberta a qualquer pessoa conectada à internet, caracterizando-se como um modelo diferente de ensinar e aprender, em qualquer lugar e hora, sem a presença de um moderador formal (Serra *et al.*, 2016).

Para Matta e Figueiredo (2013, p. 2): “Os MOOCs oferecem uma oportunidade estratégica para melhorar a qualidade da educação, bem como facilitar o diálogo político, a partilha do conhecimento e a capacitação de pessoas ao redor do mundo. Além disso, representam uma nova abordagem quando comparada com a visão atual do processo de ensino e aprendizagem em que existe uma visão mercantilista inerente, uma vez que permite o acesso aos conteúdos”.

É fundamental a promoção, pelas instituições universitárias, de ações diversas voltadas para o aperfeiçoamento da qualidade de ensino, sendo ele presencial ou a distância, bem como a criação dum clima de reflexão coletiva, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e acima de tudo a democratização do saber produzido pela academia, propósito maior do projeto desenvolvido.

Os cursos no formato MOOC facilitam a disseminação do conhecimento produzido na academia, colaborando para que este conhecimento seja apreendido pela sociedade, contribuindo para seu desenvolvimento e gerando a necessária aproximação:

“Na perspectiva de possibilitar a construção e a socialização dos conhecimentos produzidos pelo homem, a universidade assume um espaço central que evidencia sua responsabilidade no des-

envolvimento humano, científico e tecnológico da sociedade. Seu compromisso com a formação de profissionais-cidadãos requer que as atividades acadêmicas extrapolem suas ações e se comprometam com o desenvolvimento social em nível local e global” (Fabri, Niezer & Silveira, 2017, p. 147).

Na UEPG, para o desenvolvimento dos cursos no formato MOOC, o Departamento de Administração contou com o apoio da equipe técnica de TI, equipe pedagógica, Professores e Agentes Universitários de notório saber do Departamento de Contabilidade, Departamento de Geociências, Agência de Inovação, Colégio Agrícola Augusto Ribas e do Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta a Distância, evidenciando a multidisciplinariedade da proposta.

Os cursos de Acessibilidade para conteudistas e desenvolvedores foram cedidos pelo Governo Federal —Modelo de Acessibilidade do Governo Eletrônico (E.MAG)— e elaborados por profissionais daquela esfera pública e disseminados pela UEPG de forma colaborativa, buscando preparar os profissionais docentes e desenvolvedores para garantir a acessibilidade dos materiais virtuais e atendendo pessoas cegas, surdas, disléxicas, daltônicas, por exemplo.

Nossos cursos contam com recursos do próprio moodle com relação a cores, contrastes, tamanho de letras, não utilização de letras serigrafadas, leitor de tela, tradutor VLibras e áudio descrição de imagens para atendimento destas necessidades especiais.

O Objetivo Geral do Projeto, portanto, é promover ações pedagógicas formativas, contribuindo para a consolidação duma cultura de desenvolvimento profissional e disponibilizando para a comunidade o conhecimento produzido nas diferentes áreas de conhecimento da Instituição e troca de saberes no que se refere a Educação a Distância; conta com 35 cursos, sendo 9 no formato MOOC e 26 na modalidade EaD, com tutoria.

A metodologia do projeto de desenvolvimento dos cursos é baseada nos princípios da interação, interatividade, cooperação e autonomia, considera o indivíduo como sujeito do processo de ensino/aprendizagem e se serve de diversas mídias para promover a comunicação e a interação entre os todos os envolvidos no processo (docentes, agentes universitários, acadêmicos e comunidade interessada), de forma assíncrona, ou seja, sem a presença de professores e alunos no mesmo momento do tempo e do espaço.

Para que haja maior interação dos alunos na plataforma virtual de aprendizagem e, por consequência um maior aprendizado, o desafio consiste em criar e inovar nos recursos tecnológicos para esta interação, partindo do princípio de que não temos atuação de docentes ou tutores nas salas virtuais.

O desenvolvimento dos cursos virtuais de extensão foi realizado com o apoio de recursos como textos em PDF, mídias digitais e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), além de uso de Skype, Web-Conferência e Vídeo-aulas. A produção de

material escrito e do material digital utilizado foi acompanhado por profissional da área de designer educacional e os conteúdos divididos em Unidades.

Os cursos no formato MOOC também contam com o apoio de recursos como textos em PDF, mídias digitais e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e vídeo-aulas. Além dum significativo banco de questões desenvolvidos pelos docentes e ampliados pelos acadêmicos do curso de matemática, acadêmicos do curso de letras da UEPG e o curso de Geodiversidade, também contou com acadêmica do curso de Mestrado da Instituição na elaboração do material e das atividades avaliativas, evidenciando a integração dos saberes produzidos e oportunizando aos acadêmicos a prática de atividades relacionadas com a docência.

O banco de questões foi uma grande barreira inicial nestes cursos e a possibilidade de inserção de novas questões, construídas com a participação de acadêmicos dos cursos correlacionados, foi uma alternativa estratégica bastante interessante.

Obtida a nota mínima 7,0 (sete), o certificado digital é emitido pela Pró-Reitoria de Extensão a partir dum período de tempo considerado suficiente para a apreensão do conteúdo, a exemplo do curso de matemática que requer um estudo de 30 (trinta) dias, no mínimo, para cumprimento da carga horária de 100 horas. Esta sistemática foi pensada para evitar a realização do curso para a simples certificação e cômputo de horas extra-curriculares.

Na UEPG consideramos a realização de 10h de atividades semanais em nossos cursos, o que é um tempo suficiente e relativamente pequeno, considerando as demais atividades desenvolvidas pelo estudante, conceito este difundido pela ergonomia cognitiva. A emissão do certificado é uma opção do cursista.

Objetivo geral

Relatar a experiência da Universidade Estadual de Ponta Grossa no compartilhamento dos saberes produzidos através dos cursos de extensão no formato MOOC.

Objetivos específicos

- a. Demonstrar a importância da inovação para atender as necessidades da comunidade;
- b. Descrever as possibilidades de interação entre Instituições para a realização de cursos no formato MOOC

Materiais e Métodos

O presente estudo se caracteriza como qualitativo e quantitativo quanto ao método de abordagem e como estudo de caso, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental com relação aos procedimentos de pesquisa.

A pesquisa documental consistiu na análise dos relatórios emitidos pelo sistema, com relação ao número de matrículas, separando por Estados da Federação e por curso, após o que foram analisados os relatórios referentes a emissão de certificados, com construção de quadros demonstrativos a partir do uso de medidas estatísticas simples como percentual e média.

Quanto ao nível da pesquisa, se trata de pesquisa descritiva com utilização de dados secundários provenientes dos relatórios gerados pelo Moodle – Ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Resultados e Discussão

A Universidade tem por missão o desenvolvimento da comunidade a partir dos saberes nela produzidos, porém, não são todas as pessoas da comunidade que têm acesso a um curso superior e tampouco acesso aos resultados das pesquisas e trabalhos técnicos produzidos pelas Instituições de nível superior. A aproximação da Universidade com a comunidade é possível através dos projetos de extensão.

Pensar a interação do curso com a comunidade é desafiador para algumas áreas, a exemplo da administração que, neste caso, atua pensando no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais a partir dos cursos de formação oferecidos, em parceria com os demais departamentos de ensino e envolvimento de acadêmicos tanto da graduação quanto da pós-graduação.

Quando o Projeto de extensão foi gestado em 2016, os cursos pretendiam atingir 3.400 cursistas entre público interno e externo num período de cinco anos, estimando-se 700 cursistas/ano e esta meta foi atingida com apenas seis meses de lançamento das plataformas de cursos abertos.

No Quadro 1 é possível constatar que a demanda dos cursos oferecidos e a população atendida superou em muito as expectativas iniciais, pois atingimos em 2019 (base em março/2019) o total de 7.941 alunos nos 26 Estados da Federação e Distrito Federal, somente computando os interessados nos cursos no formato MOOC. Isso evidenciou a contribuição da tecnologia para a disseminação do conhecimento e possibilitou o aprendizado para diferentes comunidades; isto é inovação no processo educacional, democratizando o acesso à educação de qualidade e gratuita.

ESTADO DA FEDERAÇÃO	INSCRITOS
ACRE	7
ALAGOAS	10
AMAZONAS	16
AMAPÁ	1
BAHIA	71
CEARÁ	56
DISTRITO FEDERAL	47
ESPÍRITO SANTO	18
GOIÁS	25
MARANHÃO	23
MINAS GERAIS	96
MATO GROSSO DO SUL	21
MATO GROSSO	24
PARÁ	33
PARAÍBA	23
PERNAMBUCO	21
PIAUÍ	29
PARANÁ	6719
RIO DE JANEIRO	60
RIO GRANDE DO NORTE	30
RONDONIA	1
RORAIMA	4
RIO GRANDE DO SUL	50
SANTA CATARINA	208
SERGIPE	8
SÃO PAULO	323
TOCANTINS	6
SEM INFORMAÇÃO	11
TOTAL	7941

Quadro 1. População Atendida

Fonte: *Elaboração própria.*

Ressaltamos que não é realizado nenhum trabalho de marketing digital para a divulgação dos cursos do Projeto de Extensão e a rede de informação se restringe a contatos entre professores de diferentes regiões do país.

Na figura 1 podemos observar a dimensão espacial do Brasil e o alcance da UEPG no território Nacional, destacando que a Universidade se localiza no Estado do Paraná, Região Sul, na cidade de Ponta Grossa.

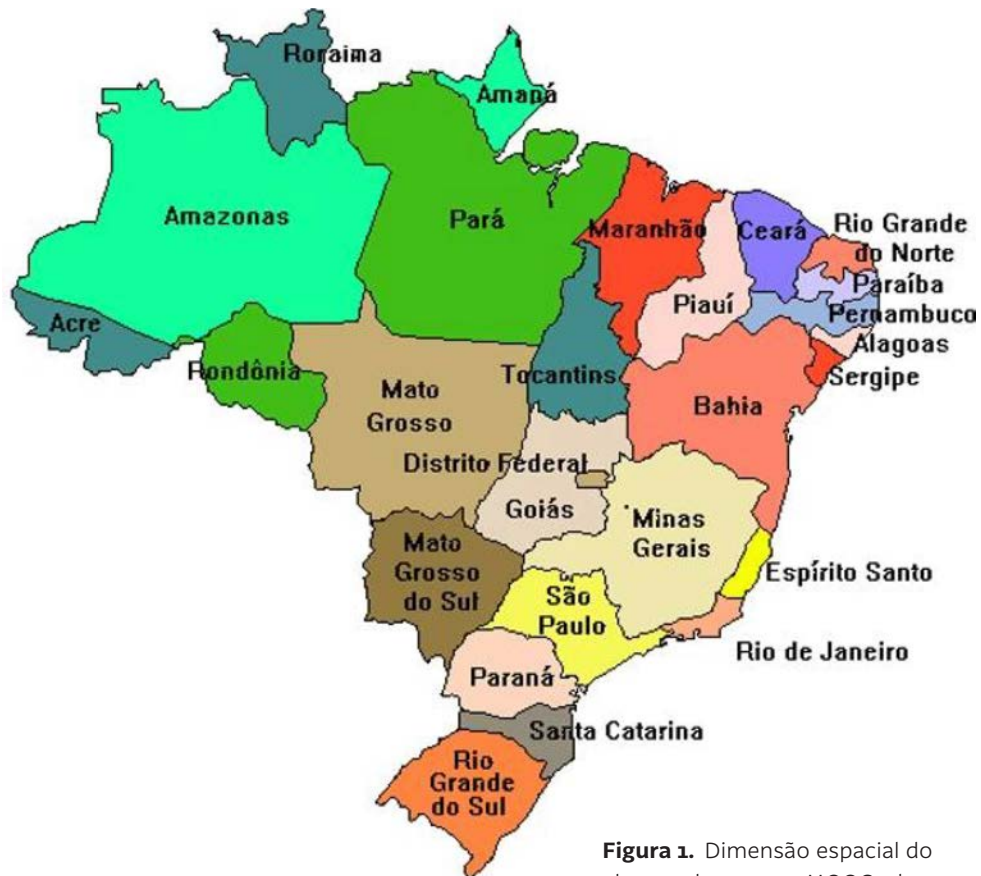


Figura 1. Dimensão espacial do alcance dos cursos MOOCs da UEPG².

2 Imagem disponível em https://www.google.com/search?q=mapa+do+brasil+com+os+estados&sxsrf=ACYBGN5yJx72kM5kbb64g1ePFcubuM9YrQ:1568501947139&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=81-kLL-j0DWzj9M%253A%252CJD29O6WbUKNtPM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kQRoSB-LJ6MJ-5B5Ay-pWp44RU9HZw&sa=X&ved=2ahUKewiQoo2LtdHkAhUvIrkGHY49AQ4Q9QEwA3oECACQ-Cg#imgsrc=QyN57KCV0eeivM:&vet=1. Acesso em 14.09.2019.

Dentre os concluintes, 53% optaram pela emissão de certificado até 2017 e 23,89% de março de 2017 até março/2019, indicativo de que a comunidade vai buscar o conhecimento, independentemente da certificação.

Os cursos de nivelamento em matemática (35,04%), seguido do curso de nivelamento em língua portuguesa (17,5%), lideram o *ranking* de preferência, tendo em vista que estão direcionados tanto para acadêmicos na série inicial do seu curso universitário quanto para alunos do ensino fundamental e médio, para complementação de sua formação e/ou preparação para o vestibular ou ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), destacando a atuação da UEPG perante a comunidade (Quadro 2).

Nestes cursos temos participação intensiva dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Matemática e licenciatura em Língua Portuguesa para elaboração do banco de questões dos referidos cursos, dado a alta procura dos mesmos. O banco de questões é fundamental para assegurar a escolha randômica das mesmas em cada acesso dos cursistas.

O curso de nivelamento em matemática e nivelamento em língua portuguesa fazem parte da tríade de nivelamento que inclui o nivelamento em informática, que está sendo desenvolvido para oferta em curto espaço de tempo.

O curso de Produção de verdura orgânica foi desenvolvido por professores do Colégio Agrícola Augusto Ribas (CAAR), escola de ensino médio profissionalizante abrigada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, e está dirigido também para os funcionários da Universidade, alunos do Colégio Agrícola e comunidade interessada na temática.

O lançamento do curso abriu espaço físico para a produção de verdura orgânica no espaço prático da escola e essas verduras são consumidas nos restaurantes universitários, porém, não são suficientes para atendimento da demanda da instituição em sua totalidade.

O curso de Geodiversidade foi elaborado por docente do Departamento de Geociências com apoio de acadêmica do curso de mestrado em Geografia, de excelente qualidade técnica e inovador no Brasil.

Cabe lembrar que não existe uma data para o aluno concluir o curso, ou seja, enquanto o curso estiver na plataforma, o aluno pode retornar e concluir e, mesmo concluindo sem a certificação, poderá retornar e obter a certificação, caso seja de seu interesse, sendo esta uma grande vantagem dos cursos no formato MOOC.

CURSO	INSCRITOS	Percentual em relação ao total	CERTIFICADOS EMITIDOS
eMAG (Conteudista)	508	6.4%	169
eMAG (Desenvolvedor)	442	5.6%	114
Lei de Responsabilidade Fiscal	930	11.71%	132

Lei de Acesso a Informação	285	3.6%	63
Produção de Verduras Orgânicas	617	7.7%	52
Propriedade Intelectual como Ferramenta de Gestão	527	6.63%	82
Geodiversidade	462	5.82%	58
Nivelamento em língua Portuguesa	1388	17.5%	332
Nivelamento em Matemática	2782	35.04%	895
TOTAL	7941	100%	1897

Quadro 2 CURSOS MOOC 2016/2019

Fonte: *Elaboração própria.*

Na análise do Quadro 2 podemos verificar que os cursos que envolvem os conteúdos relacionados com a Administração Pública foram bastante procurados, a exemplo do curso de Lei de Responsabilidade Fiscal (11,71%), Lei de Acesso a Informação (3,6%) e Propriedade Intelectual como ferramenta de Gestão (6,63%).

Acreditamos que a escolha dos cursos pelos cursistas se deve a oferta de cursos na área de gestão pública através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, por este motivo, os cursos tiveram grande aceitação em todos os Estados da Federação.

Em 2019 iniciamos a etapa de internacionalização das atividades com a oferta do curso de Português para Espanhóis, direcionado para professores de Mestrado e Doutorado da Universidade Juan Francisco Xavier, em Sucre na Bolívia, que fizeram a opção pelo Português como segundo idioma em sua pós-graduação. Este curso foi pensado pelo Departamento de Administração e realizado pelo Departamento de Letras com atuação de docentes do curso de Português/Espanhol EaD, tanto na concepção do curso e atividades avaliativas quanto nas atividades de tutoria/acompanhamento da oralidade dos cursistas. Embora este curso não seja no formato MOOC, serviu de marco para repensarmos a sistemática operacional dos mesmos, permitindo que alunos de países de língua portuguesa possam também estudar numa Universidade de destaque internacional, pois ocupa posição privilegiada “entre as melhores do mundo segundo o World University Rankings 2020 da revista britânica Times Higher”³.

Para que acadêmicos doutros países possam acessar o curso há necessidade de alteração no formato de inscrição que ainda exige documento brasileiro, o CPF

3 <https://www.diariodosc campos.com.br/noticia/uepg-esta-entre-melhores-do-mundo-aponta-ranking?-fbclid=IwAR1so82of5nZwJzdVhaj7Rpozo66n2nRdp7ul5RCfmxU4C8jqLSs7avyYmw#.XXOm rDkf5oc.facebook>. Acesso em 19.09.2019.

(Cadastro de Pessoa Física) para sua efetivação, questão relativamente simples, mas que depende de decisão técnica dos setores envolvidos (PROEX e NTI).

Os cursos são divididos em Unidades e para que o aluno avance nas unidades deve cumprir a avaliação da unidade anterior, que consiste numa prova composta por questões fechadas, de múltipla escolha acerca do conteúdo estudado.

Inicialmente, todo o curso era liberado ao aluno, o que ocasionava a “escolha” das atividades avaliativas pelos mesmos, sem uma preocupação com a aprendizagem sequencial dos conteúdos e, a partir dos feedbacks recebidos, adotamos a liberação sequencial, com melhora sensível do processo de qualidade.

Ao final do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os acadêmicos são submetidos a nova avaliação, com questões randomicamente misturadas e com conteúdo de todas as unidades; respondem a uma pesquisa de reação, para então obtida a nota mínima de 7,0 (sete), possa emitir seu certificado na própria plataforma *moodle*, tendo em vista que o sistema está integrado com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), o que facilita a execução de cursos nesta modalidade.

Conclusões

Considerando-se o objetivo inicial de relatar a experiência da Universidade Estadual de Ponta Grossa no compartilhamento dos saberes produzidos, destacamos que isto foi possível em razão da inovação na promoção de ações pedagógicas formativas, contribuindo para a consolidação duma cultura de desenvolvimento profissional, disponibilizando para a comunidade o conhecimento produzido nas diferentes áreas de conhecimento da Instituição e troca de saberes no que se refere a Educação a Distância. A proposta está superando a expectativa com oferta de 35 cursos na modalidade EaD, dos quais nove cursos são no formato MOOC.

Estes cursos alcançaram um grande público, levando o nome da UEPG para além do Estado do Paraná, cumprindo, desta forma, com outro objetivo específico que é o de propiciar um patamar igualitário de formação técnica, estabelecendo a igualdade de oportunidades para o aperfeiçoamento. Além de contribuir com a formação dos acadêmicos nos diversos cursos de graduação e pós graduação — oportunizando o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e afetivas a fim de favorecer um clima de parceria entre os diferentes atores—, contribuiu com a formação de diferentes interessados na comunidade universitária micro e macro, no que se refere ao seu alcance, pois inovar na educação é o desafio do novo século.

O processo de construção dos cursos no formato MOOC nos faz concluir que esta iniciativa tem gerado um retorno positivo para a Universidade no sentido de fazer repensar a utilização das novas TICs. Também, na formação do docente para atuar neste novo cenário, além de considerar o perfil dos estudantes da geração *Milenium*, que requerem uma abordagem diferente para as aprendizagens e conseguem absorver a tecnologia de forma mais rápida, pois cresceu com ela, se moldando aos novos padrões de comportamento e das culturas digitais.

O professor precisa aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora, e este aprendizado vem impactando positivamente a academia, que já vem aceitando com mais facilidade a modalidade virtual, contribuindo para o entendimento do caminho alternativo que nos leva a hibridização da educação superior.

Com relação a questão metodológica de condução dos MOOCS, há necessidade de que as equipes pedagógicas repensem as formas de interação dos alunos uma vez que não há mediação de tutores e/ou docentes durante a execução dos mesmos, propiciando uma melhor apreensão dos conteúdos elaborados.

Para além dos objetivos propostos para a execução do projeto, vislumbramos os MOOCS como uma possibilidade interessante de curricularização da extensão para os cursos desenvolvidos nas Universidades, pois permitem o envolvimento dos acadêmicos na produção e execução, bem como possibilitam a integração entre graduação, mestrado e doutorado, possibilitando o alcance dos saberes pela comunidade universitária, além de permitir a interação de diferentes Instituições na produção dos conteúdos.

Referências

- BITTENCOURT, D.F. de & MORAN, J. M., 2016. Cursos online inovadores para transformar as práticas docentes com tecnologias digitais. In: PANDINE, C. M. C.; GOERDT, L.; RIPA, R.; CARNEIRO, A.P.N. **Práticas Pedagógicas na educação a distância: concepções, tendências e desafios**. Florianópolis: Udesc, Cap. 10. p. 160-173.
- BRAGUINI, W. L. Ética e a atividade Extensionista, 2017. In.: CRISOSTIMO, Ana Lúcia; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. (Orgs.) **A Extensão Universitária e a Produção do Conhecimento: caminhos e intencionalidades**. Guarapuava: Ed. da Unicentro.
- CONOLE, G. O Uso da Tecnologia em Educação a Distância, 2015. In.: ZAWACKI-RICHTER, Olaf.; ANDERSON, Terry. (Orgs.) **Educação a Distância Online: construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional.
- EVANS, T. D.; HAUGHEY, M., 2015. Modelos de Educação a Distância Online e Implicações para a Pesquisa. In.: ZAWACKI-RICHTER, Olaf.; ANDERSON, Terry. (Orgs.) **Educação a Distância Online: construindo uma agenda de pesquisa**. São Paulo: Artesanato Educacional.
- FABRI, F.; NIEZER, T. M.; SILVEIRA, R. M. C. F., 2017. Ensino, Pesquisa e Extensão na Formação Continuada de Professores: uma proposta de pesquisa-ação no enfoque CTS. In.: CRISOSTIMO, Ana Lúcia; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. (Orgs.) **A Extensão Universitária e a Produção do Conhecimento: caminhos e intencionalidades**. Guarapuava: Ed. da Unicentro.
- HOWKINS, J., 2001. **The Creative Economy: How People Make Money From Ideas**. London: Allen Lane.

- KENSKI, V. M., 2015. (Org.) **Design instruccional para cursos on-line**. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- KLAES, L. S., 2005. **Cooperativismo e ensino a distância**. 270f, 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- LIPKIN, N. A.; PERRYMORE, A. J., 2010. **A geração Y no trabalho: como lidar com a força de trabalho que influenciará definitivamente a cultura da sua empresa**. Tradução Bruno Alexander. Rio de Janeiro: Elsevier.
- LITTO, F. M., 2009. Recursos Educacionais Abertos. In.: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- MATTA, C.E & FIQUEIREDO, A.P.S., 2013. **MOOC: transformação das práticas de aprendizagem**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO A DISTÂNCIA, 10, 2013, Anais eletrônicos... Belém: ESUD, 2013. Disponível em: http://www.ead.unb.br/arquivos/artigos/mooc_artigo_esud2013.pdf. Acesso em 02 de maio 2015.
- SERRA, I. M. R. S. et al. 2016. A formação Corporativa e os MOOCS: Impacto da implementação dos cursos abertos. In: PANDINE, C. M. C.; GOERDT, L.; RIPA, R.; CARNEIRO, A.P.N.. **Práticas Pedagógicas na educação a distância: concepções, tendências e desafios**. Florianópolis: Udesc. Cap. 11. p. 174-186.
- TAPSCOTT, D., 1999. **Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books.

Estatisticamente falando: disseminação do conhecimento por meio de um informativo digital.

Daíse Vargas, Cleber bisognin.

daisevargas@gmail.com

Resumo

A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Dessa forma, a elaboração dum informativo digital, referenciando assuntos do contexto estatístico se torna pertinente, já que a informação dinamizou o processo de construção do conhecimento coletivo, fazendo convergir num único espaço a comunicação, a decisão, a demanda, a resposta e a ação. Nós elaboramos um informativo digital com conteúdo estatístico, promovendo a disseminação do conhecimento. Trata-se dum projeto em desenvolvimento, sendo o Informativo digital “Estatisticamente Falando”, publicado de forma quinzenal com primeira edição em março de 2019. Assim, num primeiro momento, será realizado uma breve apresentação do Curso Bacharelado em Estatística, Departamento de Estatística e da Especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como dos docentes e suas linhas de pesquisa e projetos em andamento. Dessa forma, o aluno no decorrer do curso, ao se identificar com um determinado assunto, pode recorrer ao docente específico para aprofundar os conhecimentos sobre a temática, favorecendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Também, a comunidade em geral irá se beneficiar em virtude do informativo ser digital.

Palavras-chave: Estatística / Informativo digital / Disseminação do conhecimento

Introdução

Na comunidade científica, responsável pela produção de informações vitais ao desenvolvimento humano, as tecnologias de informação e comunicação, em particular a Web, também estão presentes em seu fazer científico, favorecendo práticas de colaboração que contribuem para o ideal de ter a informação científica como um efetivo recurso de uso comum, benéfico para a construção dum saber coletivo necessário ao desenvolvimento dum mundo humanitariamente mais justo (Araya & Vidotti, 2010). O fluxo da comunicação científica inclui a publicação formal de resultados de pesquisa, a recuperação de informação, o acesso à literatura publicada e a comunicação informal e de intercâmbio entre pesquisadores. É um fluxo contínuo, pois conhecimentos publicados e assimilados dão origem a novos conhecimentos, pesquisas e publicações, regido por uma dinâmica específica e influenciado pelas relações com a sociedade (Castro, 2006).

Neste contexto, a proposta de elaboração dum informativo digital com conteúdo estatístico vem de encontro com a dinâmica de transmissão de informação e geração de conhecimento. A maioria dos discentes usufrui de aparatos tecnológicos, o que valida a utilização dum meio digital, trazendo o conhecimento à realidade do aluno. A popularização do conhecimento por este meio pode auxiliar o docente a utilizá-lo em seu favor, fazendo com que o aluno tenha um maior interesse no conteúdo exposto, sentindo-se motivado ao utilizar esta ferramenta, favorecendo o processo de ensino/aprendizagem (Rocha et al., 2017; Castro, 2006). Assim, a internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor a faz num clima de confiança, de abertura e de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua (Moran, 1997, p. 6).

Nessa mesma linha de pensamento, entende-se que o ser humano transforma o ambiente em que está inserido e reinventa-o, como também, executa novos conhecimentos. Dessa forma, fica evidente, portanto, que haverá um desenvolvimento cognitivo mais amplo, por eles utilizarem dum meio de forma positiva. Logo, as aulas serão mais atraentes, já que os alunos terão ao seu alcance inovações e informações a respeito do contexto estatístico. Assim, numa forma direta ou indireta, o processo cognitivo e epistemológico será afetado de maneira construtiva (Rocha et al., 2017).

Ainda, nestas implicações, essa proposta está alinhada ao Plano de Desenvolvimento da Unidade da Universidade Federal de Santa Maria, PDU/UFSM (2019), especialmente ao objetivo de construir e estimular as ações de combate à evasão, que está vinculado ao Desafio nº2 do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI/UFSM: Educação Inovadora e Transformadora com Excelência Acadêmica. Ao passo que os alunos ampliam seu conhecimento sobre a área escolhida, estes se sentirão mais motivados a permanecer no curso, vislumbrando as diversas oportunidades disponíveis ao término de sua formação. Dentre as ações que

contribuem com a adaptação, aprovação e conclusão dos estudantes no ensino superior é possível atentar para “a motivação, as relações interpessoais, os problemas voltados à aprendizagem e organização [...]” (Fiorin & Pavão, 2015), contribuindo para aumentar os índices de conclusão.

Dessa forma, os desafios consistem na utilização de todas as potencialidades dos meios eletrônicos, já que a Estatística evoluiu muito como ciência independente nos últimos anos. O número de Programas de Pós-Graduação em Estatística no Brasil mais do que dobrou nos últimos 10 anos. Isso muito se deve ao fato da Estatística não ser mais encarada somente como ferramenta para ser utilizada noutras áreas científicas e tecnológicas, mas como uma ciência independente e muito mais próxima à Matemática. Dessa forma, aprimoram-se os aspectos positivos e os padrões de qualidade do fluxo de comunicação científica, que garantam a preservação e distribuição da informação como bem público (Castro, 2006; PPC, 2019).

Contudo, a elaboração dum informativo digital, referenciando assuntos do contexto estatístico, se torna pertinente, já que a informação dinamizou o processo de construção do conhecimento coletivo, fazendo convergir num único espaço a comunicação, a decisão, a demanda, a resposta e a ação (Castro, 2006). Assim, a comunidade em geral poderia usufruir das possibilidades propiciadas pelo avanço tecnológico, em especial a Internet e os ambientes informacionais da Web. Além disso, favorecer a disseminação do conhecimento, permitir o diálogo coletivo e aprendizagem compartilhada sobre o mesmo contexto provoca mudanças significativas nas formas de criar, recriar, usar, reusar, compartilhar, preservar e disseminar conteúdo intelectual (Araya & Vidotti, 2010).

Objetivo

Elaborar um informativo digital com conteúdo estatístico, promovendo a disseminação do conhecimento.

Materiais e métodos

Trata-se dum projeto em desenvolvimento, sendo o informativo digital “Estatisticamente Falando”, com previsão de publicação da primeira edição em março de 2019. Num primeiro momento, foi elaborada uma breve apresentação do Curso Bacharelado em Estatística, Departamento de Estatística e da Especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como dos docentes e suas linhas de pesquisa e projetos em andamento. Dessa forma, o aluno no decorrer do curso, ao se identificar com um determinado assunto, poderá recorrer ao docente específico para aprofundar os conhecimentos sobre a temática, favorecendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

No segundo momento, iniciou-se uma pesquisa sobre eventos agendados para 2020, temas em evidência no contexto estatístico e suas atualizações. Ainda, com a construção dum espaço interativo no informativo digital permitirá a promoção

de eventos, minicursos online e presencial, que auxiliarão o desenvolvimento acadêmico, estimulando a participação e o acesso das informações a comunidade em geral.

Resultados e discussões

Segundo Bueno (2010, p. 2), a divulgação científica pode ser definida como a “utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo”.

Em se tratando de democratização, a informação é uma necessidade social e por isso hoje a internet, com seu poder global, é a ferramenta com maior potencialidade para facilitar e ampliar a disseminação e o acesso à informação sobre as mais diversas áreas do conhecimento. Nesta era de colaboração o maior desafio se pauta em criar uma organização capaz de compartilhar o conhecimento. E é nesse enfoque que as redes são mais valorizadas.

“Ao mesmo tempo em que contribuem para o aprimoramento dos ativos organizacionais, possibilitam que as organizações, distinguindo as características das redes e valendo-se delas, tornem o compartilhamento mais profficuo” (Tomaél, Alcará & Di Chiara, 2005, p. 94). Também atuam como um “potencial agente contribuinte das políticas públicas de popularização da ciência” (Gonçalves, 2012, p. 168).

Segundo Antunes (2003), o conteúdo deve ser de caráter e tom informativo, e alinhados com o objetivo desse.

Objetivos do Boletim	Temas
Informar sobre assuntos internos	Notícias sobre a instituição, da área de atividade, carreiras, agenda da instituição e do pessoal.
Abertura para assuntos externos	Notícias de interesse geral
Formar/Educar	Enquadramento econômico, político, social e educativo da instituição.
Informar sobre assuntos externos	Notícias que mantenham o interesse geral do público leitor.
Distrair	Entretenimento das atividades do pessoal. Palavras cruzadas, passatempos, desenhos, fotografias.

Quadro 1 Objetivos do Boletim

Fonte: Westphalen citado por Antunes (2003).

Ao comentar sobre a construção dum boletim, Antunes (2003) conclui que cada edição deve ser planejada com antecedência. O Quadro 2 apresenta a estrutura dum boletim informativo, segundo apresentado por Antunes (2003).

Elementos	Significado
Formato	Revista (vantagem de maior manuseabilidade).
Conteúdo	Tom informativo, com mensagem de fundo.
Estrutura da Informação	Conforme objetivo do boletim.
Apresentação Visual	Design atrativo e funcional
Duração da Edição	Dependendo dos objetivos da organização. Regularidade.
Linguagem	Simples com frases conhecidas.
Função	Existe em função dos leitores.

Quadro 2 Estrutura do Boletim segundo Antunes (2003)

Fonte: Piccolo (2003) adaptado de Antunes (2003).

Seguindo a estrutura de boletim apresentada por Antunes (2003) e a o método de divulgação sugerido por Bueno (2010), foi criado o informativo digital “Estatisticamente Falando” para a divulgação do ensino, da pesquisa e da extensão desenvolvida pelos docentes e discentes vinculados ao Curso Bacharelado em Estatística, Departamento de Estatística e da Especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa para a comunidade interna e externa da UFSM.

Dentre os principais objetivos do “Estatisticamente Falando” estão:

- Incentivar e divulgar as produções acadêmicas e tecnológicas;
- Divulgação dos grupos de pesquisas para uma maior integração dos discentes nestes grupos;
- Promover palestras, minicursos para a disseminação do conhecimento;
- Desenvolver vídeos educativos sobre assuntos pontuais da estatística;
- Elaborar e divulgar um calendário de eventos da área;
- Motivar os alunos a permanecer no Curso de Estatística, diminuindo a evasão;
- Estimular o desenvolvimento do protagonismo estudantil;
- -Apresentação de soluções de problemas que envolvam técnicas estatísticas não desenvolvidas durante o Curso de Graduação e Especialização, como forma de ampliar o conhecimento dos discentes.

Os resultados se baseiam no material produzido, visando a primeira edição do informativo, bem como metas a serem alcançadas com o desenvolvimento do informativo digital.

Divulgar informações acerca do Curso Bacharelado em Estatística e da Especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa

O Curso de Bacharelado em Estatística foi implementado em 2009 por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007.

Nestes 10 anos, 33 alunos foram formandos, segundo dados do Sistema de Informação para o Ensino (SIE-UFSM). Este baixo número pode ser justificado principalmente pela dificuldade nas disciplinas da área da matemática, das quais o estatístico precisa ter amplo conhecimento e domínio. Esta dificuldade e o baixo rendimento em tais disciplinas vêm desde o ensino fundamental e médio.

Segundo análise dos dados fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do Ministério da Educação (MEC), pelo Portal G1 – Educação (<https://g1.globo.com/educacao/>):

Em 2007, os índices do Saeb mostravam que 9,8% dos estudantes no 3º ano do ensino médio apresentaram o aprendizado adequado dos conteúdos em matemática. Em 2017, esse índice caiu para 9,1%.

Na rede pública, apenas 4% dos estudantes que estavam no último ano do ensino médio em 2017 haviam aprendido o que se esperava em matemática nesta idade, ou seja, 96% deles apresentavam déficit. Nas escolas da rede privada, o índice de alunos com aprendizado adequado foi de 39,3%.

Os dados apontam que o nível socioeconômico do estudante influenciou no desempenho escolar. Nas escolas que concentram alunos de menor renda, apenas 3,1% aprenderam tudo o que deveriam de matemática no 3º ano do ensino médio. Nas escolas que concentram estudantes de maior renda, o aprendizado adequado chegou a 63,6% do total de alunos.

Em relação à raça, alunos que se declaram pretos aprenderam 4,1% do conteúdo esperado em matemática; pardos, 5,7% e brancos, 16%.

Fernando Tavares, pesquisador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em seu livro “Rendimento Educacional no Brasil”, publicado em 2018 pelo Observatório da Educação, aponta como uma das principais causas para o baixo desempenho escolar a reprovação. Em seu livro, Fernando Tavares comenta: “A evasão está frequentemente associada a experiências anteriores de retenção/reprovação. Os alunos são ‘aconselhados’ ou ‘estimulados’ a abandonarem a escola no final do ano letivo, pela certeza do fracasso e preferem a evasão por abandono, ou seja, pelo cancelamento da matrícula que preservará seu histórico escolar”.

O Governo Federal, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), tem apresentado programas, ações, projetos e atividades implementadas para concretizar políticas públicas e promover uma educação básica de qualidade.

A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, contribuindo para a redução das desigualdades sociais. (Portal MEC, <http://portal.mec.gov.br>).

Segundo o “Anuário Brasileiro pela Educação 2019”, publicado pelo portal “Todos pela Educação” (<https://www.todospelaeducacao.org.br/>), “diante de um cenário desafiador, que se manteve em 2018, uma das principais tarefas no horizonte educacional brasileiro é o resgate e o fortalecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que completa cinco anos em 2019”.

Apesar de uma forte mobilização da sociedade civil, a Educação brasileira teve pouco espaço entre as prioridades nacionais desde a aprovação do PNE, que entre outras conquistas, reconheceu e deu contornos legais à enorme urgência dos desafios brasileiros em suas 20 metas, da Primeira Infância à universidade, da gestão ao financiamento. (Anuário Brasileiro pela Educação (2019), A Educação Brasileira em 2018).

Mesmo diante de tantos desafios, embora o número de formandos seja baixo, o Curso de Bacharelado em Estatística da UFSM, desde a sua criação em 2009, visa uma formação sólida para os seus egressos. Os alunos se destacam pela qualidade profissional, sendo que, ao se formarem, eles prosseguem estudando em Cursos de Pós-Graduação ou se inserem no mercado de trabalho, desenvolvendo atividades aplicadas nos setores públicos e privados. As transformações do mercado de trabalho demandam por profissionais que sejam capazes de tomar decisões de forma rápida e eficiente.

Alguns optaram por ingressar em cursos de pós-graduação (atuação em universidades, centros de pesquisa e instituições similares) o em programas de pós-graduação de renome nacional e internacional, tais como o Programa de Pós-Graduação em Estatística no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), Programa de Pós-Graduação em Matemática Aplicada e Estatística no Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET-UFRN), Programa de Pós-Graduação em Estatística no Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC – UNICAMP), Programa de Pós-Graduação em Estatística

no Instituto de Matemática e Estatística (IME – UFRGS), o Curso de Especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa no Centro de Ciências Naturais e Exatas (CCNE – UFSM), entre outros. Após a finalização dos cursos nestes programas de pós-graduação, em sua grande maioria, estes egressos estão trabalhando em universidades e instituições federais ou privadas. Isso mostra claramente que há demanda para o profissional de Estatística formado pela UFSM.

Sempre houve demanda por cursos de Estatística em todos os níveis: graduação, especialização e pós-graduação. Por este motivo, em 1989, O Departamento de Estatística da UFSM criou o Curso de Especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa, o qual tornou-se de caráter permanente em setembro de 1990 após aprovação dos pareceres pela intuição. Tal curso tem como propósito a formação e aprimoramento de pessoal qualificado para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de Estatística e Modelagem Quantitativa. Ainda, o curso contribui para o aumento da produção acadêmica e oportuniza aos professores envolvidos uma experiência de docência e orientação em nível de Pós-Graduação, bem como aos alunos experiências na utilização da Estatística como ferramenta fundamental em várias áreas do conhecimento.

Na mesma linha de pensamento do “Estatisticamente Falando”, em 1991 foi lançada a primeira edição do Boletim do CPGEMQ (Curso de Pós-Graduação em Estatística e Modelagem Quantitativa). Apresentou-se a importância e o objetivo da criação deste curso para universidades e empresas do setor público ou privado, e também para a sociedade da região Sul do Brasil.

A crescente complexidade do mundo moderno está a exigir cada vez mais refinamento e acerto na tomada de decisão e, consequentemente na elaboração dos dados que informam os processos decisórios tanto no setor público como no setor privado. É, portanto, cada vez maior a necessidade de técnicos proficientes nos métodos quantitativos que permitem o refinamento de elaboração indispensável a tais informações em todos os ramos do conhecimento.

A necessidade de técnicos, por sua vez, fez com que o ensino superior no Brasil tenha expandido rapidamente, verificando-se como consequência, a carência de docentes para cursos superiores, principalmente no que diz respeito a região Sul.

Preocupou-se, portanto, o Departamento de Estatística do Centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria, numa perspectiva de longo prazo, em proporcionar condições de formação e aperfeiçoamento de professores na área quantitativa para cursos superiores, bem como, numa ótica de atendimento imediato às necessidades de técnicos com especialização em estatística e Modelagem Quantitativa, com o treinamento de assessores de alto nível.

O Boletim do CPGEMQ tinha como objetivo divulgar informações acerca do curso de Especialização em Estatística e Modelagem Quantitativa (atual nome do Curso de Pós-Graduação em Estatística e Modelagem Quantitativa), tais como relações de alunos selecionados em cada turma, professores visitantes, monografias apresentadas, eventos programados, estrutura do curso e disciplinas oferecidas semestralmente. O Boletim do CPGEMQ foi editado durante mais ou menos 10 anos (Fonte: informação coletada entre professores do Departamento de Estatística que participaram da criação do curso e que estão atuando até hoje).

Em 30 anos, 125 acadêmicos se tornaram especialistas em estatística. Dessa forma, o curso vem proporcionando aos alunos e à comunidade em geral a formação de profissionais mais capacitados a fornecer subsídios para eventuais tomadas de decisão, com auxílio de diversas técnicas estatísticas

Incentivar as produções acadêmicas e tecnológicas

Segundo a teoria de T. H. Huxley [biólogo evolucionista do século XIX], se fornecermos a um número infinito de macacos um número infinito de máquinas de escrever, alguns macacos em algum lugar vão acabar criando uma obra-prima – uma peça de Shakespeare, um diálogo de Platão ou um tratado econômico de Adam Smith [...] Em nosso mundo Web 2.0 as máquinas de escrever não são mais máquinas de escrever, e sim computadores pessoais conectados em rede, e os macacos não são exatamente macacos, mas usuários da internet. E em vez de criarem obras-primas, esses milhões e milhões de macacos exuberantes [...] estão criando uma interminável floresta de mediocridade. Pois os macacos amadores de hoje podem usar seus computadores conectados em rede para publicar qualquer coisa [...] (Keen, 2009, p. 8).

Precisamos incentivar a realização de pesquisas e as produções intelectuais, acadêmicas e científicas, e retomar o protagonismo da pesquisa em ensino e ciência e tecnologia dentro das universidades brasileiras; sempre lembrando que a pesquisa deve estar voltada para as necessidades da sociedade em geral e as demandas da educação básica e superior:

É preciso rever a função da universidade. A universidade visa à educação e esta conduz ao desenvolvimento, mas é preciso, antes de tudo, investir no homem. É a educação a serviço do homem. É o desenvolvimento a serviço do homem. É o homem, como sujeito, meio e fim da história, por mais lugar-comum que possa parecer essa expressão. Afinal, este é o único recurso para amenizar as desigualdades sociais do Brasil. A universidade brasileira precisa

resgatar sua função técnico-profissional em conjunção harmônica com a racionalidade crítica, criadora e criativa, apesar da complexa e contraditória realidade histórico-social na qual está inserida. Como academia do saber, deve ir além da transmissão dos conhecimentos estabelecidos e 44 Produção Intelectual no Ambiente Acadêmico festejados rumo à geração de novas formas de saber voltadas para o bem-estar da sociedade. Em síntese, é preciso trazer de volta ao centro da temática produção intelectual, científica e acadêmica os critérios de qualidade, sem esquecer que eles são indissociáveis ao avanço da C&T de qualquer nação, não importa se a produção está em suporte impresso ou eletrônico. Estes são apenas suportes e não informação *per se* (Targino, 2010).

Em reportagem à revista Ensino Superior, Alexandra Geraldini, Pró-Reitora de Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), disse: “A pesquisa é uma atividade complexa, que requer tempo, disciplina, reflexão”. Sendo assim, a dedicação a ela se opõe aos objetivos de curto prazo da maioria dos alunos: concluir os estudos e garantir a inserção no mercado de trabalho”. Este é um dilema que deve ser analisado pelas Instituições de Ensino Superior Brasileiro. “Para os estudantes, as necessidades imediatas muitas vezes se sobrepõem a projetos cujos resultados são menos mensuráveis a curto prazo. É nosso dever, como docentes e pesquisadores, levá-los ao equilíbrio entre as duas dimensões em seu planejamento de vida”, afirma Alexandra Geraldini.

Na mesma reportagem, Brigitte Rieckmann, coordenadora do comitê institucional do Programa de Iniciação Científica da Universidade Santa Cecília (Unisantia), comentou:

“[...] as instituições privadas também precisam encarar o fato de que grande parte de seus estudantes são trabalhadores. Ou seja, atuam no mercado durante o dia para financiar o curso no período da noite. “Assim, a necessidade de empregabilidade supera em todos os sentidos a contribuição que a iniciação científica poderá trazer à sua formação, pois sabe-se que a pesquisa no Brasil, lamentavelmente, não oferece grande atrativo econômico”. “Assim, a necessidade de empregabilidade supera em todos os sentidos a contribuição que a iniciação científica poderá trazer à sua formação, pois sabe-se que a pesquisa no Brasil, lamentavelmente, não oferece grande atrativo econômico”.

Promover palestras, minicursos para a disseminação do conhecimento

A Inteligência artificial (IA) é um ramo da ciência da computação que, usando algoritmos definidos por especialistas, é capaz de reconhecer um problema ou uma tarefa a ser realizada, analisar dados e tomar decisões, simulando a capacidade humana. Sistemas computadorizados de apoio à decisão já existem há dé-

casas, mas o aumento da velocidade de processamento e de armazenamento de informação dos computadores permitiu analisar um grande volume de dados em nanosegundos, propondo soluções de problemas, orientando a proposta e tomada de decisões, e realizando tarefas sem receber instruções diretas de humanos. Já utilizadas num grande número de atividades em áreas como o comércio, bancos, transporte, atendimento a usuários e, mesmo, gestão de recursos materiais e do capital humano, IA tem ampliado significativamente a sua aplicação em saúde (Lobo, 2018). Dessa forma, tem se a necessidade de promover atualizações sobre esta temática no ambiente acadêmico do Curso de Estatística:

Usando diferentes algoritmos e estratégias de tomada de decisão e um grande volume de dados, sistemas de IA são capazes de propor ações, quando solicitados. Inteligência Artificial já está transformando a vida humana, mudando o conceito de transporte, com seus veículos autodirigidos, com suas cirurgias feitas por robôs, com sistemas de comunicação automatizados, com a automação de serviços financeiros e bancários, enfim, com um número cada vez maior de usos e funções. O armazenamento de dados passou a ser gigantesco, levando ao conceito de “big data”. Estima-se em 2,5 exabytes (exabyte corresponde a 10^{18} à potência 18; para comparação gigabyte é 10^9 à potência 9) com um crescimento anual previsto de 57% no período de 2014-2019 (1), chegando a 24,3 exabites em 2019, admitindo-se que em 2019 vídeos deverão corresponder a 50% do tráfego na internet. “Big data” está sendo gradualmente introduzido no sistema de atenção à saúde, como já influi em áreas como consumo, serviços bancários e financeiros, logística e gestão de capital humano. Dados de prevalência, incidência e evolução de enfermidades, permitiriam gerar dados estatísticos, antecipar surtos epidêmicos e prescrever ações preventivas. IA envolve várias etapas ou competências como reconhecer padrões e imagens, entender linguagem aberta escrita e falada, perceber relações e nexos, seguir algoritmos de decisão propostos por especialistas, ser capaz de entender conceitos e não apenas processar dados, adquirir “raciocínios” pela capacidade de integrar novas experiências e, pois, se auto aperfeiçoar (“self learning”), resolvendo problemas, ou realizando tarefas (Lobo, 2018).

De modo geral, a Inteligência Artificial é definida como a constelação de itens (algoritmos, robótica, redes neuronais) que permitem que um software tenha propriedades de inteligência que se comparam às dum ser humano, entre elas o aprendizado com mínima interferência humana a partir de bancos de dados. Em machine learning há dois tipos de parâmetros a serem estimados: os parâmetros usuais dum algoritmo, como, por exemplo, os pesos duma regressão logística; e os parâmetros de ajuste ou hiperparâmetros, relacionados ao controle

da flexibilidade dum algoritmo, como a penalização aplicada aos parâmetros da regressão logística para se obter estimadores viesados, porém com variância reduzida ou o número de unidades latentes presentes na camada oculta numa rede neural (Lobo, 2018).

Ainda, segundo o mesmo autor, o controle da flexibilidade dum algoritmo é dependente do balanceamento entre viés e variância. O viés está relacionado à correspondência entre o valor predito por um modelo, para uma dada observação. O valor real observado e a variância referem-se à sensibilidade das predições e à variabilidade das observações de treinamento. De modo geral, um modelo flexível tem variância alta, pois seu resultado será muito diferente para bancos de dados distintos. Já um modelo pouco flexível tem variância baixa, porém pode apresentar viés alto. O quanto de flexibilidade, permitir quando se desenvolve um modelo preditivo é o que, em última instância, torna a utilização de algoritmos de machine learning uma tarefa desafiadora.

Relacionado as técnicas que podem ser utilizadas, Lobo (2018) ainda salienta alguns exemplos de utilização da inteligência artificial:

Entre as técnicas de amostragem, a validação cruzada k-fold representa uma das mais utilizadas em problemas de machine learning. Essa técnica consiste na divisão aleatória do banco de treinamento em k partes de tamanhos iguais, em que k-1 irá compor os dados de treinamento para o ajuste de modelos, e a outra parte ficará reservada para a estimativa de sua performance. O processo continua até que todas as partes tenham participado tanto do treinamento como da validação do modelo, resultando em k estimativas de performance. Repetições desse processo podem ser utilizadas para aumentar a precisão dessas estimativas, de modo que, a cada repetição, diferentes partições do conjunto de treinamento são consideradas para compor cada uma das k partes do processo de validação cruzada. Não há uma regra precisa para a escolha de k, embora a divisão dos dados em 5 ou 10 partes seja mais comum. Conforme k aumenta, a diferença de tamanho do conjunto de treinamento original e dos subconjuntos amostrados se torna menor, e, à medida que essa diferença diminui, o viés da técnica de validação cruzada também se torna menor. Por outro lado, o tempo necessário para obter o resultado final da validação cruzada se torna maior. Para a presente aplicação, utilizou-se validação cruzada com k = 10, repetida 10 vezes.

Desenvolver vídeos educativos sobre assuntos pontuais da estatística

Muitas são as propostas para uma readequação no processo de ensino, na aprendizagem e na relação professor-aluno. Na verdade, boa parte delas, para a grande maioria dos professores e IES, ou são utópicas em curto prazo ou são extremamente difíceis de serem realizadas pelos mais diversos motivos. Portanto, pequenos passos podem ser de grande valia para a melhora na qualidade do ensino. Quanto mais informações com finalidades educacionais estiverem disponíveis aos alunos, maiores as chances deles as acessarem, familiarizando-se com elas e tornando-as parte duma rotina de estudos (Quintanilha, 2017).

O compartilhamento de informações e videoaulas é de acesso fácil e atrativo para a maioria dos estudantes, e estas podem ser ferramentas poderosas no processo de ensino-aprendizagem. A atratividade desses recursos está atrelada ao fato de que eles são capazes de estimular diversos sentidos de forma simultânea, fazendo com que a interação com eles se torne uma experiência sensorial em vez duma mera transmissão dos conteúdos (Freitas, 2015; Quintanilha, 2017).

Além disso, os vídeos têm um ar moderno por ser meios de comunicação contemporâneos que integram várias linguagens. Outra vantagem do vídeo é que requer pouco envolvimento inicial por parte do espectador/aluno, que pode vê-lo “passivamente”. Sabe-se que esse conceito de passividade é relativo, uma vez que mesmo não sendo consciente o envolvimento dum espectador com um vídeo é multissensorial. Quando as diferentes modalidades expressivas da multimídia são utilizadas de forma integrada pelo professor em seu trabalho pedagógico, estas ações podem favorecer a uma amplitude de possibilidade e sentido para a motivação e aprendizagem do aluno, sendo um fator que pode contribuir para a informação que chega ao aluno, devido aos seus diferentes estilos cognitivos (Sousa, 2011).

Motivar os alunos a permanecer no Curso de Estatística, diminuindo a evasão

Embora existam ações governamentais que preveem o acompanhamento dos estudantes matriculados no Ensino Superior, parece que ainda são necessárias ações mais contundentes para que se evite ou minimize as dificuldades encontradas no ponto de vista pedagógico, didático e pessoal, que envolve o desempenho acadêmico dos alunos na universidade (Pavão, Fiorin & Siluk, 2013). Ações direcionadas aos estudantes contribuem para uma formação reflexiva, estimulando a prática profissional responsável, engajada com a realidade social. Salienta-se, ainda, o papel institucional na construção de estratégias inovadoras, proporcionando o desenvolvimento de ações de permanência aos estudantes, entendendo a necessidade de adaptações ao perfil digital destes. Deve ser considerado que as relações de aprendizagem podem ser prejudicadas devido a uma possível deficiência de sua formação escolar anterior, levando a reprovações e posteriormente ao abandono do curso, aumentando os índices de evasão institucional.

Estimular o desenvolvimento do protagonismo estudantil

O processo de inserção na universidade representa um momento em que os estudantes vivenciarão novos processos acadêmicos e sociais, a que muitos identificarão como uma fase difícil e estressante. O ingresso na Universidade traz consigo uma série de eventos, alguns deles inesperados, o que acarreta numa nova realidade para os estudantes em termos cognitivos e emocionais. Assim, a trajetória acadêmica faz com que os estudantes passem por um processo de autoconhecimento e comecem a moldar a sua identidade profissional frente as transformações que exigem adaptações, o que, invariavelmente, gera desgaste físico e emocional (Borine, Wanderley & Bassitt, 2015; Brito, Gordia & Quadros, 2016).

Além dos problemas pessoais e sociais ligados a questões de adaptação, como a criação de vínculos e retorno a sociedade como profissional, o estudante passa a enfrentar a pressão existente na Universidade. Ele vem dum ensino mecanicista cheio de respostas prontas e pouco reflexivo, e de repente se vê diante dum universo pensante. Nesse instante, este universo desencadeia uma demanda de desconfortos, adaptações e complicações que se refletem na sua qualidade de vida e na sua saúde. Talvez, a alegria de ingressar à Universidade é acompanhada pelo anseio de melhores oportunidades, mas também pelo medo dos estudantes de enfrentarem os desafios que aos poucos vão se apresentando na academia (Lima et al., 2013).

Nesse contexto, é necessário repensar as práticas de ensino-aprendizagem, as relações e os espaços de formação, implementando estratégias e fortalecendo a articulação dos saberes, a fim de favorecer o enfrentamento de dilemas, angústias e conflitos vivenciados no ambiente acadêmico, estimulando a participação ativa dos estudantes por meio do auxílio do canal digital, contribuindo para processo ensino-aprendizagem, de modo que o estudante possa desenvolver competências que favoreçam o seu crescimento acadêmico e pessoal.

Conclusão

O uso de mídias digitais tem favorecido a disseminação do conhecimento, já que a grande maioria da população utiliza diariamente aparatos tecnológicos. Assim, o informativo digital vem como uma estratégia de aprendizagem, já que os alunos terão ao seu alcance informações e inovações do contexto estatístico, utilizando as potencialidades dos meios eletrônicos para a disseminação do conhecimento. Por meio das informações compartilhadas pelo informativo digital esperamos proporcionar aos discentes, docentes e à comunidade em geral mais uma estratégia na obtenção e socialização do conhecimento, e estimular multidisciplinariedade por meio de parcerias, disponibilizando ao aluno estratégias para melhoria no seu processo de ensino aprendizagem.

Bibliografía

- ANTUNES, M. A. Guidelines para a realização de um boletim institucional. Disponível em: <http://www.portal-rp.com.br/>.2003.
- _____.<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/03/21/cai-aprendizado-de-matematica-no-ultimo-ano-do-ensino-medio-aponta-levantamento.ghhtml>.
- _____.<http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2853/1160>.
- ARAYA, E.R.M. & VIDOTTI, S.A.B.G. Criação, proteção e uso legal de informação em ambientes da World Wide Web [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 25 maio, 2019.
- BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. Informação & Informação, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1 - 12, 2010.
- Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585>>.
- Acesso em: 4 mar. 2014.
- CASTRO, R.C. F. Impacto da Internet no fluxo da comunicação científica em saúde. Rev. Saúde Pública [online]. 2006, vol.40.
- FIORIN, B. P. A. & PAVÃO, S. M. de O. Identificação das necessidades de apoio à aprendizagem na educação superior. In. PAVÃO, S. M. de O. Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade. 1. ed. Santa Maria: UFSM Pró- Reitoria de Extensão, 2015.
- FREITAS, Frederico Campos; OLIVEIRA, Adilson Jesus Aparecido de. O uso de vídeos curtos para ensinar tópicos de semicondutores. Rev. Bras. Ensino Fís., São Paulo, v. 37, n. 3, p. 3502-1-3502-7, Sept. 2015.
- GONÇALVES, Márcio. Contribuições das mídias sociais digitais na divulgação científica. In:PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro Pinheiro; OLIVEIRA, Eloísa da Conceição Príncipe de (Orgs.). Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas: transformações em cinco Séculos. Brasília: Ibict, 2012. p. 168-187.
- KEEN, Andrew. O culto do amador: como blogs, MySpace; YouTube e a pirataria digital estão destruindo nossa economia, cultura e valores. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. 207 p.
- Lobo, Luiz Carlos. (2018). Inteligência artificial, o Futuro da Medicina e a Educação Médica. Revista Brasileira de Educação Médica, 42 (3), 3-8.
- MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. Revista Ciência da Informação. v. 26 n.2. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006>. Acesso em: 25 maio, 2019.

QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube.. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017

ROCHA, L.M., GUALHANO, F.A., COELHO, L.D.S.Z., AZEVEDO, I.M.D. Tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e letramento digital. XIV EVIDOSOL e XI CILTEC - Online - junho/2017. Disponível em: <<http://evi.dosol.textolivre.org>>. Acesso em: 25 maio, 2019.

SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., & CARVALHO, ABG., orgs. *Tecnologias digitais na educação* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. Das redes sociais à inovação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago., 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2016- 2026. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/> >.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Estatística. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/estatistica/projeto-pedagogico/> >.

Estudio experiencial en la utilización de la radio por Enfermeros; como medio de comunicación en salud. (Sistematización de la experiencia del programa radial).

Ma. Angélica Saldías, Bernardo Jil, Wladimir Torres, Cristina Oteiza, Patricia Grau.

mangelica.saldias@gmail.com

1. Resumen

INTRODUCCION: La comunicación es una dimensión constitutiva de los procesos de salud y resulta estratégica para fomentar la promoción y prevención en las políticas públicas, facilitando los procesos relacionales, de interacción, de diálogo y de participación con las personas; transformándolas en protagonista de sus procesos de salud.

La radio como una de las tecnologías de la información (TICs) que mayormente impactan en la comunidad; genera un espacio de diálogo para lograr un cambio en las comunidades donde se implementa.

Para los profesionales de Enfermería del Depto de Enfermería de la Universidad de Chile, supone un desafío permanente usar estrategias de comunicación en salud como herramientas de apoyo al fomento de acciones de promoción y prevención asociadas con potenciar comportamientos colectivos funcionales relacionados con el logro de los objetivos de los servicios de salud pública.

El programa de radio Caleidoscopio de la salud; supone una estrategia importante para el bienestar social; a través de la discusión de temas orientados hacia la prevención y promoción

de la salud, esperando impulsar cambios no sólo de comportamientos individuales sino, orientados a estilos de vida saludables para públicos heterogéneos que puedan oír los programas, preparados con temas que son de relevancia en el contexto actual.

Mirado así, este proyecto de investigación pretende sistematizar la experiencia radial de 7 años del programa “Caleidoscopio de la Salud” de la radio Universidad de Chile, 102.5 FM; como estrategia de comunicación en salud para la difusión de promoción y prevención en salud de la comunidad, para el desarrollo y el cambio social.

MATERIAL Y METODO. Análisis retrospectivo con enfoque cualitativo de los registros editoriales de todos los programas radiales Caleidoscopio de la Salud, entre los años 2012 y 2018, complementado con análisis bibliográfico a partir de las bases de datos: Scielo, PUBMED, LILACS y CINHALL. Palabras clave: comunicación en salud, promoción de la salud, comunicación, educación, medios masivos de comunicación, enfermería. Período de búsqueda: 2010 – 2019.

RESULTADOS. 1. Siete etapas recursivas en la elaboración de programa radial “Caleidoscopio de la Salud” en los 7 años de emisión. E1: Elección del tema. E2: Elaboración de pauta. E3. Gestión de invitados. E4: Grabación de programa. E5. Revisión de programa. E6. Emisión de programa. E7. Difusión en redes sociales. 2. En el periodo 2012 – 2018, se emitieron 284 programas con un promedio de 41 programas/año (podcast), con 164 horas/año trabajadas, sumando 1148 horas trabajadas totales del periodo. 3. Temáticas diversas de salud en el ciclo vital humano, predominado temáticas de promoción y prevención.

CONCLUSIONES. 1. La radio como medio de comunicación en salud; logra difusión de acciones de promoción y prevención en la comunidad, siguiendo las directrices de OMS. 2. El programa radial “Caleidoscopio de la Salud”, ha demostrado el gran aporte de los profesionales de Enfermería a la comunicación educativa como un proceso social amplio y continuo que requiere trabajo en equipo; compromiso personal e institucional; capacitación y desarrollo de habilidades comunicacionales; creatividad y motivación.

Revisión de la literatura.

a. La promoción de la salud en las políticas públicas.

La organización Mundial de la Salud, (OMS) afirma que la salud es un derecho fundamental y que un Estado debe velar por “el goce del grado máximo de salud que se pueda lograr... todo ser humano”(OMS, 2017).

En este contexto; la salud como derecho incluye el acceso oportuno, aceptable y asequible a servicios de atención de salud de calidad suficiente. Siendo el Estado, quien se encarga de orientar estos principios a través de acciones de prevención; promoción y tratamiento de enfermedades; además de brindar educación a la

población para la prevención y tratamiento de ellas (Mooney, Timmins, Byrne, & Corroon, 2011).

En la actualidad; las propuestas de salud emanadas desde los sistemas de salud; privilegia la participación de la población como estrategia para la elaboración de propuestas y la toma de decisiones para la gestión en salud, desde el cuerpo social, recogiendo los conocimientos y costumbres de las diversas culturas, amparándose además; en la relación y aporte de otras disciplinas a través de un enfoque interdisciplinario, sin embargo, es reconocido el rol que el profesional enfermero tiene en estas materias (Dombrowski, Snelling, & Kalicki, 2014)(Abe, Turale, Klunklin, & Supamane, 2014)nurses practice in many settings with people with human immunodeficiency virus (HIV)(Whitehead, 2011)(Chan & Perry, 2012)(Bryer, Cherkis, & Raman, 2013).

La OMS declara que la promoción de la salud permite que las personas tengan un mayor control de su propia salud. Abarca una amplia gama de intervenciones sociales y ambientales destinadas a beneficiar y proteger la salud y la calidad de vida individuales mediante la prevención y solución de las causas primordiales de los problemas de salud, y no centrándose únicamente en el tratamiento y la curación (OMS, 2016).

Los componentes esenciales de la promoción en salud incluyen mantención de políticas sanitarias prioritarias y orientadas a dar prioridad a evitar que la gente enferme o se lesione; una planificación urbana saludable y garantizar a la población la adquisición de conocimientos, aptitudes e información que les permitan elegir opciones saludables de vida que sigan mejorando su salud (Dombrowski et al., 2014).

En este ámbito; la promoción de la salud requiere de canales de comunicación efectivos, que les permitan a los sistemas sanitarios cumplir el rol garante en salud. Sin embargo, también es necesario destacar que los esfuerzos invertidos en actividades de promoción, suponen desafíos mayores para quienes llevan a cabo o planifican estos quehaceres(McAllister, Rogers, & Brien, 2015)(Shannon, 2014).

b. Rol de la comunicación en salud para la promoción y prevención.

Hace 2300 años Aristóteles describió a la comunicación como “... tres elementos la caracterizan: hablante, mensaje, oyente” (Retórica, I, 3) y afirmó que el propósito de ella era “la búsqueda de todos los medios posibles de persuasión”. Los componentes señalados en esta definición: hablante, mensaje, oyente, finalidad y unidireccionalidad, han perdurado hasta el día de hoy (Beltran, 2010). En este contexto; el concepto de información como elemento resultante de la comunicación, se define como “...todo suceso capaz de transmitir conocimientos entre un emisor y un receptor a través de un medio de comunicación” (ENCYCLOPEDIA BRITANICA PUBLISHER, 1990).

En materia sanitaria, la comunicación es una dimensión constitutiva de los procesos de salud. Los primeros planteamientos concebían a la comunicación en

salud desde una perspectiva instrumental, que la concebía como un proceso de transmisión unidireccional de información y conocimientos con fines educativos y persuasivos. En las últimas décadas, esa concepción de la comunicación ha evolucionado en un sentido estratégico y relacional, centrada en los procesos de interacción y construcción social de sentido basados en el reconocimiento de las particularidades sociales y culturales de los diferentes actores implicados en los procesos de salud (Díaz, 2014).

La **comunicación en salud**, se define como la “*aplicación, planificada y sistemática, de instrumentos de comunicación social al logro de comportamientos de la población compatibles con sus necesidades de bienestar y con las finalidades de servicio expresadas en políticas, estrategias y planes de salud pública*”. Bajo estos términos; en los sistemas sanitarios es preciso mantener el vínculo intersubjetivo que orienta, sugiere, ordena, prioriza, lo conocimientos en ciencias sanitarias, con la población (Beltrán, 2010).

Como ejercicio profesional, la **comunicación en salud**, emplea de modo sistemático los medios de comunicación - individuales, de grupo, masivos y mixtos, tanto tradicionales como modernos - como herramientas de apoyo al fomento de comportamientos colectivos funcionales relacionados con el logro de los objetivos de los servicios de salud pública (Beltrán, 2010).

c. Medios de Comunicación en salud.

El acceso al saber o conocimiento no es privativo de los resultados de un proceso de enseñanza – aprendizaje centrado en espacios institucionalizados, centrados en estrategias pedagógicas; sino que es un proceso social amplio y continuo de formación de los sujetos y subjetividades, donde el uso de las tecnologías comunicacionales se ha transformado en un elemento cotidiano (Gordillo, 2015).

Es innegable que en la actual sociedad, la tríada pedagógica caracterizada por estudiante - docente conocimientos o contenidos; recibe los aportes ineludibles de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs). Las TICs, constituyen un aspecto inevitable en todas (o casi todas) las actividades de la vida cotidiana, entre las que no es posible excluir a las vinculadas con la adquisición, producción y transmisión de conocimientos (Gordillo, 2015).

Estas incorporaciones tecnológicas tanto en el espacio áulico como en otras instancias de socialización y adquisición de saberes no institucionalizados, promueven en los sujetos la incorporación de nuevas competencias y destrezas e interpelan sus modos de ser y estar. Pues bien; el uso de las tecnologías de la información en la comunicación en salud como medio para la educación de las comunidades; debe considerarse como un todo; y debe contemplar el propósito principal al que atiende, los canales que usualmente emplea, el público a que se dirige y las principales competencias requeridas para ello (Beltrán, 2010).

d. Medios de comunicación en salud en profesionales de Enfermería.

La normativa legal actual, ampara el ejercicio profesional de Enfermería bajo el artículo 113; destacando en él: “Los servicios profesionales de la enfermera comprenden la gestión del cuidado en lo relativo a promoción, mantención y restauración de la salud, la prevención de enfermedades o lesiones, y la ejecución de acciones derivadas del diagnóstico y tratamiento médico y el deber de velar por la mejor administración de los recursos de asistencia para el paciente” (Diario oficial de la República de Chile, 1997).

Desde la legalidad declarada, se desprende que los roles que el profesional de Enfermería debe desarrollar en su ejercicio profesional son: asistencial, investigación, gestión/administración, docencia/educación y participación política.

En el área del desarrollo docente; la comunicación educativa que le Enfermera puede llevar a cabo, se basa en “...la generación y apropiación de conocimiento, en el intercambio de experiencias, en el reconocimiento de su propia situación social, en la recuperación de su cultura y de su pasado...”; para la difusión del conocimiento en la comunidad. Bajo este prisma; la comunicación educativa no se concentra sólo en producir y enviar mensajes, sino por acompañar aprendizajes en el seno de las relaciones naturales y por crear dentro de las comunidades” (Beltran, 2010).

En este sentido, la radio; la televisión; el internet como tecnologías de información (TICs) para la difusión de conocimiento en salud; representan para Enfermería un recurso fundamental para el cumplimiento no sólo del Rol profesional, sino que además de los postulados de la Política de comunicación nacional que hace referencia a considerar a la información sobre salud como un bien público y al Estado como garante del acceso irrestricto de todos los ciudadanos a dicha información de manera oportuna y veraz, forjando una cultura de la Salud (Beltran, 2010).

Esta orientación educativa de la comunicación para el desarrollo, podría resultar estratégico y altamente beneficioso para el Estado y para la sociedad puesto que permitiría un cambio profundo de las mentalidades de la población, garantizando su empoderamiento transformándola en protagonista de su desarrollo, bajo la comprensión de que el desarrollo no vendrá desde afuera, sino del propio esfuerzo de la gente y que el Estado, -redefiniendo su rol-, debe apoyar, estimular, promover y acompañar (Armas Castañeda, Palomino Villanueva, & Sueiro Cabredo, 2008). La difusión de conocimiento en salud a través de las TICs, requiere de destreza y habilidad en comunicación. El comunicador en salud debe desarrollar habilidades comunicativas eficaces con la finalidad de que la persona con necesidad se sienta acogida, escuchada y sobre todo comprendida (Prieto-Agüero, 2016).

En el acto comunicativo, es menester de la Enfermera no sólo tener y desarrollar habilidades comunicativas eficaces, sino que es importante elaborar un discurso propio, el cual no fluya como un proceso de transmisión y de respuesta, sino que de intercambiado y negociado (Armas Castañeda et al., 2008).

En este contexto; la radio es un espacio donde la comunicación es una estrategia de negociación, construcción de diálogos y consensos (Armas Castañeda et al., 2008). La radio puede definirse como un medio de comunicación específico caracterizada por su inmediatez, heterogeneidad de la audiencia, accesibilidad, credibilidad, sencillez técnica y asequibilidad, es decir, es un medio de producción barato. Es el medio de comunicación que mayor credibilidad tiene (Bolea Jover & Gil Diaz, 2015).

A diferencia de la televisión o de la prensa escrita, la radio es el medio más rápido. Actualmente, la prensa online también se colocaría del lado de la radio en cuanto a la agilidad e inmediatez, pero no responde de la misma forma que la radio a la información relacionada con la salud (Bolea Jover & Gil Diaz, 2015). La comunicación a través de la radio supone promover el desarrollo de las capacidades y el involucramiento y movilización de las instituciones y de la sociedad civil en su conjunto para protagonizar sus propios procesos de desarrollo, bajo el concepto de la responsabilidad compartida (Armas Castañeda et al., 2008).

La radiodifusión ha sido una herramienta trascendental para la transmisión de sus identidades y argumentos, en una clara acción colectiva simbólica por auto-representarse desde sus culturas y oralidades (Muñoz, 2015).

El uso de la radio para los profesionales de la salud ha significado colocar y/o reorientar los temas en la agenda pública, cumpliendo un rol de interlocución frente al Estado y las autoridades, facilitando además los procesos de diálogo y concertación, promoviendo la participación y vigilancia de los ciudadanos en los asuntos públicos y la transparencia y el acceso a la información en la gestión pública, entre otros aspectos (Armas Castañeda et al., 2008).

Entre las estrategias en la comunicación para la salud más usadas por estos profesionales se encuentran: el “ENTRETENIMIENTO EDUCATIVO”; la “ANIMACION DE LA PARTICIPACION COMUNITARIA” y la “INDUCCION AL CAMBIO EN CONDUCTAS INDIVIDUALES” (Armas Castañeda et al., 2008).

Según los estudiosos; el uso de los medios de comunicación en salud por parte de los profesionales de Enfermería, requiere de buen manejo de la información por parte del profesional enfermero, además de conocer y aplicar habilidades sociales para transmitir información de hábitos, habilidades y convicciones, también transmite mensajes con carga afectiva de suma importancia para la estabilidad emocional de los sujetos y regulación de la conducta de las personas con respecto a sus semejantes (Prieto-Agüero, 2016) (Ramón-García, Segura-Sánchez, Palanca-Cruz, & Román-Lopez, 2012). El profesional de Enfermería, debe saber comunicar el conocimiento para disminuir la incertidumbre, ansiedad y miedo por parte de pacientes, sus familiares y la comunidad, frente a una situación contingente (Prieto-Agüero, 2016). En este sentido, el uso de medios de comunicación fortalece la proyección del rol profesional por parte de Enfermería, respecto de la imagen del cuidado aportado éstos, y el que además debe estar en colaboración con otros profesionales de la salud (Bolea Jover & Gil Diaz, 2015).

Si bien se ha trabajado en los últimos años respecto al conocimiento que tiene la sociedad de nuestra profesión, aun así, la imagen pública existente de la profesión está llena de estereotipos, en donde sexismo, relaciones de poder y escasa consideración institucional, son algunos de los factores que influyen en esta imagen y que distan de la realidad de una profesión autónoma, competente y con gran capacidad de decisión, en la cual juegan un importante rol como la televisión, la radio, la prensa, el internet entre otros. Es por esto que se deben diseñar e implementar estrategias para potenciar la imagen de enfermería, considerando muchas veces logros académicos y profesionales que no son visibles a la ciudadanía, por lo que dichos medios de comunicación pueden ser pilares fundamentales en estas estrategias de gestión de la imagen pública, puesto que permitan la difusión de los productos asociados a nuestra disciplina.

e. Comunicación en salud a través de la radio.

En el contexto del mundo actual, “La tecnología debe ser utilizada para favorecer la participación de los sujetos en el proceso educativo, contribuyendo a la construcción de la ciudadanía y una mayor autonomía de las personas involucradas”(Oliveira, Oliveira, Oliveira, Souza, & Xavier, 2014). En este sentido, una revisión realizada sobre el abordaje innovador en la educación en salud desde la perspectiva de la promoción, *“puede considerarse un método tradicional de transmisión, centrado en la transmisión del conocimiento. Es la transmisión del conocimiento por radio, en el que la comunicación tiene como función la educación sobre la población, desarrollando una comunicación de sanidad”*(Silva, 2011).

Si bien es cierto que la radio representa una eficiente estrategia de comunicación en salud; los estudiosos también destacan que el tratamiento de los temas relacionados con la salud que se lleva a cabo en las cadenas de radio generalistas es escaso y poco provechoso. La información de la salud no se enfoca al público mayoritario debido a la estructura de los programas que la tratan, a los presentadores que intervienen y al discurso que estos mantienen (Bolea Jover & Gil Diaz, 2015). Por otro lado, es destacado el rol de la radiofonía como altavoz de los profesionales sanitarios, que de esta manera tienen también un importante medio de comunicación a través del cual logran dirigirse y con el que se acercan a un público heterogéneo. Únicamente se echa en falta una mayor interacción con los oyentes, así como una mayor presencia de voces provenientes de las propias personas, ya sea a nivel de colectivos y asociaciones o a título particular (Bolea Jover & Gil Diaz, 2015).

Los autores resaltan además el proceso de preparación de un programa de radio; destacando en ello: la preparación de los participantes; las pautas o pilares comunes que determinen el esquema del programa y los temas a trabajar; la duración de los programas los cuales permiten tratar en profundidad a través de entrevistas-diálogo una multiplicidad de temas; el inicio de la sesión con un comentario introductorio que les permita situarse respecto al tema. También es destacada la presencia de la música, utilizados como cortinilla para separar los

distintos espacios y en ocasiones sirve también como fondo para los distintos temas en las entrevistas. La insistencia en la existencia de redes sociales para la manifestación de dudas por parte de la ciudadanía (Bolea Jover & Gil Diaz, 2015).

3. Material y métodos

Tipo de estudio: Análisis retrospectivo con enfoque cualitativo de los registros editoriales de todos los programas radiales Caleidoscopio de la Salud, entre los años 2012 y 2018, complementado con análisis bibliográfico de las bases de datos: Scielo, PUBMED, LILACS y CINHALL. Palabras clave: comunicación en salud, promoción de la salud, comunicación, educación, medios masivos de comunicación, enfermería. Período de búsqueda: 2010 – 2019. Se consideró aquellos artículos pertinentes al objeto de estudio.

Objetivo General

Sistematizar la experiencia radial de 7 años del programa “Caleidoscopio de la Salud” de la radio Universidad de Chile, 102. 5 FM; como estrategia de comunicación en salud para la difusión de promoción y prevención en salud de la comunidad.

Objetivos específicos

- a. Describir desde la revisión bibliográfica, los aspectos más importantes del uso de la radio como estrategia de comunicación en salud.
- b. Caracterizar el uso de la radio como estrategia de fortalecimiento de promoción y prevención de salud, por parte de profesionales de Enfermería.
- c. Caracterizar el trabajo radial, como estrategia promoción y prevención de salud, por parte de académicos del Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile.
- d. Describir el trabajo realizado en la radio por Académicos Profesionales de Enfermería de la Universidad de Chile, en 7 años de puesta al aire de programa “Caleidoscopio de la Salud” de la radio Universidad de Chile, 102. 5 FM.
- e. Definir las etapas secuenciales de trabajo editorial de programa “Caleidoscopio de la Salud” de la radio Universidad de Chile, 102. 5 FM.

4. Resultados

1. Experiencia en la radio de profesionales de Enfermería del Departamento de Enfermería de la Universidad de Chile.

El diseño y la ejecución del programa “Caleidoscopio de la Salud”, del Departamento de Enfermería de la universidad de Chile , comienza en el año 2011 como parte de un proyecto institucional que buscaba fortalecer las actividades de extensión y vinculación con la comunidad, a través de una propuesta radial cercana con enfoque de promoción y prevención en materias de salud. Este proyecto se desarrolló a través de un trabajo triestamental entre docentes, estudiantes y egresados de la escuela de Enfermería.

El primer programa es emitido en el mes de Mayo del año 2012, manteniendo una estrategia editorial fluctuante hasta el año 2016. Luego, a partir del año 2016 en adelante, un nuevo equipo de trabajo se articula, dando origen a un segundo período editorial. Se establecen diferencias en los dos 2 períodos editoriales:

- a. **Período editorial 2012 - 2016:** Se establece un trabajo continuo en conjunto con el equipo editorial de Radio Universidad de Chile 102.5FM de la región Metropolitana de Santiago de Chile. La línea editorial establecida por los 2 académicos encargados y egresados, se inició con la creación de “cortinas y cuñás” para su emisión radial. Se crean también una *fanpage* para la difusión en redes sociales. Se incorpora al equipo de trabajo académico una ayudante alumna. Los invitados a los programas de radio, son actores sanitarios expertos, conocidos de las encargadas académicas de los programas. No se visualiza la construcción de una pauta de entrevistas. No se contempla reuniones periódicas de equipo de trabajo ni se visualiza un grupo editorial. Los resultados del trabajo de este período se presentan en 2 congresos de difusión científica. Este período termina con la definición de desafíos para el futuro, estrategias de evaluación del trabajo editorial llevado a cabo; metodologías para incrementar difusión, fortalecer la participación del claustro académico en el trabajo radial.
- b. **Periodo editorial 2016-2018:** Se mantiene la participación activa entre académicos y estudiantes de la carrera. Se establecen nuevos roles, además de la existente coordinación de la radio, la creación de pauta de preguntas con el contexto del tema. Se incrementando la coordinación de los temas a desarrollar semanalmente y los invitados, que fueron expertos o referentes en el tema a abordar. Se incrementa la difusión interna y externa. Se crean algunas cápsulas educativas a través de redes sociales. Se realiza análisis retrospectivo, identificando 4 etapas en la elaboración de programas: elección del tema, creación de pauta, gestión-coordinación del invitado y grabación del programa. Se presentan dichas etapas en congreso científico. Se fortalece la difusión por redes sociales por la contratación de una Enfer-

mera a 11 horas hacia el final del período con este fin. Cambian encargadas de radio y comisión de extensión y vinculación con el medio. Los desafíos pendientes del periodo fueron la incorporación de más docentes del claustro académico para la coordinación de programas y la distribución de funciones para evitar la superposición de actividades académicas. Fortalecer más el uso de las redes sociales y la creación de más cápsulas educativas e informativas.

2. En el segundo período editorial del programa radial “*Caleidoscopio de la Salud*”, se establecieron 7 etapas recursivas en la preparación de cada programa. Cada una de las etapas, se caracteriza por elementos que fueron definiéndose a través de los años de trabajo. (Ver cuadro 1)

Etapa 1. Elección del tema.	Estrategia de búsqueda y toma de decisiones trabajada en reuniones de equipo editorial, considerando en ello, enfoque de promoción y prevención en diversas materias, y en torno al ciclo vital. Se han incluido además temas contingentes en materias diversas y de impacto ciudadano. Frecuencia de reuniones: 1 cada 15 días.
---------------------------------------	--

Etapa 2. Elaboración de pauta	Esquema editorial del programa que incluyen los siguientes elementos: Título, objetivos generales, específicos, caracterización de invitados, caracterización general de tema a tratar y cuerpo de entrevista: Primer bloque (Inicio, Intermedio y cierre); Segundo bloque (Inicio, Intermedio y cierre de tema, enfatizando en los desafíos que representa para la ciudadanía; recordatorio de redes sociales) La definición de responsables de elaboración de pautas de trabajo editorial de cada programa radial, es definida en reunión de pauta mensual. Con una proyección de 2 a 4 semanas.
---	---

Etapa 3. Gestión de invitados.	Estrategias de ponerse en contacto con actores sociales relevantes para las temáticas a abordar. Los responsables de esta estrategia se define en cada reunión editorial. Con una proyección de 2 a 4 semanas.
--	--

Etapa 4. Grabación de programa.	<p>Inicio con un comentario introductorio que les permita situarse respecto al tema. Presentación de invitados, recordatorio de redes sociales.</p> <p>Etapa intermedia: temas pueden ser tratados en profundidad a través de entrevistas-diálogo, pudiendo llegar a abordar otras variedades temáticas, considerando pauta de trabajo acordada.</p> <p>También es destacada la presencia de la música, utilizados como cortinilla para separar los distintos espacios y en ocasiones sirve también como fondo para los distintos temas en las entrevistas.</p> <p>Cierre: Se hace énfasis en los desafíos que representa para la ciudadanía; recordatorio de redes sociales</p>
Etapa 5. Revisión de programa.	Trabajo de edición final, llevado a cabo por encargado de radio, designado por dirección de Depto.
Etapa 6. Emisión de programa.	Sábados 12.00 a 13.00 hrs.
Etapa 7. Difusión en redes sociales.	Estrategia de difusión en redes sociales, con la información sintética y descriptiva de los invitados y el tema central trabajado en los programas. Cada una de estas publicaciones es acompañada por fotografías de todo el equipo de locutores e invitados, en el set de grabación.

Cuadro 1. Estrategia editorial. Años 2012 – 2018.

Fuente: Elaboración propia.

- Trabajo realizado en la radio por Académicos Profesionales de Enfermería de la Universidad de Chile en 7 años de puesta al aire de programa “Caleidoscopio de la Salud” de la radio Universidad de Chile, 102.5 FM, contempló 284 programas de diversos temas. (Ver cuadro 2.)

Año	Nº Programas	Horas Sem Programa	Horas Mensuales por Programa	Horas Reunión por semana	Horas Trabajadas por Año
2012	20	4 hrs/semana	80 hrs/mes	1,5 horas/sem	110 hrs/año
2013	36	4 hrs/semana	144 hrs/mes	1,5 horas/sem	198 hrs/año
2014	45	4 hrs/semana	180 hrs/mes	1,5 horas/sem	247,5 hrs/año
2015	46	4 hrs/semana	184 hrs/mes	1,5 horas/sem	253 hrs/año
2016	46	4 hrs/semana	184 hrs/mes	1,5 horas/sem	253 hrs/año
2017	45	4 hrs/semana	180 hrs/mes	1,5 horas/sem	247,5 hrs/año
2018	46	4 hrs/semana	184 hrs/mes	1,5 horas/sem	253 hrs/año
Promedio Anual	40,6	4 hrs/semana	162,3 hrs/mes	1,5 horas/sem	223,14 hrs/año
Total Anual	284 Programas	-	1136 horas/año	426 horas/año	1562 horas

Cuadro 2. Programas radiales. Años 2012 – 2018

Fuente: elaboración propia.

4. Durante los periodos comprendidos, las temáticas abordadas en los distintos programas, están orientados al abordaje de la promoción de estilos de vida saludable y el funcionamiento humano, y a la prevención de problemas de salud en la población general. Menos frecuentes, pero también importantes, son los programas en los que se dialoga sobre problemas de salud presentes en la población y que son relevantes desde el punto de vista epidemiológico, como son las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y problemas de salud mental, dentro de los que destacan el estrés, la depresión y el consumo de sustancias (tabaco y alcohol principalmente). Otros programas menos frecuentes han estado orientados a las modificaciones en la regulación sanitaria en temas disciplinares de enfermería y el análisis de la repercusión de en la salud poblacional, con distintos invitados.

5. Conclusiones

La revisión bibliográfica releva a la radio como estrategia de comunicación en salud, que permite el fortalecimiento de promoción y prevención. En este sentido, el profesional Enfermero, puede potenciar su quehacer disciplinar, estableciendo estrategias de trabajo colaborativas, considerando en ello, una estrategia editorial recursiva.

La promoción de la salud requiere de canales de comunicación efectivos, que le permitan a los sistemas sanitarios cumplir el rol garante en salud, difundiendo entre la población, conocimientos, aptitudes e información que les permitan elegir opciones saludables de vida que sigan mejorando su calidad de vida. Mirado así, la radio como estrategia para la comunicación en salud; logra difusión de acciones de promoción y prevención en la comunidad, siguiendo las directrices de OMS, siendo un medio a través del cual el profesional Enfermero consolida su rol y contribución a la salud de la población.

Este trabajo de investigación releva al programa radial “Caleidoscopio de la Salud” del Depto Enfermería de la Universidad de Chile, destacándose como un gran aporte de los académicos a la comunicación educativa, al constituirse como un proceso social amplio y continuo que requiere trabajo en equipo; compromiso personal e institucional; capacitación y desarrollo de habilidades comunicacionales; creatividad y motivación.

Las 7 etapas de trabajo editorial, se han constituido en un proceso recursivo y desafiante, consolidándose como una estrategia dinámica que garantiza un trabajo radial colaborativo, exitoso y replicable en otros espacios del quehacer profesional.

Si bien hemos cumplido con los objetivos planteados, es necesario continuar generando nuevos conocimientos sobre la aplicabilidad de estrategias de comunicación en salud masivas, para la difusión de promoción en prevención en salud.

6. Bibliografía

- Abe, M., Turale, S., Klunklin, A., & Supamanee, T. (2014). Community health nurses' HIV health promotion and education programmes: A qualitative study. *International Nursing Review*, 61(4), 515–524. <https://doi.org/10.1111/inr.12140>
- Armas Castañeda, S., Palomino Villanueva, F., & Sueiro Cabredo, R. (2008). MANUAL DE COMUNICACIÓN RADIAL EN SALUD. Retrieved from http://redmujeres.org/wp-content/uploads/2019/01/manual_comunicacion_radial_salud.pdf
- Bang, K. S., Kim, S., Song, M. K., Kang, K. I., & Jeong, Y. (2018). The effects of a health promotion program using urban forests and nursing student mentors on the perceived and psychological health of elementary school children in vulnerable populations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph15091977>
- Beltran, L. R. (2010). Comunicación para la salud del pueblo. Una revisión de conceptos básicos. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 16(3), 17–65. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3266158>
- Bolea Jover, I., & Gil Diaz, M. C. (2015). La salud en la radio española: análisis de En buenas manos y Ser Consumidor. *Revista Española de Comunicación En Salud*, 6(1), 42–50. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800824>

- Bryer, J., Cherkis, F., & Raman, J. (2013). Health-promotion behaviours of undergraduate nursing students: A survey analysis. *Nursing Education Perspectives*, 34(6), 410–415. <https://doi.org/10.5480/11-614>
- Chan, C. W., & Perry, L. (2012, August). Lifestyle health promotion interventions for the nursing workforce: A systematic review. *Journal of Clinical Nursing*. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2012.04213.x>
- Diario oficial de la República de Chile. Ley N° 19.536. Código Sanitario (1997). Chile. Retrieved from <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=81502>
- Díaz, H. A. (2014). La Comunicación en la Educación para la Salud. *Revista Española de Comunicación En Salud*, 5(1), 8–13. Retrieved from <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/3348>
- Dombrowski, J. J., Snelling, A. M., & Kalicki, M. (2014). Health promotion overview: evidence-based strategies for occupational health nursing practice. *Workplace Health & Safety*, 62(8), 342–349; quiz 350. <https://doi.org/10.1177/216507991406200805>
- ENCYCLOPEDIA BRITANICA PUBLISHER. (1990). *Enciclopedia Hispánica*. (ENCYCLOPEDIA BRITANICA PUBLISHER, Ed.) (1era ed.). Kentucky.
- Farias, A. A. R., Cardoso, L. S., Silva, J. J. S. da, Sant'Anna, C. F., Lima, J. M., & Cezar-Vaz, M. R. (2019). The Health of Nursing Professionals: Reviewing Health Promotion Strategies. *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 11(3), 828. <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2019.v11i3.828-835>
- Gordillo, M. A. (2015). Comunicación y Educación en contextos mediados: nuevos desafíos para la construcción y difusión del conocimiento. *Perspectivas de La Comunicación*, 8(2), 7–23. Retrieved from <http://146.83.204.140/index.php/perspectivas/article/view/500/541>
- McAllister, M., Rogers, I., & Brien, D. L. (2015). Illuminating and inspiring: Using television historical drama to cultivate contemporary nursing values and critical thinking. *Contemporary Nurse*, 50(2–3), 127–138. <https://doi.org/10.1080/10376178.2015.1025470>
- Mooney, B., Timmins, F., Byrne, G., & Corroon, A. M. (2011). Nursing students' attitudes to health promotion to: Implications for teaching practice. *Nurse Education Today*, 31(8), 841–848. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.004>
- Muñoz, C. V. (2015). Radiodifusión Mapuche en Gulumapu (Chile): Formatos y Contenidos Temáticos para Disputar la Autorepresentación. *Comunicación y Medios*, (31), ág. 15-35. <https://doi.org/10.5354/RCM.V0I31.35968>
- Oliveira, E. S., Oliveira, C. R., Oliveira, R. C., Souza, F. S., & Xavier, I. S. (2014). Política nacional de promoção da saúde e a prática de enfermagem: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem UFPE on Line*, 8(3), 735–741. <https://doi.org/10.5205/1981-8963-v8i3a9732p735-741-2014>
- OMS. (2016). ¿Qué es la promoción de la salud? Retrieved March 10, 2020, from <https://www.who.int/features/qa/health-promotion/es/>

- OMS. (2017, December 29). Salud y derechos humanos. Retrieved March 10, 2020, from <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health>
- Prieto-Agüero, O. (2016). Comunicación sanitaria del profesional enfermero en mujeres con cáncer de mama. *REVISTA ESPAÑOLA DE COMUNICACIÓN EN SALUD*, 7(1), 124–134. <https://doi.org/10.20318/recs.2016.3159>
- Ramón-García, R., Segura-Sánchez, M., Palanca-Cruz, M., & Román-Lopez, P. (2012). Habilidades sociales en enfermería. El papel de la comunicación centrado en el familiar = Social skills in Nursing. The role of family-centred communication | Ramón-García | *REVISTA ESPAÑOLA DE COMUNICACIÓN EN SALUD*. *Revista Española de Comunicación En Salud*, 3(1), 49–61. Retrieved from <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/3388>
- Shannon, C. (2014). Community-based health and schools of nursing: Supporting health promotion and research. *Public Health Nursing*, 31(1), 69–78. <https://doi.org/10.1111/phn.12061>
- Silva, L. G. (2011). ABORDAGENS INOVADORAS EM EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA PERSPECTIVA DA PROMOÇÃO DA SAÚDE: visão do profissional Enfermeiro. *Revista de APS*, 14(3), 9–6. Retrieved from <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14759>
- Weaver, R., Salamonson, Y., Koch, J., & Jackson, D. (2013). Nursing on television: Student perceptions of television's role in public image, recruitment and education. *Journal of Advanced Nursing*, 69(12), 2635–2643. <https://doi.org/10.1111/jan.12148>
- Whitehead, D. (2011). Health promotion in nursing: a Derridean discourse analysis. *Health Promotion International*, 26(1), 117–127. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq073>
- Zandee, G. L., Bossenbroek, D., Slager, D., & Gordon, B. (2013). Teams of community health workers and nursing students effect health promotion of underserved urban neighborhoods. *Public Health Nursing*, 30(5), 439–447. <https://doi.org/10.1111/phn.12031>

Histórias de Montalvânia: uma experiência de ação educativa em museu partindo da reflexão sobre o conceito de normalidade.

Amanda Ribeiro Marzano.

amandaribeiormarzano@hotmail.com

Resumo

O Espaço do Conhecimento UFMG é um museu universitário localizado em Belo Horizonte, Minas Gerais. Este conta com a exposição de longa duração “Demasiado Humano”, na qual encontra-se uma reprodução do Complexo Arqueológico de Montalvânia, cidade localizada no extremo norte de Minas Gerais. O núcleo de ações educativas do Espaço realiza, entre diversas atividades, oficinas para públicos de todas as idades. Este trabalho traz um relato da experiência de desenvolvimento e realização duma oficina que, buscando ampliar as possibilidades de mediação nessa instalação, buscou discutir o conceito de normalidade através da história de vida do idealizador da cidade de Montalvânia e um dos responsáveis pelo início da pesquisa científica sobre este sítio arqueológico, Antônio Lopo Montalvão.

Palavras-chave: Antônio Montalvão / Montalvânia / Educação Museal / Arqueologia / Normalidade

Abstract: Espaço do Conhecimento UFMG is a university museum located in Belo Horizonte, Minas Gerais. This has the long-running exhibition “Demasiado Humano”, in which there is a reproduction of the Archaeological Complex of Montalvânia, a city located in the extreme north of Minas Gerais. The core of educational actions of the museum holds, among various activities, workshops for audiences of all ages. This work brings a narration of the experience of developing and conducting a wor-

kshop that, seeking to expand the possibilities of mediation in this installation, sought to discuss the concept of normality through the life story of the creator of the city of Montalvânia and one of those responsible for the beginning of the research on this archaeological site, Antônio Lopo Montalvão.

Keywords: Antônio Montalvão / Montalvânia / Museum Education / Archeology / Normality.

1. Introdução: ações educativas no Espaço do Conhecimento UFMG

O Espaço do Conhecimento UFMG é um museu universitário. Dentre muitas definições acerca de museus universitários, Emanuela Ribeiro (2013) aponta que esta categoria de museu apresenta uma configuração diferente de outros museus:

A perspectiva da existência de uma cultura universitária pressupõe, portanto, a necessidade de difundi-la, torná-la acessível aos não universitários, de maneira a trabalhar também na consolidação da Universidade como locus portador de determinadas características, específicas e privilegiadas, da sociedade contemporânea (Ribeiro, 2013, p. 91).

Ribeiro (2013) define os museus universitários como aqueles integrados numa universidade, que estudam, conservam e comunicam sua coleção. Como parte da Universidade, são também espaços de pesquisa, ensino e extensão. Ou seja, uma das missões dos museus universitários é promover a troca entre universidade e sociedade, assim como orienta a política nacional de extensão universitária.

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Localizado na Praça da Liberdade em Belo Horizonte, Minas Gerais, o Espaço do Conhecimento UFMG, inaugurado em março de 2010, é fruto de uma parceria da Secretaria de Estado da Cultura com a Universidade Federal de Minas Gerais¹. O propósito da instituição, enquanto um espaço de divulgação científico-cultural, é o de unir a arte e a ciência num só lugar. Procura difundir o conhecimento, com-

1 Para mais informações, acesse <<https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/>>.

binando rigor científico e fruição prazerosa de conteúdo através de exposições, planetário, terraço de observação astronômica, fachada digital, promoção de oficinas, palestras e debates.

O trabalho de mediação nas exposições e no Planetário e Terraço Astronômico acolhe e cria um canal de diálogo com os visitantes, favorecendo o compartilhamento de experiências vividas na sociabilidade da visita. Este trabalho é realizado pela equipe dos Núcleos de Ações Educativas, Acessibilidade e Estudos de Público e Núcleo de Astronomia, que incluem bolsistas de extensão que atuam como mediadores, realizando várias ações educativas. As ações educativas são elementos fundamentais no processo de comunicação de todo museu, entendidas como formas de mediação entre o sujeito e o bem cultural ou científico, facilitando sua apreensão pelo público, objetivando o desenvolvimento de sua consciência crítica, ampliando suas possibilidades de expressão e gerando respeito e valorização pelo patrimônio (Caderno de Diretrizes Museológicas, 2006).

A educação em museus apresenta um carácter não formal (Gohn, 2006), baseado na interação intencional e voluntária e no compartilhamento de experiências, com base em tempos e espaços flexíveis. Precisamos destacar o papel fundamental dos mediadores nos processos de educação não-formal, enquanto sujeitos que carregam um certo conhecimento acumulado, pontos de vista e ideologias que serão confrontados com os outros participantes do processo educativo através do exercício do diálogo, da mediação de conflitos e de ações solidárias. O educativo do Espaço do Conhecimento UFMG possui atividades de atendimento ao público espontâneo e aos grupos agendados, sendo eles escolares ou não. Também planeja e executa oficinas de ciência e arte, jogos, intervenções teatrais, saraus, clube de leitura, exibição e debate de documentários.

Dentre as exposições do Espaço do Conhecimento UFMG encontra-se a exposição de longa duração intitulada Demasiado Humano, que aborda as origens, evolução e trajetórias humanas, assim como a aventura do conhecimento humano. “O título da exposição se inspira na obra Humano, Demasiado Humano (1878), do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, no sentido de indicar que o conhecimento, os fatos e os homens não são verdades eternas (*aeterna veritas*) [...]” (Leite, 2010, p. 16). Na sua seção Origens, a exposição explora o questionamento “De onde viemos?”, discutindo a origem do universo, do planeta Terra, da vida e do homem. Para ilustrar um dos primeiros registros do homem moderno, no que se convencionou chamar de pré-história, apresenta uma réplica de sítio arqueológico localizado na região do alto médio São Francisco, extremo norte de Minas Gerais, onde está localizada a cidade de Montalvânia (Figura 1). Este aparato da exposição é fruto da consultoria, dentre outros, do pesquisador André Prous, então professor da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG e responsável pela descoberta científica do sítio de Montalvânia.



Figura 1. Réplica de sítio arqueológico de Montalvânia. Exposição Demasiado Humano, seção Origens.

No segundo semestre de 2017, ao recebermos alguns visitantes na exposição Demasiado Humano, estes se identificaram como ex-moradores da cidade de Montalvânia e relataram que Montalvânia é considerada uma cidade mística e que seu fundador, Antônio Montalvão, era ainda considerado uma pessoa excêntrica pelos oradores da cidade. Este relato serviu de inspiração para buscarmos mais informações sobre a história de vida deste personagem, enriquecendo com uma nova camada de leitura nossa mediação sobre o complexo arqueológico em exposição.

Na busca por referências a respeito, inicialmente encontramos algumas informações em dois sites sobre a cidade², onde há, além de texto, pequenos trechos de áudios de entrevistas com Montalvão e várias fotos. Sua filha, Kátia Montal-

2 <http://montalvania.mg.gov.br/site/nossa-historia/> e http://montalvania.com.br/frame_fundador.html

vão, escreveu sua dissertação de mestrado (Montalvão, 2002³) em torno da história do pai, investigando o que de sua história estava presente na memória coletiva dos moradores da cidade. Duas reportagens foram publicadas no jornal *Estado de Minas*, em 2016, sobre o político e a cidade (Santos, 2016, 2016a). Identificamos ainda a dissertação de mestrado de Loredana Ribeiro (2001), que apresenta diversos detalhes da trajetória de vida de Antônio Montalvão, com ênfase em sua trajetória política. Como já mencionado, Loredana Ribeiro havia feito parte da equipe de pesquisadores que retomaram os levantamentos rupestres na região de Montalvânia no início da década de 1990. Localizamos ainda os volumes XVII e XVIII dos arquivos do Museu de História Natural da UFMG, de 1996 e 1997, organizados por André Prous e Loredana Ribeiro, que se intitula “Arqueologia do Alto Médio São Francisco – Tomo I: Região de Montalvânia”.

1. A figura de Antônio Montalvão, a criação da cidade de Montalvânia e o complexo arqueológico

Até o início dos anos de 1960, o território onde hoje é Montalvânia era um povoado do distrito de Poções, pertencente ao município de Manga, localizado às margens do médio curso do Rio São Francisco, no extremo norte de Minas Gerais. Manga, por sua vez, havia se emancipado do município de Januário em 1923. A emancipação do distrito de Poções e a criação da cidade de Montalvânia se deu por meio dum história muito peculiar, diretamente relacionada aos projetos políticos de Antônio Montalvão (Ribeiro, 2001).

Antônio Lopo Montalvão pertencia à quarta geração dum família de influentes coronéis com plenos poderes políticos em Manga, que se revezaram por anos na prefeitura da cidade. Terceiro de oito filhos do segundo relacionamento de seu pai Cecílio Montalvão, Antônio nasceu em 17 de junho de 1917. Aos 22 anos trabalhou nas obras de construção de Goiânia e se envolveu numa briga que acarretou numa morte, o que acabou fazendo com que fugisse para a Argentina com documentos dum amigo, onde permaneceu por quase dez anos. Segundo Ribeiro (2001), esse é o período mais obscuro de sua vida. Apesar de ter concluído apenas o terceiro ano primário em Manga, na Argentina teria trabalhado como fotógrafo, piloto civil, professor de português e contador.

Montalvão tinha 32 anos quando regressou a Manga. Fixou-se como comerciante e se filiou ao Partido Republicano, indo na contramão das tendências familiares, associadas ao Partido Social-Democrata, inaugurando uma oposição política na cidade e defendendo uma campanha “anti coronelista” (Ribeiro, 2001).

Em 1952, pela dificuldade que os coronéis colocavam às tentativas de Montalvão de desenvolver o distrito de Poções, este comprou, a partir dum financiamento do Banco do Brasil, a fazenda Barra do Cochá, para ser loteada. Este terreno daria

3 Embora identificada, essa referência ainda não foi diretamente explorada e, portanto, não serviu de referência para elaboração da oficina e da revisão histórica presente neste texto.

lugar à cidade de Montalvânia. Em 1954, Montalvão se lança candidato à prefeitura de Manga pela primeira vez, mas é derrotado. Já na próxima eleição, em 1958, se elege pela Aliança Republicana Democrática e tenta transferir a sede do Executivo e legislativo de Manga para o recém-criado povoado de Montalvânia, o que é desfeito pelo seu vice em 1961, quando Montalvão pede afastamento para sua candidatura a deputado federal. O distrito de Poções, com o crescimento da moderna Montalvânia⁴, já concentrava a metade dos eleitores de Manga. Foi então emancipado em 1962, dando origem ao município, com sede no até então povoado de Montalvânia (Ribeiro, 2001).

Ribeiro (2001) fala do interesse de Montalvão em emancipar Montalvânia:

O interesse pela emancipação de Montalvânia estava, obviamente, relacionado à disputa política em Manga. A autonomia da cidade daria a Montalvão recursos para levar adiante seus planos de desenvolvimento livre das pressões dos coronéis. Os incentivos e isenções fiscais oferecidos como atrativos para a instalação de indústrias e comércio em Montalvânia não poderiam se dar sem o apoio da prefeitura; era, portanto, necessário garantir sua influência na administração pública mesmo após finalizado seu mandato como prefeito de Manga. A emancipação traria também uma nova valorização às terras de Montalvânia, dando ao recém-criado povoado, “moderno e progressista”, o status de cidade sede de município (Ribeiro, 2001, p. 57).

Na leitura de Ribeiro (2001), apesar de ter feito oposição aos antigos coronéis e se dizer democrático e igualitário, Antônio Montalvão mantinha muitos traços da velha política autoritária e paternalista, em especial uma prática clientelista a partir da criação artificial de Montalvânia, com a doação de lotes, por exemplo, e o recrutamento ativo de jovens trabalhadores e de moças solteiras das cidades vizinhas para se casarem com eles. De acordo com Ribeiro (2001):

Os primeiros moradores –na verdade os primeiros trabalhadores, responsáveis pela abertura das ruas, etc.– eram, em sua maioria, homens, que nos momentos de folga voltavam para suas cidades em busca de diversão e companhia feminina (“Aí quando dava assim sábado, domingo cedo, nós íamos tudo pra Poções, pegava os animais do Manuel Rodrigues e ia pra Poções namorar”¹⁷¹). Preocupado em fixá-los na cidade, temeroso de que se cassassem e abandonassem Montalvânia, Montalvão tomou providências: construiu,

4 Em 1958, com menos de 2.000 habitantes, o lugarejo já possuía água encanada, rede telefônica, posto de saúde com equipe permanente, posto do Correio, campo de aviação e uma represa (Ribeiro, 2001).

nos arredores do centro, uma grande casa para sediar o “Monte Vênus” e a ofereceu à uma prostituta de Manga, para que tocasse o negócio. Também buscou, nos lugarejos próximos, famílias humildes com filhas moças e solteiras para morarem em Montalvânia. Diversas casinhas, foram por eles construídas para este fim, receber as moças casadouras, “encomendadas” para seus operários (“Aí tinha até escolha, quem chegava primeiro tinha o dizer “boi que vai na frente bebe água limpa”.¹⁷²) (Ribeiro, 2001, p. 95).

Se o nome da cidade é claramente uma “auto-homenagem” —o que rendeu denúncias de deputados estaduais ligados aos seus opositores—, as ruas de Montalvânia foram batizadas com nomes de filósofos, líderes religiosos, políticos, militares e cientistas. Segundo a reportagem “Conheça a história de uma cidade planejada em pleno sertão de Minas”, publicada no jornal *O Estado de Minas* em 14 de novembro de 2016 por Túlio Santos, com esta escolha Antônio Montalvão queria incentivar as pessoas a estudar história universal.

Para os nomes das ruas foram escolhidos filósofos, profetas e pensadores, uma maneira de incentivar a população a estudar história universal, procurando saber quem eram. Para boa parte dos habitantes, no entanto, ruas como Heráclito, Lao Tsé ou Rousseau são apenas endereços difíceis de pronunciar. “Uns nomes horrorosos, que ninguém entende o que é. Antônio era meio doido”, entende Erotides Francisca, moradora antiga que conviveu com o fundador (Santos, 2016, grifo nosso).

Outro marco de sua ação político-administrativa na cidade foi a abertura da estrada entre Montalvânia e Brasília, com a intenção de trazer progresso à cidade, mesmo que à custa da expropriação de algumas famílias pelo caminho. Noutra reportagem “Saiba quem é Antônio Montalvão, um desbravador do sertão mineiro”, também de Túlio Santos e publicada no jornal *Estado de Minas* na mesma data, o jornalista relata:

Certo da relação predestinada entre as duas cidades, Montalvão inicia, em 1966, com recursos próprios, uma camionete e 20 homens, a abertura da estrada cortada a foice, facão e machado pelo cerrado, rumo à nova capital federal. O traçado foi feito com a ajuda de um amigo americano, dono de um avião. “Foi voando rasante daqui a Brasília, em linha reta, e jogando saquinho de cal no caminho. Depois, ele veio por baixo com os homens”, conta o filho Zelito

Montalvão, responsável pelo Memorial Montalvão, que preserva a trajetória do pai em painéis, imagens e objetos (Santos, 2016a).

Essas ações de Antônio Montalvão, como nomear as ruas da cidade com nomes de filósofos e abrir uma estrada de Montalvânia até Brasília, eram e ainda são consideradas excêntricas por moradores da cidade. Noutro trecho da mesma reportagem, seu filho Zelito Montalvão relata um pouco sobre isso:

Aberta a primeira clareira no que hoje é a Praça Cristo Rei, a cidade foi fundada em 22 de abril de 1952, com uma faixa esticada entre duas árvores. Mas ninguém acreditava. “O pessoal chamava ele de louco”, conta Zelito Montalvão (Santos, 2016a).

Antônio Lopo Montalvão era filho do coronel Cecílio, que tinha fama de ficar com muitas mulheres, inclusive mulheres casadas. Cecílio também tinha fama de ser feiticeiro. Quando ele se encontrava com os maridos traídos, diz-se que conseguia se transformar em “toco” de pau para escapar da situação. Acredita-se que seu filho possa ter herdado esse “dom”. Assim, há todo um misticismo em torno da figura de Antônio Montalvão. Ribeiro (2001) narra um episódio entre um policial e Montalvão em que as balas que o policial havia atirado contra ele “foram ao chão” sem tocá-lo. Segundo depoimento do professor André Prous, Montalvão se transforma também em várias outras coisas:

Sempre que necessário Montalvão se transmutava, escapando incólume de situações perigosas disfarçado em toco de pau, saco de feijão, onça pintada [...] Mas este não era seu único dom, ele também podia ficar invisível e esta peculiaridade lhe permitia estar em qualquer lugar, ou em todos os lugares, sem que se dessem conta dele. Durante muitos anos sua atividade com o sobrenatural se materializou em um imponente touro branco, animal supostamente mágico e poderoso, com que Montalvão desfilava pelas ruas do centro de Montalvânia e fazia com que o comércio baixasse e os homens tirassem o chapéu (Ribeiro, 2001, p. 74).

Em 1976, Antônio Montalvão procurou o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (IEPHA-MG) para informar a existência de sítios arqueológicos na região do Rio Cochá, que nasce na cidade Bonito de Minas e banha as cidades de Montalvânia e Juvenília. Montalvão sabia da existência dum grupo de pesquisa de arqueólogos em Lagoa Santa, Minas Gerais, e desejava que o grupo fosse até Montalvânia para conhecer os tais sítios arqueológicos.

Chamados por L. A. Peret, então Presidente do IEPHA, A. Laming-Emperaire, coordenadora da Missão Arqueológica Franco-Brasileira de Lagoa Santa - e seu assistente A. Prous - recém contratado pela

UFMG - ficaram impressionados pela riqueza do material rupestre documentado e o fato de apresentar características totalmente diferentes das que se conheciam no centro de Minas Gerais. Acompanhado por 4 pesquisadores, A. Prous visitou 18 abrigos decorados no município de Montalvânia e mais 3 no município de Carinhanha (BA) (Prous, 1997, p. 1).

Em 1977, o grupo de arqueólogos chegou a Montalvânia e houve o levantamento de dois sítios de arte rupestre próxima a cidade. Solá (1997) fala do momento em que eles chegaram à cidade e também como Antônio Montalvão entendia as figuras que estavam nos paredões das cavernas.

Ao chegar em Montalvânia, tivemos a surpresa de encontrar uma cidade asfaltada, limpa e organizada e ao caminhar pelas ruas encontrar ainda os nomes dos grandes filósofos da antiguidade. Aristóteles e Platão faziam parte da vida diária dos habitantes montados a cavalo usando facas, gibão e botas que circulavam na cidade. Ao visitar a prefeitura encontramos um pequeno museu mostrando uma intrigante mistura de mitologia, arte rupestre, paleontologia e história natural. Ali não só os filósofos se faziam presentes como também todos os deuses do Olimpo. Este era o universo de Antônio Montalvão. Possêidon, Zeus e Mercúrio faziam parte do nosso cotidiano durante toda a nossa campanha, permanecendo citados nos cadernos de campo e nas publicações científicas (Solá, 1997, p. 75).

Solá (1997) também faz referência à figura do “João Geólogo”, um “caboclo da terra” que percorreu os paredões e grutas em prospecções sistemáticas, dando a conhecer o acervo arqueológico da região. A partir do que foi encontrado, Montalvão teria criado uma narrativa que relacionava os sítios aos deuses do Olimpo, o que, para Solá (1997), se explica pela forte influência de Von Daniken⁵ entre os não especialistas durante o período.

Num depoimento do professor André Prous sobre Antônio Lopo Montalvão, Prous revela o interesse e as teorias do então prefeito sobre os achados arqueológicos locais e sua preocupação em saber se o pesquisador, assim como os moradores de Montalvânia, também o acharia louco.

Teve o cuidado de montar uma infra-estrutura razoável para a população, mas quando o conhecemos, tinha-se tornado mais preocupado em desvendar a arqueologia da região que em cuidar dos

5 Escritor e arqueólogo suíço famosa por escrever o livro “Eram os Deuses Astronautas” (1968).

interesses dos seus administrados. Pouco antes de trazer nossa equipe, tinha encarregado um operário de cavar o sedimento de uma lapa para encontrar a sepultura de um ‘gigante’ retratado numa gravura rupestre. Após cavar até 12 metros de profundidade numa brecha pleistocênica duríssima, o homem encontrou alguns ossos de preguiça gigante que foram mostrados em triunfo na cidade *para mostrar que o Prefeito não era louco*. O operário continuou cavando até 25m de profundidade sem nada mais encontrar e a pequena gruta ficou conhecida como Lapa do Gigante.

Criou o ‘Instituto Filantropo Cochanino’ para desenvolver os estudos sobre a região e publicou dois livros ilegíveis que poderíamos alcunhar de ‘filosofia fantástica’, assim como vários folders sobre arte rupestre.

Antônio Montalvão tinha estabelecido uma tipologia própria das obras da região: os peixes de estilo sanfranciscano eram para ele submarinos, os conjuntos de figuras tridátiles eram esquadrilhas interplanetárias, os ‘pés’ eram Hidras.

Em 1976, o Prefeito nos acompanhou no reconhecimento dos sítios e passei a usar os mesmos termos dele - afinal precisávamos de um vocabulário comum. *Montalvão me perguntou então se isto significava que eu concordava com as interpretações dele, e se, portanto, não era louco como diziam*; bastante constrangido, respondi que nós não estávamos na fase de interpretação e apenas usávamos as palavras dele para designar formas típicas, mas que seria em todo caso difícil sustentar suas interpretações. Ao que o Prefeito respondeu, com tranquilidade, simplicidade e segurança: ‘Bem, eu já contei a minha história, agora vocês que contêm a sua’. Sua palavra era tão afiada quanto o facão do seu capanga, e seu raciocínio tão claro quanto o de qualquer um, quando não se tratava de arte rupestre. Ao mesmo tempo louco e consciente, visionário e racional, o Dom Quixote do sertão sabia impor respeito e admiração. Perto dele se entendia porque o povo da região o considerava um ser sobre-humano, com corpo fechado e o poder de transformar-se em onça afugentando os inimigos de tocaia” (Solá, 1997, pp. 76-77, grifos nossos).

Mas, por inúmeras razões —incluindo a derrota política de Montalvão e manutenção da oposição no poder por 20 anos (Ribeiro, 2001)— as pesquisas em Montalvânia foram paralisadas e só retomaram em 1993, quando se concentraram em dois conjuntos específicos confiados a Loredana Ribeiro e Martha M. de Castro e Silva (respectivamente, Lapa do Gigante, Lapa de Poseidon e Esquadrilha)

(Prous, 1997, p. 3). Os moldes construídos para a exposição Demasiado Humano são da Lapa de Poseidon⁶.

Antônio Lopo Montalvão faleceu em 1992, vítima dum infarto enquanto dormia em sua casa. Nos seus últimos anos de vida viveu isolado, afastado da família e dos amigos (Ribeiro, 2001).

2. A oficina “Histórias de Montalvão”

A partir deste primeiro levantamento bibliográfico percebemos que a história de Antônio Montalvão tinha muitas nuances interessantes, mas decidimos focar no aspecto de sua excentricidade, no misticismo em torno de sua figura, na constatação de muitos que conviveram com ele de sua “loucura”, “caprichos” ou “esquisitices”, ou ainda de sua “genialidade” e “heroísmo”. Conforme relata Ribeiro (2001),

as primeiras histórias sobre Antônio Montalvão, ouvi num ponto qualquer da calçada da rua Zoroastro, em 1993, um ano após sua morte. Naquele momento, essas lembranças ainda tinham como toada a loucura que o teria acometido no fim da vida. O que se relatava ao visitante curioso eram detalhes excêntricos de sua figura nos últimos anos: seu hábito de falar com os gatos, seus “contatos” com discos voadores e espíritos, suas interpretações da arte rupestre local... (Ribeiro, 2001, p. 138).

Com o tempo, essa visão parece ter se transformado: “[...] hoje é quase unanimidade: ele foi um visionário, um homem à frente de seu tempo, alguém incompreendido” (Ribeiro, 2001, p. 139). Assim, a história de Montalvão nos colocou o seguinte questionamento: o que é normalidade/anormalidade? Em busca de fundamentação para esta reflexão, nos baseamos no trabalho de Platt (2014). Esta autora, referenciada em Kassar e Foucault, nos fala de como os conceitos em torno do que é entendido como “normal” podem ser reguladores sociais:

Assim, o padrão de “ser humano útil”, de valores “positivos ao mercado”, de “harmonia social” é amplamente difundido, reproduzido e torna-se regulador social, que, na modernidade, traz os conceitos de qualidade e eficiência implícitos a si, estrangulando a luta pela sobrevivência (Platt, 2014, p. 40).

⁶ <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/montalvania/>

Ou seja, àquele que “destoa” de tais parâmetros resta apenas o ostracismo (ser um pária social), uma vez que a diferença é significativa enquanto “desencaixe” ao estabelecido. Por este sentido, Foucault (apud Platt, 2014) analisa que todos os “desviantes” ao constructo da normalidade modelada socialmente possuíam a mesma conjuntura de ofensa às regras estabelecidas ao convívio. Eles eram os loucos, os deficientes dum modo geral e os criminosos.

O conceito construído acerca da normalidade está muito próximo de normas sociais pré-estabelecidas para colocar as pessoas dentro de padrões a serem seguidos. O conceito de anormal e de normal vai depender da cultura na qual a pessoa está inserida e nas coisas em que ela acredita. Hábitos que podem ser anormais para algumas pessoas não são para outras e vice-versa. No caso da história de vida de Antônio Lopo Montalvão, este era considerado excêntrico por causas das suas ações, como tentar explicar o que as figuras das cavernas significavam; por gostar tanto de filosofia e nomear as ruas com nomes de filósofos; por abrir uma estrada de Montalvânia até Brasília; e pelo misticismo em torno de sua figura e de sua família.

Considerando estas reflexões, juntamente com a história de vida de Antônio Montalvão, foi idealizada a oficina “Histórias de Montalvânia”, na qual era contada a história de formação da cidade de Montalvânia e a história de vida do seu criador, tal como apresentado na seção anterior deste trabalho, retomando os fatos que indicavam a alusão ao personagem como uma pessoa louca pelas pessoas da cidade.

Após a apresentação da história da cidade e do seu fundador, a oficina tratava das questões em torno da normalidade, do que é considerado normal e do que não é perante a sociedade. A partir disso, foram dados aos visitantes pedacinhos de papel, no qual eles deveriam colocar elementos da sua rotina considerados por elas mesmas ou por outras pessoas como “anormais”. Os papéis foram dobrados e colocados numa urna. Em seguida, os visitantes retiravam da caixinha os papéis escritos por outros participantes e liam o que a outra pessoa havia escrito.

A oficina ocorreu em três ocasiões, nos dias 23 de julho de 2019, 27 de julho de 2019 e 7 de março de 2020, na seção da exposição Demasiado Humano que apresenta o complexo arqueológico de Montalvânia.

No primeiro dia inscreveram-se 12 pessoas, mas apenas 8 puderam participar efetivamente. Dos participantes, 7 eram crianças, sendo 3 de idade inferior a 5 anos. A avaliação foi de que a atividade não funcionou bem para este público majoritário de crianças, que não se mostrou interessado pela história e não se sentiu muito à vontade para interagir. É possível que a linguagem e os recursos utilizados não tenham sido atrativos o suficiente para a faixa etária média, que não condizia com o público-alvo para o qual a oficina estava planejada.



Figura 2. Fotos da oficina, no dia 27 de julho de 2019.

No segundo dia participaram 14 visitantes, entre crianças, adolescentes e adultos, estando as crianças acompanhadas por adultos (fig. 2). Nesta ocasião, as famílias interagiram muito mais que na primeira, com adultos ajudando as crianças a compreender o que havia sido proposto e interagindo uns com os outros. Dentre as várias coisas rotineiras que as pessoas escreveram, havia “ler o livro de trás para frente”, “menina jogar futebol” e “dormir com cobertor mesmo no verão”. À medida que os participantes liam e comentavam o que os outros haviam escrito, foram se identificando uns com os outros, reconhecendo ações que também faziam e relativizando o sentido de “anormalidade” atribuído às ações. Dentre esses relatos, o que mais chamou atenção foi duma criança que escreveu que outras pessoas achavam estranho ela jogar futebol, apenas pelo fato de ser menina e isso fazia com que se sentisse mal.

Ao final da oficina foi perguntado aos participantes qual eles acreditavam ser o intuito da oficina e suas respostas chegaram bem perto do objetivo inicial da oficina, que era mostrar que a normalidade é uma construção social. Alguns visitantes disseram que o que é normal ou não vai depender de cada um. Um dos assuntos levantados na oficina, como meninas jogarem futebol ser considerado uma coisa fora do normal, possibilitou que abrisse ainda mais a discussão de como as coisas consideradas normais ou não são padrões criados pela sociedade.

Na terceira vez em que a oficina aconteceu tivemos gratas surpresas. Já de início contamos com a presença e participação de duas alunas da Universidade Federal de Pelotas que tiveram aulas com a professora Loredana Ribeiro, autora das teses nas quais nos embasamos para escrever esse artigo. Além delas, a atividade contou com a participação de famílias com crianças e também de adultos, e foi uma troca muito rica: os visitantes interagiram entre si, falaram espontaneamente sobre o tema, fizeram perguntas e se mostraram bastante interessados. Um pai com duas crianças escreveu que as pessoas o achavam “doido” por sair fazendo mochilão por aí. As alunas da professora Loredana citaram como suas “anormalidades” estudar coisas antigas, como os fósseis. Elas relataram que algumas pessoas acham que o curso que elas fazem, arqueologia, não é considerado normal.





Figura 3. Fotos da oficina, no dia 7 de março de 2020.

Ao final da oficina, outra grande surpresa. Chegaram mais visitantes para participar da atividade e eles eram moradores da cidade de Montalvânia, que conheceram pessoalmente o senhor Antônio Montalvão. Foi muito enriquecedora a participação deles, que confirmaram toda a história que havia sido contada no início sobre Montalvânia e ainda nos contaram mais detalhes sobre Montalvão e suas excentricidades. A família era formada por um casal de idosos com seus filhos. Um dos filhos, quando era pequeno, chegou a andar junto com Montalvão para descobrir cavernas e a mãe dele relatou que ela não gostava muito, pois ficava preocupada. Citaram, também, a lenda que o cerca sobre virar um toco de pau quando se sentia ameaçado.





Figura 4. Moradores de Montalvânia que participaram da oficina.

Ao final da oficina, mais uma vez perguntamos qual os participantes acreditavam ser o propósito da oficina. Eles disseram que era relatar que cada um tinha sua individualidade e que o conceito do que é normal vai depender de cada um e o quão importante é respeitar a singularidade de cada indivíduo.

2. Considerações finais

É papel da educação não-formal uma formação voltada para a cidadania, duma perspectiva sociocultural, crítica ao modelo civilizatório atual e, ao mesmo tempo, aberta para a projeção e representação de cenários futuros, e dum imaginário desejado, o que justifica a problematização do conceito de normalidade.

Sobre o objeto museal se colocam camadas amplas de leitura. As cavernas de Montalvânia, com seus registros rupestres, além de importantes acervos para a antropologia e a arqueologia, se revelaram suportes para reflexões no campo da história de vida, da psicologia e da sociologia.

A partir da vida dum dos personagens que, embora não sendo um cientista, esteve diretamente ligado à descoberta e visibilidade destes sítios arqueológicos, foi possível refletir sobre a forma como nos comportamos, as impressões que deixamos noutros e os reflexos disso para a construção de padrões de “normalidade”. Cabe pontuar que alguns aspectos da vida de Antônio Montalvão não foram enfatizados durante a atividade e que não foi pretensão da oficina criar ou reforçar qualquer mitologia em torno de Montalvão, endossar suas escolhas ou condená-las.

A oficina apresentou importantes desafios metodológicos relacionados à diversidade de perfis dos participantes em termos de idades, perfis socioeconômicos e vivências, mas, ao mesmo tempo, essa diversidade se mostrou fundamental para a riqueza da experiência. A cada nova aplicação da atividade, a experiência com diferentes públicos e as trocas ocorridas com estes permitiram aprimorarmos a narrativa, selecionando os trechos mais interessantes, e ainda incorporarmos as discussões e exemplos dados pelos participantes das edições anteriores na introdução e explicação da atividade com o público, tornando a oficina cada vez mais rica. O grande resultado, assim, talvez tenha sido a percepção do potencial de construção coletiva do conhecimento através das diferentes experiências de vida e perspectivas dos participantes.

Como próximos passos pretendemos aprimorar a atividade incorporando, na etapa narrativa, mais materiais como imagens e áudios de depoimentos do Antônio Montalvão. Pretende-se ainda realizar uma pesquisa de campo na cidade de Montalvânia, que inclua uma visita não só ao complexo arqueológico, mas também ao Memorial Montalvão e aos espaços públicos da cidade. Por fim, pretende-se consolidar os achados dessas experiências e do futuro campo num material de suporte para os mediadores do Espaço do Conhecimento UFMG, como forma de sistematização de mais essa dimensão potencial de articulação com o público.

3. Agradecimentos

Gostaríamos de agradecer ao Espaço do Conhecimento da UFMG, especialmente a toda a equipe do Núcleo de Ações Educativas e Acessibilidade (coordenadora, assessores, assistentes, estagiários e bolsistas) por proporcionar a oportunidade e incentivar aos bolsistas a realizarem oficinas, ajudar e apoiar a realização das mesmas, acreditando no potencial das ideias e conhecimentos dos mediadores. Agradecemos também aos visitantes que participaram da oficina e agregaram profundamente na realização da mesma, mostrando novas ideias e trocando experiências.

4. Referências

- Caderno de Diretrizes Museológicas 1* (2006). Glossário – Ação Educativa. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional / Departamento de Museus e Centros Culturais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2ª Edição, p.149.
- FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. (maio de 2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Leite, P.K. (2010) A aventura do conhecimento. In Espaço TIM UFMG do Conhecimento, *Demasiado Humano*, Editora UFMG.
- Montalvão, K. (2002). *A trajetória do fundador da cidade de Montalvânia na memória coletiva: uma contribuição para a cultura local e escolar*. Universidade do Estado da Bahia.
- Platt, A. D. (2014). O constructo conceitual de normalidade/anormalidade (ou da adequação social). *Quaestio*, 16(1), 25-54.
- Prous, A. (1997). “Histórico das pesquisas no alto Médio São Francisco e problemática geral”. In A. Prous & L. Ribeiro (Org.), *Arquivos do Museu de história Natural*. (Vol. XVII/XVII, p.1-7). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- Ribeiro, E. (2013). Museus em Universidades Públicas: entre o campo científico, o ensino, a pesquisa e a extensão. *Museologia e Interdisciplinaridade*, 2(4), 88-102.
- Ribeiro, L. M. R. (2001). *O Salvador Político e a Cidade Ideal: Mito e Utopia no Extremo Norte de Minas Gerais (1950-1980)*. Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.
- Santos, T. (2016, novembro 14). Conheça a história de uma cidade planejada em pleno sertão de Minas. *Estado de Minas*. https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/11/14/interna_gerais,823610/conheca-a-historia-de-uma-cidade-planejada-em-pleno-sertao-de-minas.shtml

Santos, T. (2016a, novembro 14). Saiba quem é Antônio Montalvão, um desbravador do sertão mineiro. *Estado de Minas*. https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/11/14/interna_gerais,823_606/saiba-quem-e-antonio-montalvao-um-desbravador-do-sertaomineiro.shtml

Solá, M. E. C. (1997) Memória da prospecção arqueológica de 1977 na região Cárstica de Montalvânia-MG. In A. Prous & L. Ribeiro (Org.), *Arquivos do Museu de história Natural*. (Vol. XVII/XVII, p.75-126). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Promoviendo la salud a través de la radio universitaria Aranduka.

Andrea Caballero, Víctor San Martín, María Zorrilla.

andreitacab@hotmail.com

Resumen

La radio universitaria Aranduka, dependiente de la Facultad Politécnica (FP) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) que, combinando información, formación y entretenimiento de manera interactiva, actúa sobre el entorno, permite un contacto directo entre la universidad y la sociedad. Aunque la universidad utiliza también las redes sociales, que han cobrado gran importancia en la sociedad actual, pues tienen un gran impacto entre los jóvenes, que constituyen la población mayoritaria del país, la radio llega a un público más adulto, abarcando todas las clases sociales. La Facultad de Ciencias Médicas (FCM) considera que es un medio muy importante de extensión universitaria para transmitir e intercambiar información entre la universidad y la sociedad. El objetivo es transmitir información actualizada en un lenguaje ameno sobre enfermedades prevalentes en la sociedad, concientización sobre enfermedades transmisibles y crónicas, alimentación saludable, kinesiología y fisioterapia, entre otros temas. Para ello, se realizan entrevistas programadas todos los jueves de 11 a 12 horas, con invitados especiales para cada tema –docentes y estudiantes de las diferentes carreras de la facultad–. Estas entrevistas son difundidas por la frecuencia 87.9 FM y también en formato video alojado en Facebook bajo el nombre de Extensión Universitaria FCM UNA, donde la gente deja sus opiniones y preguntas. En el 2018 fueron emitidos 34 programas radiales según cronograma y difundidos por Facebook con una audiencia de 56.703 personas.

Esta experiencia de extensión, da cuenta de que el uso de la radio y de las redes sociales permite un rápido acceso a la población, para que tenga información actualizada y útil sobre los problemas de salud más frecuentes en nuestra comunidad.

Palabras clave: radio / redes sociales / extensión universitaria.

Introducción

La radio fue y será por mucho tiempo en el Paraguay uno de los medios de comunicación más populares, debido a las características de la cultura paraguaya, cuyo principal elemento es la comunicación oral. La radio jugó un papel preponderante en la historia social del siglo XX del país, dado que fue un importante medio de la transmisión cultural, que se incorporó rápidamente en los hogares.

Los primeros ensayos de transmisión en Paraguay datan del año 1922. Algunos de los pioneros de la radiofonía paraguaya fueron Alfonso Sá, Ernesto Stricker, Salvador Guanés y Zacarías León Sotelo. Stricker y Sá realizaron las primeras emisiones de onda corta entre San Bernardino y Asunción, transmitiendo música y noticias (Radio CXZ-27). A partir de 1924 se instalaron otros transmisores similares en Villarrica, San Pedro, Nueva Germania y Encarnación.

Los inicios de la radio en el Paraguay, aunque de manera precaria y rudimentaria, se dan de una manera bastante rápida. La radiodifusión, a poco tiempo de su descubrimiento, se incorporó al Paraguay con las ideas liberales que prevalecían en Europa, en tiempos del entonces presidente constitucional, Eligio Ayala. Los primeros pasos se dan especialmente en relación con la preparación de la Guerra del Chaco, como un instrumento para la defensa de la soberanía. Las primeras emisoras de las que se tienen registros datan de 1920. La radio pionera –una emisora propiamente tal– surge en el año 1924, Radio ZP5 Radio Paraguay. En 1928 el Gobierno adquiere una estación con fines militares que comunica Asunción con Concepción y Encarnación.

A partir de la década del treinta, las estaciones de radio y los aparatos receptores fueron aumentando en número. Surgen emisoras como Radiovía en 1931 y ZP 9 Radio Prieto en 1932. Los radios de esta década juegan un papel muy importante en la Contienda del Chaco. Transmiten también ZP4 Radio Nacional y ZP6 Radio La Nación. En el Interior también se crean emisoras como ZP15 La Voz del Norte en Concepción y ZP3 Radio Bouquet de Encarnación.

Luego de la Guerra del Chaco la radio fue consolidándose. Aparecen otras emisoras como ZP15 Radio Cultura-Villa Rica, ZP6 Radio Guairá y ZP6 Radio Livieres. La radio más antigua que persiste en la actualidad es Radio Cáritas, que empezó a funcionar en 1936. En la década del cuarenta desaparecen la mayoría de los radios existentes por disposición del Gobierno que canceló todas las licencias menos la de Radio Cáritas. Surgen entonces radios como ZP3 Radio Teleco, ZP7 Radio Uruguay, ZP17 Radio Electro, ZP20 Radio Universal, ZP10 Radio Guaraní, ZP4

Radio Stentor y ZP1 Radio Nacional. Eran años de muchos conflictos internos en el Paraguay.

Las radios a veces cambiaban de dueños y también de empleados y estilos. Para la década del cincuenta se destacan Radio Guaraní y Emisoras Paraguay. Y en los sesenta, se habilitaron nuevas emisoras en la capital como ZP14 Radio Ñandutí (1962), ZP4 Radio Chaco Boreal (1968), en el interior ZP 12 Radio Carlos Antonio López (de Pilar), y ZP19 Radio Caaguazú (de Coronel Oviedo).

Entre 1970 y 1989, se abren numerosas emisoras tanto en la capital como en el interior del país. Las radios fueron tomando un papel más periodístico, con móviles y reporteros en la calle. Desde 1989, luego de la caída del régimen stronista, se abre una nueva y rica historia en la radiofonía del Paraguay.

La radio y su influencia en la Guerra del Chaco

Luego de la Guerra del Chaco el presidente José Félix Estigarribia hizo un golpe de Estado (autogolpe) y el 26 de febrero de 1940 promulgó un decreto creando la Dirección General de Prensa y Propaganda y la Cadena Informativa Nacional de transmisión obligatoria para todas las emisoras del país. Otras severas reglamentaciones regulaban la emisión de opiniones o pensamientos particulares. Para el año 1941 el gobierno de Higinio Morínigo creó por Decreto ley el DENAPRO (Departamento Nacional de Prensa y Propaganda) que coordinaba y fiscalizaba los medios de comunicación.

A través del DENAPRO se regía todo lo que se podía y lo que no se podía hacer en una radio. El gobierno anuló todas las licencias existentes, menos la de Radio Cáritas. A raíz de la puesta en vigencia del DENAPRO la actividad periodística conoció de una fuerte limitación en su funcionamiento. En 1944 se estableció un decreto ley de comunicaciones que establecía el monopolio exclusivo del espectro electromagnético para el gobierno. En 1946, el gobierno de Morínigo estableció la libertad de prensa, así como otras libertades públicas básicas. Durante la revolución de 1947 las radios sirvieron de medios de difusión de propaganda de los distintos movimientos políticos.

La Radio Nacional, de la radio oficialista a la radio pública

Es oportuno hacer una breve referencia a la historia de Radio Nacional del Paraguay, que, en el transcurso de más de setenta años, ha cumplido diversos roles, aquellos que les ha impuesto el poder de turno. Destaca, en ese sentido, el papel que ocupó durante la dictadura stronista como herramienta eficaz de desinformación y propaganda partidaria. Con la caída de la dictadura, en 1989, Radio Nacional elimina la cadena oficial y el programa *La voz del coloradismo*, dos símbolos de la comunicación stronista, sin embargo, siguió intacto el perfil de radio oficial, es decir, privilegiando las transmisiones en directo de los actos del presidente, los actos castrenses y los espacios exclusivos del Partido Colorado.

Planificada o inconscientemente, la radio adoptó un perfil folclórico. De diez locutores de turno, ocho hacían programas folclóricos. Asimismo, conocidos folcloristas y grupos musicales tenían un espacio en la programación. Sin embargo, a la par, un pequeño grupo de profesionales intentó hacer un periodismo, pero tropezó con grandes dificultades, especialmente en los últimos años, pues la radio repartió sus espacios entre el fútbol, la música folclórica y la información oficialista gubernamental.

La radio pública es una novedad en el Paraguay, no así en el resto del mundo. En Europa, las grandes cadenas de información son públicas (BBC de Londres, ORF en Austria, RFI, en Francia, ARD y ZTF Radio Nederland en Holanda, Radio Nacional de España), que ocupan desde hace décadas los primeros lugares en el *ranking* de mayor audiencia en sus respectivos países.

Radio Cáritas: la única radio universitaria en su tiempo

En 1941, Radio Cáritas quedó en el aire como única emisora del Paraguay, año en que salió una disposición oficial que anuló todas las licencias de las emisoras existentes, menos la de Cáritas. El listado de las radios de aquella época era el siguiente: ZP 1 Radio El Orden, ZP 9 Radio Prieto, ZP 4 Radio Nacional, ZP 13 La Voz del Aire, ZP 6 Radio Livieres, ZP 5 Radio Paraguay, ZP 3 y ZP A 3 Radio Teleco. Radio Cáritas, decana de la radiofonía paraguaya y con más de 70 años en su rica historia tuvo notoria presencia en el quehacer del país.

Durante la revolución del 47, que dividió al Paraguay en vencedores y vencidos, tal como había acontecido en España hacia poco menos de una década. La Radio Nacional animaba a los *pynandí* (del guaraní, pies descalzos) a la revolución, mientras que el fundador de Radio Cáritas, el padre Luis Lavorel, llamaba a la concordia.

Un enorme abismo se abrió entre quienes estuvieron a favor del gobierno del general Morínigo y quienes buscaron vanamente su derrocamiento armado. El Ejército Nacional, que en su mayor parte adhirió al pronunciamiento cívico-militar de marzo de 1947, iniciado por los febreristas, quedó deshecho a su término y sus integrantes tomaron el camino del exilio. Se calculan que más de treinta mil, entre civiles y militares, emigraron a países limítrofes, especialmente a la Argentina, entre ellos políticos, estudiantes, mujeres e intelectuales de renombre. El Banco Central del Paraguay considera que esta guerra fue la principal causa del feroz proceso inflacionario iniciado en 1947. A partir de entonces se consolidó la hegemonía plena del Partido Colorado, que finalmente llevaría al poder al entonces coronel Alfredo Stroessner.

En los días del golpe, 2 y 3 de febrero de 1989, también fue determinante para animar a un pueblo que se resistía a creer en la caída de la dictadura.

El franciscano Luis Lavorel fundó la emisora católica bajo la característica de ZP 11, Radio Cáritas. Las emisiones de la radio se iniciaron el 21 de noviembre de 1936. El acto de apertura fue honrado con las palabras del arzobispo de Asunción,

monseñor Juan Sinforiano Bogarín y las del doctor Juan Stefanich, ministro de Relaciones Exteriores, en representación del presidente de la república.

Entre todas las obras del padre Lavorel la que más renombre le dio fue Radio Cáritas, fruto de su audacia y su espíritu emprendedor. En 1936, el país atravesaba por un momento de fuerte cambio ideológico. Las diversas tendencias de uno y otro bando se manifestaban con toda crudeza y no faltaban fuertes errores doctrinales y morales que se predicaban y difundían en alta voz. El religioso Lavorel pensó que una emisora radial podía ser un instrumento eficaz para rebatir errores y orientar debidamente a la población.

Con medios sumamente precarios se inició la emisora en la Escuela del mismo nombre; allí se instalaron los estudios, la discoteca y los equipos. El transmisor fue ubicado bajo un techo precario, rodeado de paredes de adobe, las mismas que revestían a los estudios sin muchas exigencias estereofónicas, porque el fuerte estaba en la consola para difundir música clásica y el cable que cruzaba la calle Herrera para conectar con el templo a fin de irradiar la santa misa y el rosario vespertino que acaparaban audiencia y vitalizaban la fe popular.

Las radios comunitarias y su papel en la radiofonía del país

A fines de la dictadura, las radios comunitarias se constituyeron en los medios principales de comunicación de los sectores populares organizados. De los altos parlantes manuales que desarrollaron enorme poder de convocatoria en 1991 en los barrios de emergencias de Asunción, tuvo pie el salto tecnológico con la conquista del espectro electromagnético en 1993, por medio del uso de emisoras en FM. Desde aquel momento, se libra una dura batalla con el Estado, que respalda a los grandes monopolios de la comunicación con órdenes de cierre de estas emisoras populares o con la confiscación de sus equipos de transmisión.

Si bien en 1995, la ley de Telecomunicaciones 642/95, reconoció la existencia legal de un nuevo sector en la radiofonía paraguaya, las radios comunitarias, actualmente existe un revés para la libertad de expresión por los procedimientos burocráticos y las abiertas persecuciones legales.

En la actualidad, existen más de 250 emisoras ciudadanas que se han convertido en medios fundamentales a la hora de difundir proclamas y demandas de organizaciones sociales. Sin embargo, al peligro intrínseco de esta profesión de buscar la verdad, ahora se suma el acoso de organismos legales para los comunicadores de este sector.

La radio universitaria¹

La radio universitaria debe considerarse como un medio de comunicación, como parte del servicio público que tiene encomendado. La investigadora González Conde (2000), en una de las escasas tesis doctorales elaboradas en España sobre la información y las radios universitarias, sostiene que la razón de ser de este tipo de emisoras se centra en la necesidad de dotar a los estudiantes e investigadores de un medio que sea, simultáneamente, un medio de comunicación y entrenamiento de los futuros comunicadores, además de un soporte de difusión de la ciencia y la cultura promovidas desde el ámbito universitario. Como medio de participación y comunicación de los investigadores, las radios universitarias también tienen, como uno de sus principales objetivos, la promoción de un tipo de comunicación responsable y de análisis de la realidad, que promueva una ciudadanía crítica y la responsabilidad social de las instituciones y organizaciones.

La radio universitaria es un modelo alternativo de radio al servicio de la sociedad debido a sus características; entre estas, el contexto específico de trabajo, los actores que intervienen en su realización, las temáticas que se abordan, la audiencia a la que se dirige y el rechazo a fines económicos. Su función principal es la difusión del conocimiento adquirido mediante los descubrimientos y el aprendizaje que se produce en las universidades.

Las radios universitarias son un medio de comunicación reciente. A nivel mundial tienen menos de un siglo de antigüedad y en España comenzaron a desarrollarse en la década de los ochenta, por lo que la investigación sobre este nuevo medio de comunicación es aún incipiente².

La radio universitaria Aranduka es una radio dependiente de la Facultad Politécnica (FP) de la Universidad Nacional de Asunción (UNA). Es una radio actual, democrática y pertinente, que combinando información, formación y entretenimiento

- 1 El aporte teórico más abundante sobre las radios universitarias como expresión comunicativa de y desde la universidad proviene del continente americano. Así, como referencia teórica sobre el origen y desarrollo de la radio universitaria en Estados Unidos, Vázquez Guerrero (2012) cita la obra de Slotenn publicada en *Historical Journal of Film, Radio and Television and Media History*. En el caso de América Latina, son referencia para el marco teórico de la radio universitaria las aportaciones de Casajús (2011), Dido (2008) Noveli y Hernando (2011) y Tapia Marín (2013). En relación con el desarrollo de la radio universitaria en el continente europeo y, sobre todo en Francia y España, hay que destacar el trabajo en Francia del Groupe de Recherches et d'Etudes sur la Radio (GRER), el de uno de sus investigadores, Cheval (2008 y 2010); Dahman (2008); Deleu (2006); Glevarec (2012); y Lefebvre (2011). Para documentar el cuerpo teórico de la radio universitaria en España, son de obligada referencia las investigaciones llevadas a cabo por Ortiz Sobrino y otros (2005) sobre el análisis de sus programaciones en las universidades de León, Jaume de Castellón y la Universidad Autónoma de Madrid, así como las contribuciones de Marta Lazo y Segura (2012) y Perona (2009, 2012). De igual modo, como referencia teórica para el caso español, deben citarse tanto la aportación en la revista TELOS de Fidalgo Díez (2009), como la de Durán Mañes (2011) en la revista DERECOM, así como diferentes libros colectivos promovidos por la Asociación de Radios Universitarias de España, ARU (Aguaded Gómez y Contreras Pulido, 2011; Espino Narvárez y Marín Pena, 2012).
- 2 Las principales publicaciones sobre radios universitarias son *The Culture of American College Radio*, de Samuel J. Sauls, *Las radios universitarias como servicios ciudadanos de comunicación, una obra coordinada por José Ignacio Aguaded y Paloma Contreras* (2011) y *Las radios universitarias, más allá de la radio: las TIC como recursos de interacción radiofónica*, escrito por Cinta Espino Narvárez y Daniel Martín Pena.

miento de manera interactiva, actúa sobre el entorno, permitiendo un contacto directo entre la universidad y la sociedad. Contribuye con la difusión de la cultura y del conocimiento científico y tecnológico y se convierte en un espacio de comunicación de las inquietudes universitarias y de la comunidad, que propicia el análisis y el debate de la problemática nacional y de la educación superior en Paraguay.

Sus objetivos generales son:

- Servir como apoyo a las actividades docentes.
- Contribuir, como medio de expresión y difusión de la extensión universitaria, a acercar el conocimiento a los miembros de la sociedad que no tienen acceso a él.
- Estimular el proceso de comunicación con el fin de beneficiar las actividades de docencia, investigación y extensión universitaria.
- Producir programas educativos, culturales, científicos y tecnológicos.
- Difundir informaciones sobre las actividades de la FP-UNA, de las demás unidades académicas, centros e instituciones de la universidad.
- Ser un medio idóneo de comunicación que brinde informaciones académico-administrativas a estudiantes, docentes y postulantes a las diversas carreras de la UNA.
- Organizar procesos y actividades de formación, capacitación y especialización, en el área de la comunidad radial.

La Facultad de Ciencias Médicas contribuye con dicha radio a través del programa emitido los días jueves de 11 a 12 horas a cumplir con uno de sus objetivos generales y aproxima de esta manera sus conocimientos sobre el área de la Salud.

Objetivos

Transmitir información actualizada en un lenguaje ameno sobre enfermedades prevalentes en la sociedad, concientización sobre enfermedades transmisibles y crónicas, alimentación saludable, kinesiología y fisioterapia, entre otros temas.

Materiales y métodos

Se realizan entrevistas programadas todos los jueves de 11 a 12 horas con invitados especiales para cada tema –docentes y estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Médicas–, difundidas a través de la frecuencia 87.9 FM y en formato video por la red social Facebook bajo el nombre Extensión Universitaria FCM UNA, donde la gente deja sus opiniones y preguntas.

Atendiendo a las formas de envío de señales de audio, la transmisión radial se hace vía antena e internet ya sea en directo, transmitido al mismo tiempo que se produce, o en diferido, emitido con posterioridad a su grabación.

Los programas realizados durante el año 2018 fueron:

FECHA	TEMA	INVITADO/A
03/04/2018	Ejercicios terapéuticos en programas sanitarios de prevención	Lic. Lilian Sanabria
05/04/2018	Tratamiento y cuidados del dolor lumbar	Lic. Yolanda Centurión
12/04/2018	Efectos nocivos del tabaco sobre la salud	Dr. Víctor San Martin
19/04/2018	Lesiones tendinosas, prevención y tratamiento	Lic. Ariel Caballero
26/04/2018	Cinco minutos para el tabaco en la consulta de atención primaria	Dr. Víctor San Martin
03/05/2018	Escoliosis en escolares	Lic. Claudia Bernaola, Lic. Cristian Portillo
10/03/2018	Efectos del tabaco en el pulmón	Prof. Dr. Floriano Calderoli, Prof. Dr. Víctor San Martin Prof. Dra. Ma. Elena Marín Fernández
17/05/2018	Rehabilitación en pacientes neurológicos	Lic. Claudia Rótela, Lic. Pamela Pavón
24/05/2018	Efectos del tabaco en el corazón	Dra. Judith Torales Salinas, Dr. Víctor San Martin
31/05/2018	Fisioterapia en enfermedades respiratorias en niños	Lic. Jessica Martínez, Lic. Adriana Agüero
23/05/2018	Campaña de concienciación sobre enfermedades respiratorias (cobertura)	Estudiantes de Fisioterapia-UNA, Dr. Víctor San Martin
07/06/2018	Efectos del tabaco en la piel	Dr. Víctor San Martin
14/06/2018	Beneficios de la terapia frío-calor	Lic. Diego Medina
21/06/2018	Fisioterapia respiratoria	Lic. Gloria Giménez, Lic. Lelis Morales
28/06/2018	Estimulación temprana en pediatría y neonatología	Lic. Rossana Martínez, Lic. Diana Rosso
02/07/2018	Escuela de columna (cobertura)	Lic. Yolanda Centurión
05/07/2018	Lesiones deportivas (cobertura)	Estudiantes de Kinesiología y Fisioterapia
05/07/2018	Efectos del tabaco en el cáncer	Dr. Víctor San Martin, Dra. Ita Yofee
12/07/2018	Discapacidad física y fisioterapia	Lic. Nidia Fonseca y Lic. Tania Monsalve

19/07/2018	Cuidados paliativos	Prof. Dra. Miriam Riveros Ríos y Lic. Klga. Adriana Edith Vallovera
26/07/2018	Rehabilitación respiratoria	Mg. Klga. Victoria Ibarra y Lic. Lelis Morales
02/08/2018	Tratamiento del tabaquismo	Dr. Víctor San Martín, Univ. Adrián Esteban Gómez Pérez.
09/08/2018	Normativas sobre el tabaquismo	Dr. Víctor San Martín, Prof. Dra. María Elena Marín, Prof. Dra. Mabel Peralta Amarilla
16/08/2018	Premio municipal Nuestra Señora de la Asunción al Hospital de Clínicas de la FCM-UNA por su labor institucional	Acto de premiación en la Municipalidad de la Ciudad de Asunción
23/08/2018	Aspectos económicos del tabaquismo	Dr. Víctor San Martín
30/08/2018	Carrera de kinesiología y fisioterapia	Univ. Mónica Beatriz Mendoza, Univ. Vanina Villagra Moran, Belén Caribaux
06/09/2018	Carrera de Tecnicatura Superior en Podología	Univ. Matías Silveira, Univ. Zully Villalba y Univ. Nadia Portillo
13/09/2018	Carrera de Medicina y Cirugía	Univ. Rocío Sanabria, Univ. Ibrahim Enrique y Univ. Mario Saucedo
20/09/2018	Carrera de Instrumentación y Área Quirúrgica	Univ. Ever Villagra, Univ. Guillermo Murto y Univ. Anyelo Romero.
04/10/2018	Octubre Rosa: mes de la lucha contra el cáncer de mama	Univ. Andrea Alejandra Martínez Galeano, Univ. Valeria Elizabeth Aparicio Lugo y Univ. Marghia Karinne Gómez Irala
11/10/2018	Virus del papiloma humano VPH	Univ. Luis Enrique Báez, Univ. Dahiana Oviendo Baccon y Univ. Brayan David Pedrozo Alvarenga
25/10/2018	Salud mental	Univ. María Magali Martínez, Univ. María Betania Maidana y José Espínola Martínez
01/11/2018	Fisioterapia en neonatología	Univ. Lizet Deggeller y Univ. Eliana Chávez
29/11/2018	Resultados hablemos de salud año 2018	Dr. Víctor San Martín, Lic. Lelis Morales

Resultados y discusión

En el 2018 fueron emitidos 34 programas radiales según programa y difundidos en Facebook con una audiencia de 56.703 personas.

RESUMEN ANUAL 2018

Mes	Alcance
Abril	10.648
Mayo	11.987
Junio	4.544
Julio	5.557
Agosto	9.092
Setiembre	3.623
Octubre	9.092
Noviembre	2.160
Total	56.703

La radio universitaria en Iberoamérica está numéricamente bien representada, viva y aportando de manera significativa en la democratización de las comunicaciones, con su presencia en cada uno de los países de la región. En Argentina destacan las emisoras institucionalizadas con participación social y expresión política; en México las radios de múltiples perfiles que emiten contenidos culturales y académicos; en Colombia la convivencia de la radio universitaria de interés pública y la privada-comercial con alta presencia estudiantil; en Chile se identifican voces críticas desde las universidades nacionales y las radios comunitarias y en Ecuador, la radio por internet se abre paso para que la comunidad estudiantil tome el micrófono. La radio de San Carlos de Guatemala, la única emisora con perfil diferente en su país que abrió las puertas a la academia y las agrupaciones educativas y culturales (de León, 2007) y Radio Cáritas, de la Universidad Católica del Paraguay, que ha tenido una larga historia formativa, evangelizadora y a la vez con un departamento de publicidad que le permite generar ingresos. Esto, aunado a la fortaleza que han tomado al organizarse en redes que buscan diálogo con otros grupos, nos demuestra la trascendencia que ha tomado esta radio que es considerada vital y necesaria en muchas regiones donde no hay alternativas, frente al apabullante sistema comercial de medios; sin embargo, aún tiene grandes retos que muy pocas radios han logrado superar en los últimos años.

Bibliografía

- Aguaded Gómez, J. I. y Contreras Pulido, P. (ed.) (2011a). *La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía democrática*. La Coruña: Netbiblo.
- Aguaded Gómez, J. I. y Contreras Pulido, P. (2011b). Las radios universitarias como servicio público: modelos de programación. En *La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía democrática* (pp. 4-10). La Coruña: Netbiblo.
- Álvarez Villa, A. y Ramírez Queralt, A. (2005). Los objetivos de las emisoras de radio universitarias a través de su programación. II Congreso Iberoamericano de Comunicación Universitaria. I Encuentro Iberoamericano de Radios Universitarias. Universidad de Granada, 14-16 marzo. Recuperado de <http://dialogo.ugr.es/cicu2005/com/com-36.pdf>.
- Capote Pérez, Luis J. (2011). La radio universitaria como medio de divulgación: emisoras académicas, investigación y pensamiento crítico. En *La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía democrática* (pp. 154-159). La Coruña: Netbiblo.
- Casajús, L. (2011). Radio Universitaria en América Latina: escenario y perspectivas. En *La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía democrática* (pp. 71-80). La Coruña: Netbiblo.
- Chaparro, M. (2005). La asociación mundial de radios comunitarias: otro modelo es posible. *TELOS*, 65, 161-165. Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulo/institucion.asp?idarticulo=1&rev=65.htm>.
- Cheval, J. J. (1997). *Les Radios en France. Histoire, état et enjeux*. Col. Médias et Nouvelles Technologies. Rennes: Apogée.
- Cheval, J. J. (ed.) (2003). *Audiences, publics et pratiques radiophoniques*, Pessac: Maison des Sciences.
- Cheval, J. J. (2008) (coord.). Dossier: La radio: paroles données, paroles à prendre. *Médiamorphoses*, 23, junio, 20-149. Paris
- Cheval, J. J. (2010). L'expérience française des radios locales associatives, un modèle économique? (pp. 27-69). En C. Pineau y Pradié (ed.) *La longue marche des télévisions associatives*. Paris: L'Harmattan.
- Deleu, C. (2006). *Les anonymes à la radio. Usages, fonctions et portée de leur parole*. Louvain-la-Neuve: De Boeck/INA.
- Dido, J. C. (2008). Radios universitarias: realidad y perspectivas. X Congreso REDCOM. Universidad Católica de Salta (Argentina), 4-6 Septiembre de 2008. Recuperado de <http://www.ucasal.net/unid-academicas/artesy ciencias/congresos/redcom10/archivos/redcomponencia/Eje1/Mesa1-5/Dido.pdf>.
- Durán Mañes, A. (2011). Las escasas posibilidades de la radio sin ánimo de lucro ante la Ley General Audiovisual. La incomprensible marginación de las emisoras universitarias públicas. *DERECOM*, 6. Recuperado de <http://derecom.com/numeros/pdf/duran.pdf>.

- Espino, C. y Martín, D. (ed.) (2012). *Las radios universitarias, más allá de la radio: las Tic como recursos de interacción radiofónica*. Barcelona: UOC.
- Fidalgo Díez, D. (2009). Las radios universitarias en España. Transformación al mundo digital. TELOS, 80. Julio-septiembre. Recuperado de http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/TELOS/SOBRETELOS/Nmerosanteriores/DetalleAnteriores_LAS_RADIO_ UNIVERSITARIAS_ANALISIS_TELOS80/seccion=1268&idioma=es-ES&id=2009092812530001&activo=6.do
- García García, J. (2013). Transformaciones en el Tercer Sector: el caso de las radios comunitarias en España. *adComunica*, 5, 111-131. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2013.5.8>.
- Gazi, A., Starkey, G. y Jedrzejewski, S. (2011). *Radio content in the digital age, the evolution of a sound medium*. Bristol / Chicago: Intellect Book.
- González Conde, J. (2000). Información universitaria en la radio pública. Radio 5-Todo Noticias. Tesis doctoral. CC Información. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/S/3/S3030301.pdf>
- Glevarec, H. (ed.). (2012). *Radio: ouvrez grand vos oreilles! Catalogue de l'Exposition sur l'histoire de la radio organisée par le Centre National des Arts et Métiers*, Février -Septembre 2012. Milán: Silvana Editoriale.
- Guerra civil paraguaya de 1947. (2019, 2 de septiembre). Wikipedia. Fecha de consulta: octubre de 2019.
- Hendricks, J. A. (ed.) (2011). *The Palgrave Handbook of Global Radio*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Lefebvre, T. (2011). *La bataille des radios libres: 1977-1981*. París: Nouveau Monde Éditions.
- Lascuarain, M. L. y Sanz, E. (2009) La divulgación científica en el entorno universitario. En I. Borges y Sanz (coord.). *A ciencia da informação criadora de conhecimento*. Coimbra: Universidad de Coimbra.
- Marta Lazo, C. y Segura, A. (2012). Emisoras universitarias en la web 3.0: programación y contenidos. En C. Espino y D. Martín (ed.) *Las radios universitarias, más allá de la radio: las Tic como recursos de interacción radiofónica*. Barcelona: UOC.
- Noveli Osorio, C. y Hernando Gómez, A. (2011). Las radios universitarias. Trayectoria histórica y panorama mundial. En *La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía democrática* (pp. 12-28). La Coruña: Netbiblo.
- Ortiz Sobrino, M. A. (2012). Principales señas de identidad de los estudiantes de Comunicación en el EEES de la Comunidad de Madrid en 2012: expectativas, perfil de opción y relaciones mediáticas. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 661-670.
- Ortiz Sobrino, M. A. y López Vidales, N. (2011). *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos*. Madrid: Fragua.
- Ortiz Sobrino, M. Á., Rodríguez Barba, D., y Cheval, J. J. (2014). La radio universitaria en el siglo XXI: perspectiva hispano-francesa. *EDMETIC*, 3 (1), 61-86.

- Peinado-Miguel, F., Fernández-Sande, M., Rodríguez-Barba, D. y Ortiz-Sobrino, M. A. (2013). Aprendizaje e innovación: una propuesta metodológica desde la Empresa Informativa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 119-143.
- Perona, J. J. (2009) Edu-webs radiofónicas: experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, 33, 107-114.
- Perona, J. J. (2012). Las emisoras universitarias en el contexto digital: programación, nuevos medios y hábitos y escucha. En C. Espino y C. Martín (ed.) *Las radios universitarias, más allá de la radio: las Tic como recursos de interacción radiofónica*. Barcelona: UOC.
- Radio Universitaria. (2019, 17 de julio). Wikipedia, Fecha de consulta: octubre 21 de 2019.
- Radio En El Paraguay, recuperado desde <https://cap.org.py/2014/03/14/la-radio-en-el-paraguay/>
- Slotten, R. (2006a). Universities, public service experimentation, and the origins of radio broadcasting in the United States, 1900-1920. *Historical Journal of Film, Radio and Television*, 26 (4), 485-504.
- Slotten, R. (2006b). Universities, public service radio and the American system of commercial broadcasting, 1921-40. *Media History*, 12 (3), 253-272.
- Tapia Marín, D. (2013). Retos y perspectivas de la radio universitaria de cara al siglo XXI. El caso específico: Radio Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis profesional. *Revista Razón y palabra*. Recuperado de www.razonypalabra.org.mx/tesisradio.pdf.
- Vázquez Guerrero, M. (2012) La radio universitaria en Méjico y España. Estudio de participación y formación de los jóvenes. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Zallo, R. (2010). La política de comunicación audiovisual del gobierno socialista (2004-2009): un giro neoliberal. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65. Recuperado de http://www.revistalatinacs.org/10/art/880_UPV/02_Zallo.html.

Eje 5.
Comunicación y redes.

5.3
Innovación en comunicaciones.

Aproximação entre academia e sociedade: a mídia livro em ações extensionistas na Feira do Livro.

Marília de Araujo Barcellos, Otávio Oliveira; Letícia Cardoso.

mariliabarcellos@gmail.com

Resumo

Este artigo trata da inserção de atividades extensionistas, com vistas à formação do acadêmico junto à sociedade e em meio à cadeia produtiva do livro. Estudar Comunicação inclui abordar as formas de expressão em meios midiáticos, nas quais o livro se encontra entre os mais antigos meios de registro da cultura civilizatória. Espaços públicos permitem maior circulação de ideias e as feiras de livros constituem espaços de apropriação do saber, além de retratar ambientes em que a população tem acesso a produtos com consumo diferenciado, desde que seja considerado seu valor simbólico. Há mais de 40 anos ocorre, em Santa Maria, a Feira do Livro. O evento concentra um público variado envolvido em atividades múltiplas. É nesse espaço que os acadêmicos do Curso de Comunicação – Produção Editorial realizam, desde 2012, ações de extensão para exercitar, aprender e trocar saberes junto à sociedade. O projeto atende à política extensionista da UFSM e tem colhido bons resultados desde seu surgimento. Em 2019, as ações concentradas em nove oficinas, em lançamento de livro e em bate-papo com pesquisadores-autores, integram o laboratório de ensino, pesquisa e extensão pE.com da Universidade Federal de Santa Maria e está em sua oitava versão.

Palavras-chave: Extensão e Produção editorial; Cadeia produtiva do livro; Feira de Livro.

Introdução

Sabe-se que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão representam uma das prerrogativas provenientes do trabalho no ensino superior em universidades públicas. Em apoio a isso, o ensino-aprendizagem que parte de ações junto à sociedade constitui oportunidade de exercitar relações comunicacionais dialógicas que aproximem teoria e prática. No caso da Comunicação, em especial na Produção Editorial, o objeto livro torna-se o fio condutor para se pensar a extensão e experienciar o campo de atuação junto à cadeira produtiva como ato formativo.

O conhecimento como processo vivido por sujeitos envolvidos e integrados ao que produzem. Nesse sentido, ao discente de produção editorial deve-se permitir a aproximação com os agentes e os elementos do mercado, proporcionar oportunidade para despertar o estímulo à pesquisa e ao espaço para investigação, bem como provocar os sentidos para o campo e o processo de edição como um todo. Conforme entende Aníbal Bragança, ao se referir aos estudos desenvolvidos sobre Produção editorial:

Outros . . . apresentaram os desafios atuais para o trabalho do profissional da área e sobre projetos curriculares para a criação de curso de graduação em produção editorial, quem é e o que faz o editor de textos e os rumos da produção editorial (Bragança, 2009, p. 9).

Em se tratando dum curso que graduou sua primeira turma em 2014, cada passo é tomado como desafio. A legislação extensionista de que dispõe a Universidade Federal de Santa Maria consiste na Política de Extensão da UFSM (2019), recentemente debatida na comunidade acadêmica, o que deu origem à Resolução n. 006 (2019), cujo objetivo é “orientar e integrar as atividades extensionistas na UFSM, de modo a colaborar para a construção de uma universidade de excelência e socialmente referenciada”. As normativas norteiam as ações. Tais direcionamentos enquadram projetos, programas e serviços, visando a disputar benefícios lançados em editais internos, como o Fundo de Incentivo de Extensão (FIEX), proveniente da Pró-Reitoria de Extensão, além doutros externos à universidade, tal como o Programa de Extensão (PROEXT), praxis essas propostas pelo Governo Federal, via Ministério da Educação, até 2016. Os editais transitam pelos Gabinetes, seguindo os trâmites legais dos projetos distribuídos nos Centros, que, por sua vez, reúnem várias Unidades. No caso dos projetos provenientes de docentes e técnicos do Departamento de Ciências da Comunicação, participam da seleção coordenada pelo Gabinete de Estudos e Apoio Institucional Comunitário (GEAIC), responsável pelos projetos do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH).

Tenciona-se, aqui, refletir sobre a atuação de projetos extensionistas vigentes em épocas concomitantes e atuantes de maneira complementar, a saber: Produção Editorial em Ação (2013-2018) e Editora Experimental pE.comUFSM (2012-Atual). O escopo principal é proporcionar ao discente contato direto com os agentes da

cadeia produtiva da publicação (autores, editores, livreiros, distribuidores, formadores de opinião, leitores), bem como aproximar academia e sociedade no sentido de favorecer o conhecimento do mercado de trabalho para o futuro de egressos do curso. Objetiva-se, igualmente, estabelecer parcerias com entidades do setor editorial, dentro e fora da universidade, e registrar a marca da Instituição junto aos profissionais da área. Essa iniciativa contempla a circulação e a difusão das produções realizadas no ambiente acadêmico, de modo a ampliar o diálogo entre os pares e a sociedade:

Diante disso, a proposta tem abrangência social, ampliando a atuação acadêmica, desenvolvendo competências e habilidades pertinentes ao ensino e à pesquisa, e igualmente insere os alunos em atividades criativas, desafiadoras e agregadoras, complementares à sala de aula, realizadas em ambiente propício à experiência empírica no mercado de comunicação (Barcellos, 2013, p. 3).

A propósito, pretende-se incentivar o debate em torno de temáticas desenvolvidas na academia e que atendam às discussões da área de Comunicação. Tal desafio sempre provoca o estreitamento da relação entre o saber acadêmico, a vivência universitária e a interação com a comunidade; cogita-se, outrossim, prestigiar iniciativas de cunho cultural local que possam corroborar com o ensino-aprendizagem e favorecer o contato com profissionais do mercado, espaço de atuação de egressos do Curso. Há de se repensar, inclusive, a atuação do acadêmico junto à sociedade como agente capaz de atuar no campo editorial, propondo ações de incentivo à leitura, possibilitando o acesso aos livros e à cultura letrada; abrindo espaço para a visibilidade do Curso de Comunicação Social – Produção Editorial e, ao mesmo tempo, facultando vivências junto ao mercado editorial, abrindo portas aos futuros profissionais – oportunidade para conhecer o cotidiano de livreiros e editores, a princípio, na Feira do Livro de Santa Maria, RS, Brasil.

Em se tratando de trabalho empírico, o projeto traz consigo pilares referenciais teóricos utilizados em sala de aula, focados na formação em comunicação, no resgate histórico e na estruturação das relações no campo editorial. Diante disso, o cabedal teórico para ancorar o trabalho dos alunos foi encontrado em conceitos abordados na sociologia, com postulados de Pierre Bourdieu, em especial na obra *As regras da arte* (1996), quando o autor salienta a relevância dos agentes inseridos no campo e as relações atinentes às trocas entre eles. Como referencial histórico, amparou-se na obra de Roger Chartier (1998) *A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun*, quando ele identifica, por meio da História Cultural, a relevância da história ao longo do tempo e as alterações e evolução do papel dos envolvidos na micro-história. Em *Inscrever e apagar*, o historiador lança um olhar sobre a presença da memória, a robustecer sua opinião, enfatizando: “O processo de publicação, seja lá qual for sua modalidade, é sempre um processo coletivo que requer numerosos atores e não separa a materialidade do texto da textualidade do livro” (Chartier, 2007, p. 13).

Atuar na cadeia produtiva por meio da extensão – um caminho ao longo do tempo

No século XXI, as narrativas surgem em diferentes suportes de escrita e de leitura, daí compreender-se que o livro é a mais antiga de todas as mídias e suporta sobre si a história das civilizações ao longo do tempo. Considerando-se a publicação como meio de comunicação, o projeto de extensão Editora Experimental pE.com UFSM busca socializar experiências extensionistas inovadoras ao abordar a educação sob uma perspectiva compreendida como humanização consciente do sujeito, a fim de atuar para transformar o mundo, conforme postula Paulo Freire (1988). Entenda-se não como algo imposto do saber para quem não sabe, ou seja, do dominante para o dominado, algo transferido e depositado, mas, ao contrário, como ações que permitam a aplicação do aprendido-apreendido a situações existenciais concretas, isto é, “. . . a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicitá-la, transformá-la” (Freire, 1988, p. 52).

No entender de Freire, o ensino deve atender não a uma imposição do dominante, mas sim ao diálogo, à comunicação e ao projeto, cujo trabalho tem sido desenvolvido no âmbito da extensão e propõe tal relação ao compreender os enlaces sob diferentes aspectos: dos acadêmicos entre si, da atuação dos estudantes - sejam voluntários ou bolsistas; dos agentes do campo profissional, da academia junto à comunidade (quando público escolar e não escolar é abordado); nas relações entre alunos e corpo docente, e grupo técnico; nas relações laboratoriais e de conjuntura interna da Instituição; no desdobramento das vivências intra e extra-universidade.

A pE.com, como é chamada, consiste em laboratório, cuja finalidade ambiental planejamento, desenvolvimento e produção de ações de ensino, pesquisa e extensão. Sandra Santos, pesquisadora portuguesa, atesta a relevância dos laboratórios experimentais. Segundo ela, “. . . a existência dos laboratórios de edição complementa e enriquece a atividade dos cursos de Edição, permitindo aos alunos ter uma primeira abordagem do mercado editorial” (Santos, 2018, p. 1). Cabe destacar, ainda, a relevância dos laboratórios de edição para o campo editorial e o quão merecem ser explorados.

Ancorados na reflexão a respeito do papel extensionista das atividades realizadas, em especial aquela relacionada à formação integral do aluno, advém, de imediato, um questionamento aos acadêmicos: participar do processo de extensão com ações na Feira do Livro contribuiu para sua formação?

Ora, é fato que a atuação dos acadêmicos foi fundamental não apenas para ministrarem oficinas, mas também para auxiliar na organização e funcionamento das atividades na Feira do Livro. A acadêmica Vivian Bacelar de Oliveira, por exemplo, atuou na extensão em seu primeiro semestre do curso. Deixou um bre-

ve depoimento¹ sobre sua vivência como participante de inserção das postagens nas redes sociais, uma etapa do projeto: “Trabalhar em uma feira do livro foi uma experiência única. Sendo no Rio de Janeiro e tendo contato com a Bienal, sempre imaginei como deveria ser estar atrás de um evento como aquele” (V. B. Oliveira, depoimento, 20 de setembro de 2019). E complementou, a salientar a aprendizagem, considerando mais de uma perspectiva:

Ter a chance de conseguir participar de uma experiência assim foi realmente incrível e inovadora . . . Os pontos positivos foi ter uma noção de como agir nas mídias sociais para captar o público e conversar com a equipe sobre a função de cada um . . . No geral, foi uma experiência gratificante e de aprendizado e me fez pensar como uma líder e sobre a imagem transmitida nas mídias das empresas, editoras e personalidades (V. B. Oliveira, depoimento, 13 de setembro de 2019).

Esse depoimento dum caloura traz à tona o quanto é importante considerar o processo como um todo, em todas as suas etapas, incluindo erros e acertos.

Alunos que participaram de projetos extensionistas, ao longo da graduação, permanecem contribuindo, quando egressos e/ou profissionais. A produtora editorial Francielle Fanaya participou de projetos junto à cadeia produtiva desde seu primeiro semestre na Universidade e também contribuiu na Feira do Livro de Santa Maria, em 2019, com participação em três atividades: como ministrante de oficina, na noite de autógrafos e como integrante do bate-papo com as autoras do livro *Estudos Editoriais*, volume 2. Concedeu o seguinte depoimento diante da pergunta: participar em projeto de extensão com ações na Feira do Livro contribuiu para sua formação?

Com certeza, participar de projetos de extensão em ações nas Feiras foi importantíssimo para minha formação enquanto estudante e, conseqüentemente, como profissional do mercado editorial. Essas ações contribuíram diretamente para a minha autoconfiança profissional, permitindo com que eu pudesse experienciar a organização em equipe, o contato com profissionais da área e o desenvolvimento de atividades práticas relacionadas ao mercado. A partir dessas experiências, aprendi a ter um olhar crítico na avaliação de projetos, além de me sentir estimulada a criar produtos de cunho inovador (F. Fanaya, depoimento, 13 de setembro de 2019).

1 No âmbito do projeto de extensão, foram coletados por e-mail depoimentos de diferentes participantes acadêmicos para registrar suas percepções acerca das atividades em que se engajaram.

Já a ex-aluna de Produção editorial, Luciana Minuzzi, participa como ministrante de oficinas, mesmo depois de formada, segundo ela própria, mantendo-se atuante no mercado editorial. A atuação em atividades extensionistas amplia a rede social de todos os que por ali se movimentam. A relação entre os formados e os estudantes propicia a construção de novos lastros no capital de bens simbólicos, conforme aponta John B. Thompson (2013). O saldo positivo inclui também a reavaliação de tomadas de decisão por parte da produção, de encaminhamento e faz pensar em como proceder em novas versões, como, por exemplo, a divulgação, o público-alvo, o local e o horário das oficinas, dentre outros pontos. De toda maneira, o depoimento de Luciana é assertivo: “Pude aprimorar as minhas capacidades de ministrar aulas e dividir conhecimentos adquiridos durante a graduação . . . Isso só reforçou a minha certeza de estar no caminho certo e de seguir na área editorial” (L. Minuzzi, depoimento, 13 de setembro de 2019).

O mesmo afirma Jean Rossi, diplomado em 2017. Ele deslocou o olhar para além dos muros da universidade ao se referir ao passado: “Participar de projetos de extensão na feira do livro contribuiu para minha formação, no sentido de deslocar o olhar para o outro, para aquele de quem falamos tanto, mas tão pouco conhecemos empiricamente” (J. Rossi, depoimento, 13 de setembro de 2019), a demonstrar o quanto os objetivos são atendidos com as atividades junto aos eventos. E prossegue ele, afirmando que “experimentar esse processo foi importante para minha trajetória pessoal e profissional como comunicador/produtor editorial” (J. Rossi, depoimento, 13 de setembro de 2019).

Com isso, torna-se patente que o retorno por parte dos participantes contribui para a autoavaliação e as novas tomadas de decisão.

O projeto extensionista na cadeia produtiva do livro passou por várias fases, desde seu surgimento em 2012. Inicialmente, a proposta contou com proposições no âmbito de escolas, feiras de livro em Porto Alegre e Santa Maria, além de participação em eventos da área.

A coordenadora pedagógica de Língua Portuguesa, da Secretaria de Educação de Santa Maria, Angela Maria Rossi, considera que

as ações de incentivo à leitura oferecidas pelo projeto extensionista é bastante importante para a comunidade santamariense, uma vez que possibilita oportunidades de desenvolvimento dos cidadãos, viabilizados pela leitura. A leitura, entendida como essencial para uma construção de sujeitos mais autônomos e críticos (A. M. Rossi, depoimento, 30 de agosto de 2019).

Em novembro de 2014, na capital gaúcha, a 300 quilômetros da UFSM, por ocasião do projeto extensionista Produção Editorial em Ação, na 60ª Feira do Livro de Porto Alegre, foram realizadas outras atividades, além da mesa-redonda com acadêmicos apresentando o trabalho desenvolvido na instituição, conversa com profissionais da área e ações de incentivo à leitura, cita-se também Baralho li-

terário e Leitura combina com tatuagem. Tais atividades extensionistas contam, na ocasião, com apoio financeiro do Programa de Extensão Universitária (PROEXT), do Ministério da Educação, contribuindo para a formação discente, a interação na cadeia produtiva, além da visibilidade, a estreitar os laços com a sociedade. O registro do ‘Dia de PE na Feira’ encontra-se assentado em vídeo e pode ser encontrado na *web*, sob o título *Produção Editorial em Ação na 60ª Feira do Livro de Porto Alegre* (Bald, 2014).

Assinala-se que as parcerias instituídas ao longo da extensão também foram de grande valia. Um exemplo disso é a que foi construída em 2015 e 2016, com a entidade intitulada Clube dos Editores do Rio Grande do Sul, organizadora do evento O Negócio do Livro. O projeto extensionista resultou em produtos midiáticos, mais especificamente num conjunto de seis vídeos no *Youtube*, canal do Laboratório do Curso de Produção Editorial (Lappe) —parceria entre laboratórios internos da Comunicação e, por conseguinte, participação dos Técnicos-Administrativos da UFSM—, disponibilizados na internet e numa publicação homônima do evento em formato ePub, com acesso livre pelo site da Editora Experimental pE.com UFSM (<http://coral.ufsm.br/pecom/index.php/po-rtfolio/livros-comunicacao-social/17-o-negocio-do-livro>, recuperado em 13 de novembro, 2020). Os produtos —tanto os audiovisuais quanto o livro digital— são utilizados como bibliografia de apoio à base curricular em disciplinas obrigatórias, como as constantes no Plano Político-Pedagógico (PPC) do Curso “Fundamentos em editoração e Gestão e mercado editorial”, inseridas no primeiro e segundo semestre. A parceria com o Clube dos Editores resultou em visitação de integrantes da entidade em eventos na UFSM, bem como em benefícios financeiros como a isenção de inscrição para alunos da UFSM na versão do evento “O negócio do livro”, em 2019.

O propósito das atividades percorrerem uma trajetória com recursos humanos provenientes do Curso de Comunicação Social-Produção Editorial e da atividade-fim estar ambientada no campo da edição, o contexto de tais práxis acaba por se conceber como um trabalho metaeditorial. Alhures, já dizia Barcellos (2019, p. 15):

Atuar junto aos agentes da cadeia produtiva no campo editorial, fomentar ações de experiências compartilhadas, utilizar ferramentas multiplataformas em ambientes virtuais e presenciais, considerar a publicação inerente a uma pluralidade de campos, reflete caminhos possíveis para um profissional de produção editorial.

Dizendo doutra maneira: um sistema em que os participantes são, ao mesmo tempo, produtores e recebedores dos saberes.

Feira de livro - ambiente propício para práticas extensionistas

Em *Organização de Feiras de Livros*, de autoria de Sonia Zanchetta (2010), tem-se registrada a fala do escritor e mentor da primeira feira do livro de Porto Alegre, Maurício Rosemblat, ao se pronunciar sobre o fazer dos trabalhadores do livro, essa gente que semeia e colhe cultura. Sob esse ponto de vista, aliás, a Feira de Santa Maria representa uma colheita de bons frutos, que resiste há anos no coração do Rio Grande. Segundo Rosemblat, ao se referir ao evento em Porto Alegre, capital gaúcha —evento que vingou e cresceu, feira aberta que chegou à maturidade e permanece em atividade— lembra ele que aspectos como a vida literária e a economia criativa estão presentes em eventos culturais como esses, e prossegue:

Devido à feira, várias editoras surgiram, e dezenas de autores novos foram editados no Estado; abriram-se novas livrarias e as bancas de jornais e revistas e até supermercados passaram a vender livros; escritores visitam escolas e falam sobre livros; escritores visitam escolas e falam sobre livros com os alunos; muitos estabelecimentos de ensino e mais de vinte cidades do interior realizam, anualmente, feira do livro. É preciso reconhecer, pois, e louvar o entusiasmo e a alegria com que esse punhado de trabalhadores do livro renovam a cada ano, sempre na primavera, a convicção de que estão engajados numa nobre sementeira cujas sementes já estão dando fruto (Rosemblat citado em Bentancur, 1994, pp. 47-48).

As feiras de livros —inicialmente, onde se realizam a compra e a venda de livros dos mais variados gêneros e tipos— foram, ao longo do tempo, transformando-se em eventos culturais e de inclusão social. Tal fato é claramente perceptível quando elas permitem apresentações artísticas, debates e oficinas, além de oferecer um apelo ao mais variado público, posto que suas programações tendem a abranger diversas temáticas. As feiras se constituíram, a partir de então, numa organização de grande importância cultural, porquanto abarcam discussões socioculturais importantes, assim como proporcionam um contato direto com a arte, com a literatura e com as ciências em geral, além de constituírem um espaço de manifestação política e cultural. Conforme destaca Barcellos (2013, pp. 2-3),

. . . a Feira é muito mais que um evento, porquanto é parte integrante da cadeia produtiva do livro, e, por assim dizer, da publicação. Constitui-se em espaço de circulação de obras, de autores e de público/consumidor desse produto caracterizado como capital de bem simbólico, bem como de capital financeiro.

Um pouco sobre a Feira do livro de Santa Maria e a relação com a UFSM

A Feira do livro de Santa Maria está no calendário da cidade. Evento presente no imaginário da população santa-mariense e seu entorno, como símbolo de cultura e educação, o momento favorece ações de extensão. Historicamente, o evento surgiu em 1973. No entanto, descobriu-se, recentemente, por meio de pesquisa, a ocorrência dum hiato na sequência anterior, quando se constatou uma sucessão de versões desde os anos 60. A relação da Feira com alunos e professores da UFSM, portanto, vem de longo tempo, como se pode comprovar, ao acompanhar o relato da professora universitária, filha do fundador e primeiro reitor da UFSM, Eugênia Maria Mariano da Rocha Barichello.

Em *História da Feira do Livro de Santa Maria* (2013), de sua autoria, Barichello conta-nos como foi o surgimento da Feira em seu período embrionário nos anos 60. Rememora: “Verificando os jornais do Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria, pude constatar as notícias sobre aquelas Feiras realizadas em 1962, 1963 e 1968. Houve também uma Feira Internacional do Livro, na Universidade Federal de Santa Maria, em 1967” (Barichello, 2013, p. 18). Consequentemente, pode-se afirmar que a primeira Feira do Livro de Santa Maria ocorreu em 1962, no mesmo local onde ocorre até os dias de hoje, isto é, na Praça Saldanha Marinho, a céu aberto, no Centro da cidade.

Embora a década de 1960 represente um marco para o evento, será mesmo o ano de 1973 que a Feira há de reconhecer como o da criação do evento, pois “. . . marca o início de seu funcionamento continuado . . . Trazia o nome de Feira Universitária do Livro e aconteceu por iniciativa de alunos integrantes do Curso de Comunicação da UFSM” (Barichello, 2013, p. 27). Encerra-se assim o depoimento de Barichello, que acompanhou a organização da Feira como docente da FACOS (sigla da então Faculdade de Comunicação).

Além da UFSM, a Feira desde sempre contou como o apoio da Prefeitura Municipal da cidade. Ao longo dos anos, formou-se uma Comissão capitaneada pela Secretaria da Educação, hoje Secretaria da Educação, Cultura e Desporto, que reúne semanalmente seus membros (compostos por entidades da comunidade) para definir a organização do evento. No caso dos projetos extensionistas, contribui presencialmente na pré-produção de maneira eventual e mais fortemente com as ações durante o evento. Contextualizando o Curso de Comunicação Social - Produção Editorial, produção a que os projetos estão ligados e que se iniciou em meados de 2010. A contratação de novos docentes por volta da metade de 2011 e o registro dos projetos em início de 2012, isto é, a participação dos alunos como extensionistas constam desde a primeira turma do Curso, como se pode observar no vídeo por eles produzido (Puthin et al., 2012) no quarto semestre de 2012, com o propósito de promover a exposição de Comunicação em história, cujo conteúdo traça uma linha do tempo das tecnologias comunicacionais.

Eventos como feiras literárias com grande fluxo de troca de conhecimentos e cultura, direta ou indiretamente, estreitam os laços do local com a comunidade e/ou proporcionam maior visibilidade ao espaço. Esse ambiente é particularmente

propício às atividades extensionistas por se encontrar permeado duma diversidade que pode claramente se agregar às pesquisas e aos conhecimentos dos estudantes e professores que aplicarão as atividades. Ademais, constitui também um espaço destinado a esse intercâmbio, com maior público interessado, a possibilitar uma melhor aproximação da academia com a sociedade.

Em 2019, os ambientes utilizados para a realização das ações na Praça foram ampliados para além da Feira propriamente dita. Usaram-se os arredores por se tratar de espaços fechados, mais silenciosos, adequados a determinadas oficinas.

Por fim, vale ressaltar que no decorrer da programação de oficinas junto ao espaço cedido pela Prefeitura, no entorno da Praça (sala na antiga SUCV e o estande da UFSM na própria praça), entre os dias 26 de abril e 11 de maio, realizaram-se, por um lado, as atividades integradas às ações da UFSM e, por outro, as demais práxis independentes.

Livro – implementação de atividades extensionistas

O que se entende sobre o conceito de livro? Trata-se duma pergunta auspiciosa, que se abre a uma reflexão no que se refere à utilização de suportes diferenciados para a leitura. Ao dissertar a respeito de quando se pergunta a alguém leu a obra X, de determinado autor, Chartier (2014, p. 85) estabelece uma referência explícita ao objeto livro, entendido como obra, além de trazer uma referência implícita à materialidade ‘livro’, que constitui o motor deste trabalho.

Contudo, ao se transitar pelo contexto eletrônico, torna-se inevitável a percepção desse objeto que porta o texto propriamente dito. A esse respeito, aliás, arremata o historiador:

Todos os textos, seja lá qual for o gênero, . . . são reunidos por um mesmo objeto, que é o computador, que não é mais relacionado, como era o livro, o jornal ou a carta, a uma classe específica de textos (Chartier, 2014, p. 86).

Assim sendo, toda sorte de expressão, de áudio, de imagens, corresponde a uma “unicidade do objeto que os vincula” (Chartier, 2014: p. 86). Abre-se, nesse sentido, a possibilidade de entendimento de livro como conteúdo disponibilizado em diferentes suportes. O fato de se ampliar o suporte no qual o conteúdo poderá ser veiculado permite apostar em atividades que acompanhem essa mobilidade, ampliando-se para ações que, além da palavra escrita, envolvam outras linguagens.

Linguagens que abrangem as artes visuais, a palavra escrita e as práticas de escrita, a leitura, os editoriais enfim são exercitadas durante as ações na Feira do Livro. A proposta extensionista, proveniente da academia, prevalece-se da heterogeneidade do público que se faz presente em eventos abertos.

Em resposta à demanda extensionista, a proposta das atividades realizadas contemplaram a indissociabilidade, uma vez que as atividades espelharam ações elaboradas anteriormente em sala de aula —por meio de matérias optativas, caracterizadas no PPC como Disciplina Complementar de Graduação, no caso a DCG Editora Experimental—, resultado de pesquisas realizadas no decorrer da programação sistemática do Ensino, em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e na finalização do produto livro em laboratório da Editora Experimental pE.com UFSM, culminando em atuação no campo junto à sociedade, no espaço público que é a Feira do Livro. Por isso, além da atuação em todas as etapas de edição, os acadêmicos na disciplina Editora Experimental lidaram com prazos atinentes às tarefas “. . . editaram e foram editados, refletiram a respeito do fazer editorial” (Barcellos, 2019, pp. 9-10).

Considerando-se, portanto, a atuação no campo, a indissociabilidade permite assumir um papel na cadeia produtiva e usufruir de experiências compartilhadas junto a uma comunidade, no caso em pauta, a de Produtores editoriais, de modo a possibilitar que ela se aperfeiçoe mais a cada dia.

Traçando ações, materiais e métodos: as atividades e a cadeia produtiva

Sonia Zanchetta, célebre produtora da Feira do Livro de Porto Alegre e autora do livro homônimo, enuncia que um evento deve contar com um bom *slogan*. Para tanto, “no caso de uma feira de livros, deve incitar a comunidade a visitá-la” (Zanchetta, 2010, p. 24). Prosseguindo, afirma ser preciso “dizer algo importante sobre o ato da leitura ou o próprio evento” (Zanchetta, 2010, p. 24). Na pauta da 46ª Feira, em Santa Maria, o *slogan* eleito foi: “Devore um livro, para descobrir novos mundos”.

Em 2019, a proposta consistiu na realização de ações para o evento cultural, a saber: nove oficinas com temáticas voltadas à literatura: Crianças criando contos; Histórias entre nós: espaço, corpo e palavra na criação; Haikai: poesia em três linhas; Zine em uma folha; Stencil: arte urbana como forma de comunicação; Libras: que língua é essa?; Bate-papo sobre mangás; *Design thinking*: tornando o *design* e a comunicação mais humanos; Fanzines.

Além das oficinas, foram realizados lançamentos de livros e bate-papos com as autoras (coletânea, como resultado de pesquisas e ensino dos projetos de conclusão de curso). A programação contou com atividades em três eixos, distribuídas em três dias no decorrer do evento, ou seja: oficinas; autógrafos e bate-papo.

Na sequência, destaca-se uma breve descrição das ações, com o intuito de sensibilizar o leitor e fazê-lo adentrar no espírito da leitura. Iniciou-se com ‘Crianças criando contos - Releitura de histórias clássicas’, utilizando a abordagem da escrita colaborativa.

- A atividade para adultos 'Histórias entre nós: espaço, corpo e palavra na criação - Diálogo através de práticas de corpo e leitura', intencionando um espaço aberto de criação e escuta.
- Um assunto contemporâneo: Haikai: poesia em três linhas - Produção de haikais, como um modo de integração da cultura japonesa, disseminando conhecimento por meio de sua origem e história.
- Para ativar a criatividade Zine em uma folha - Auxiliar artistas profissionais, ou não, a colocar suas criações no papel, através de exemplos, incentivos, técnicas e troca de ideias.
- Dando vazão à criação Stencil: arte urbana como forma de comunicação - Trazer conhecimento desse movimento artístico e mostrar todo o seu potencial dentro da sociedade.
- Abordando o tema Libras: que língua é essa? - Apresenta conceitos básicos da linguagem e estimula a vontade de se conhecer melhor tal sistema de comunicação.
- O encontro com outras culturas no Bate-papo sobre mangás - Apresentar a evolução duma mídia, desde sua origem até os dias atuais, com base no próprio contexto histórico e do mundo.
- Aprofundando o conceito da área *Design thinking*: tornando o *design* e a comunicação mais humanos - Humanização nas relações entre serviço e cliente na comunicação, por meio da metodologia do *design thinking*.
- Diversão e conhecimento em Fanzines - Fazer arte com materiais impressos, como jornais, revistas e afins.

A organização de atividades extensionistas requer ordenação que deve provir dos agentes atuantes, da determinação do local, do espaço, das definições de como e quando chegar ao público almejado, a fim de obter o melhor resultado. Iniciou-se a trajetória desse caminho ao se reunir alunos e alunas do Curso interessados em participar do projeto, para que todos pudessem compreender a abrangência das ações e acolher a proposta.

Com o assentimento para atuar como voluntário, o projeto ofereceu, inicialmente, horas de Atividades Complementares de Graduação (ACG), constantes da carga obrigatória do Curso. Conforme a atuação de cada um foram definidas 10, 20 ou 30 horas. O total da carga horária do Curso, durante os quatro anos, deve somar o montante de 180 horas para cada estudante, em consonância com a carga de 2.745 horas, conforme a base curricular constante na Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC), afirmado pelo Ministério da Educação (MEC).

Metodologicamente, os alunos foram convidados a participar como voluntários (38 alunos), embora, posteriormente, dois tornaram-se bolsistas, somando uma equipe gestada por líderes, cujos grupos foram divididos por tarefa e habilidade, isto é: fotografia, divulgação e assessoria de imprensa; oficinairos, contato com as autoras, de maneira que o projeto reuniu alunos do primeiro, terceiro e quinto semestres, e também de egressos.

Ocupando as dependências da Universidade, ocorreu o primeiro contato com os alunos coordenados pela professora Marília. Os graduandos do curso de Produção Editorial, de todos os semestres, foram convidados a participar do projeto como voluntários. Após montadas as equipes, foram feitas as divisões de tarefas para a pré-produção, produção e pós-produção. Definiu-se por grupos de interesse, líder e grupos de apoio.

Historicamente, o projeto teve início em 2012 com 15 participantes; além disso, contou com um bolsista de edital interno de incentivo à Extensão – FIEEX e bolsistas doutros projetos do corpo docente de Produção Editorial. Cabe destacar que, mesmo se tratando dum mesmo projeto, as propostas e a metodologia vêm sendo alteradas a cada versão. Um exemplo disso é o aumento de participantes. Contudo, também vale chamar a atenção para o modelo de comunicação entre eles. Inicialmente, usava-se uma página fechada na mídia social (Facebook) para tratativas de produção. Na versão de 2019, o *WhatsApp* passou a ocupar esse lugar. O processo contou com as etapas de pré-produção, produção e pós-produção.

A *Pré-produção* contou com planejamento das atividades, criação das equipes e divisão de tarefas. A construção do conceito aplicado à proposta do projeto foi direcionada para a inserção da imagem da comunicação, em especial do curso de Produção Editorial, da UFSM, junto à sociedade. Também nessa etapa, a busca por parcerias foi importante, como a coordenação do curso para a impressão dos cartazes e a participação nas reuniões da Comissão da Feira, interagindo com instituições da comunidade para além da Universidade. Também as reuniões periódicas da equipe para deliberar as tarefas e, na sequência, o encontro com os líderes de cada segmento: oficinas, fotografia, contato com autores, equipe do dia do evento. Todas as equipes receberam suporte dos bolsistas e se comunicavam por grupo criado no *WhatsApp*.

A Produção envolveu elaboração e execução das peças gráficas, e postagem na mídia social (*Instagram*, *Facebook* e Site da Editora). Além disso, foi estabelecido diálogo com as autoras do livro Estudos Editoriais para convidá-las a participar da mesa de autógrafos e do bate-papo. Ao mesmo tempo, elaborou-se um formulário para inscrição dos interessados nas oficinas. Divulgou-se na rede em geral e, de modo específico, nas escolas por meio da secretaria Municipal da Educação de Santa Maria. Além disso, estabeleceu-se um edital interno para inscrição e seleção das oficinas beneficiadas com material pela PRE.

Na *pós-produção*: Desmontagem das oficinas, registro dos participantes, avaliação das ações por parte das equipes e junto à Comissão da Feira. Elaboração dos relatórios e incentivo à produção intelectual. O cadastramento e o encaminhamento dos certificados também foram produzidos, visando a assegurar a Atividade Complementar de Graduação (ACG).

Após o término da Feira de Santa Maria de 2019 constatou-se o surgimento doutras entidades que, na perspectiva duma colaboração mútua, buscaram parceria com o projeto pE.com. Por exemplo, junto ao projeto da Pós-Letras UFSM benefi-

ciado pelo edital CAPES-Print² por meio de docentes colaboradores pertencentes ao Departamento de Ciências da Comunicação da Instituição —proposta de participação da Comunicação na Feira do Livro de Silveira Martins— proposta essa que se realizará a partir de Pesquisa e Extensão da UFSM no município adjacente Silveira Martins, nos dias 6-7 de dezembro. A intenção é que diferentes campos de saber estejam ali representados, em forma de Oficinas para os participantes. A pE.com, apoiada pela Coordenação do Curso de Produção Editorial, efetuou chamada, seleção e indicação de atividades para tal evento nessa localidade, cuja organização fica a cargo do Curso de Letras da UFSM.

Outra iniciativa de parceria consiste na aproximação com o Curso de Psicologia UFSM em projeto intitulado *Oficinas de intervenção psicossocial com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa*, que prevê a realização de oficinas de intervenção psicossocial a adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação no Centro de Atendimento Socioeducativo Regional de Santa Maria (CASE-SM). O projeto se aplica ao perfil do sexo masculino, adolescente, de Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, em alta vulnerabilidade social. A pE.com iniciou a conversação para uma atividade piloto ainda em 2019 junto ao CASE, ofertando oficina intitulada Black-poetry (poesia oculta), cujo objetivo é o de criação literária a partir da arte sobre a palavra escrita. Alunas voluntárias do Curso aplicam a atividade, para dois grupos, num mesmo dia. O material é disponibilizado pelo projeto pE.com. A presença em projetos junto ao CASE fortalecem convênio Institucional da UFSM junto ao Ministério público da União, em que vários projetos participam.

E a terceira oportunidade de atuação junto à sociedade deu-se conforme contato com a Secretaria Municipal da Educação de Santa Maria. A aproximação registra o acerto da parceria, para 2020, materializada em ações voltadas para o projeto *Promotores da Leitura*, que trará iniciativas determinantes no reforço das ações de extensão, aproximando cada vez mais a comunidade escolar da universidade.

De maneira que esses três exemplos transparecem esforços e desdobramentos para que se efetivem, cada vez mais, ações de extensão de forma interdisciplinar e para além dos muros da universidade.

Resultados Alcançados e discussões

O projeto teve êxito, em especial por reunir um número grande de participantes, interessados em atuar na proposta. Além disso, permitiu aos acadêmicos desenvolver, aprimorar e aprofundar as tarefas desempenhadas em toda a cadeia produtiva. As ações impactaram no evento de grande porte no município com a

2 CAPES-Print - Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC). Programa que estimula o avanço institucional na internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras, resultando na competitividade e visibilidade da produção científica do País.

presença marcante da UFSM junto à sociedade por meio das ações. Outrossim, para além da instituição, a presença desde calouros até egressos nas atividades propostas ao público estudantil e à comunidade em geral, possibilitando uma maior socialização entre eles.

A equipe atuou na elaboração da campanha de divulgação com as peças gráficas e a mídia social, além da aplicação do ícone camaleão, identificado como a mascote do Curso em todas as camisetas. Os registros do trabalhos podem ser acompanhados nas seguintes mídias sociais: site da Editora Experimental pE.com UFSM (<https://www.ufsm.br/editoras/pecom/>, recuperado em 13 de novembro, 2020), Facebook pE.com (pepontocomufsm/) e Instagram com 41 publicações e 205 seguidores #comPENafeira.

As nove oficinas realizadas obtiveram número de participantes inferior ao almejado, mas, qualitativamente, corresponderam às expectativas. Em retorno à atuação na Praça, outras demandas surgiram, em especial o diálogo com a Secretaria da Educação do Município para oficinas com escolas ao longo do ano. Em relação aos espaços, o estande da UFSM superou o esperado, visto que se percebeu uma maior circulação dos transeuntes junto ao estande. No entanto, os horários disponíveis, em que as escolas visitavam a Feira, sofreram concorrência com as atividades culturais proporcionadas pela organização do evento, posto que, logo em seguida ao término das atividades, o transporte vinha buscar os alunos, de maneira que a oportunidade de participar das demais realizações ficaram bem reduzidas. Uma alternativa foi a inscrição prévia nas oficinas, no entanto, o curto espaço de pré-produção não permitiu a devida parceria com os grupos escolares. Ocorreram outras adversidades, dentre as quais o edital para o apoio financeiro de materiais para as oficinas que foi divulgado muito próximo à realização dos eventos, fato que prejudicou a movimentação dos empreendimentos ali produzidos. No entanto, essa avaliação já foi repassada aos apoiadores e deverá ser ajustada em próxima versão.

Em relação à produção intelectual, os alunos bolsistas participaram como expositores da Jornada Acadêmica Integrada e também doutros espaços extensionistas, objetivando dar continuidade às discussões e às reflexões a respeito da proposta.

Considera-se, contudo, que o projeto de extensão contribuiu para a proposta de ensino desenvolvida primeiramente em sala de aula e finalizada no laboratório, com o lançamento do livro Estudos Editoriais na Feira, com os participantes de autores ex-alunos do Curso e do debate acerca da profissão e de pesquisas provenientes dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Conclusão

O objeto livro, fio condutor de conceitos e práticas executadas durante o evento, constitui experiência permitida por projeto cadastrado institucionalmente. A Política de Extensão da UFSM (2019), debatida constantemente pela comunidade acadêmica, estabelece, em suas diretrizes, a promoção da extensão para a

indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. E, deslizando por esse mesmo viés, percebeu-se a relevância da interação com os demais setores da sociedade, além de pregar formação do estudante, conforme capítulo II de suas diretrizes e objetivos. O projeto se cumpriu, é fato, porquanto atendeu a tais demandas e assegurou que outras propostas possam advir, provenientes da iniciativa junto à Feira de livros.

A proposta de extensão atendeu, portanto, aos critérios estabelecidos institucionalmente, critérios que visavam a fomentar a interação dialógica entre universidade e sociedade, em especial àquelas ações multi-intra-transdisciplinares e interprofissionais ao estabelecer relações entre estudantes de diferentes semestres por meio do laboratório; também por permitir a participação em instância municipal, como a Câmara organizadora da Feira, capitaneada pela Secretaria Municipal da Cultura e do Desporto, e por instaurar atividades que registram a presença da UFSM na Feira em foco, de maneira metaeditorial, a possibilitar a aplicação das ações noutras instâncias sociais, como, por exemplo, em comunidades socioeducativas, também desenvolvidas na Universidade.

Por fim, concluídos os trabalhos, vale assinalar que a modalidade de desempenho de iniciativas via projetos institucionais —projetos financiados e noticiados por editais internos da própria Universidade, e outros, externos à Instituição— em meio à política de investimento em extensão, tais operações, dizia-se, talvez possam vir a alterar a modalidade de atuação exercida até o presente momento, em que as benesses e as mazelas encontram-se caminhando lado a lado: a abertura com vistas a oferecer mais espaços para a extensão, ao mesmo tempo em que se escasseiam ou em que mínguem os recursos para executá-las. Consequentemente, a implementação da extensão no âmbito do ensino superior apresenta-se em processo inicial, para não dizer embrionário, tornando-se, desse modo, suscetível a confrontos.

Referências

- Bald, R. M. (2014, Dezembro 22). *Produção Editorial em Ação na 60ª Feira do Livro de Porto Alegre*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=RmIEpGtO568&ab_channel=LAPPEUFSM
- Barcellos, M. A. (2013). Academia e sociedade, uma aproximação possível: o caso do curso de Comunicação Social – produção editorial em uma vivência multi-, inter- e transdisciplinar. *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, São Paulo, SP, Brasil, 35. Recuperado de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2200-1.pdf>
- Barcellos, M. A. (2019). Graduação e a relevância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. In M. A. Barcellos (Org.), *Estudos Editoriais (Série Caleidoscópio, Vol. 2, pp. 7-16)*. Santa Maria: Ed. pE.com UFSM.
- Barichello, E. M. M. R. (2013). *História da Feira do Livro de Santa Maria: memórias e registros*. Santa Maria: FACOS-UFSM.

- Bentancur, P. (1994). *A Feira do Livro de Porto Alegre: 40 anos de história*. Porto Alegre: CRL.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da Arte*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bragança, A. (2009). Um espaço multidisciplinar para os estudos do livro e da leitura no Brasil (1994-2009): uma aproximação quantitativa. *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Curitiba, PR, Brasil, 32. Recuperado de <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-1957-1.pdf>
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp.
- Chartier, R. (2007). *Inscrever e apagar – cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)*. São Paulo: Editora Unesp.
- Chartier, R. (2014). *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. São Paulo: EdUFSCar.
- Freire, P. (1988). *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra.
- Política de Extensão da UFSM*. (2019). Anexo da Res. 006/2019, de 29.04.2019. Recuperado de <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/346/2019/10/Pol%C3%ADtica-de-Extens%C3%A3o.pdf>
- Puthin, A., Mello, B., Nunes, C., Brust, F., Fantoni, F., Lucas, H., . . . Fenzke, T. (2012, Abril 27). *Comunicação em história*. [Arquivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=154&v=LvIunHfmO_k
- Resolução n. 006, de 24 de abril de 2019*. Aprova a Política de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria. Recuperado de <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-006-2019/>
- Santos, S. (2018). *Laboratórios de edição no Brasil – análise das suas práticas editoriais* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/25277/statistics>
- Zanchetta, S. (2010). *Organização de Feiras de Livros* (3a ed.). Porto Alegre: CRL.

Este projeto teve apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (PRE-UFSM).

Portal Web de Física Educativa: Internet y Medios Sociales en la Divulgación de Recursos Educativos Abiertos¹.

Leonor Huerta, Jhon Silva.

leonor.huerta@usach.cl

Resumen

En este artículo se desarrollan los principales aspectos del proceso de diseño, seguimiento y evaluación del Portal Web de Física Educativa con recursos libres para el aprendizaje de la física en enseñanza media en Chile. Estos recursos corresponden a diseños didácticos originales elaborados por estudiantes de Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile, que incluyen guías de actividades para estudiantes, guías con indicaciones para docentes, y los instrumentos de evaluación correspondientes. Se exponen y analizan tres tipos de resultados: i) el diseño web técnico y gráfico, disponible en <https://portal fisica educativa.usach.cl>; ii) las sesiones, visitas y descargas en el sitio durante el período de cobertura continuo del 07 de enero hasta el 31 de agosto de 2019. Se registraron 2.184 sesiones, 7.000 visitas y 1.552 descargas; iii) las respuestas de usuarios tras la aplicación de una encuesta de valoración mediante un instrumento con escalas tipo Likert, obteniendo una valoración altamente favorable en lo que se refiere a la organización de los recursos en el portal, la facilidad para descargar archivos y la pertinencia de la información proporcionada, entre otros indicadores.

¹ En el diseño del portal web participaron estudiantes, profesores titulados, y una académica de la carrera de Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile, gracias al financiamiento del Fondo VIME (0267_2018 / Usach).

Palabras clave: recursos educativos abiertos / física / medios sociales / portal web.

Introducción

Los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile (Usach) deben cursar un Seminario de Grado durante el octavo nivel del plan de estudios. Este seminario tiene un marcado sello profesionalizante (Soto, 2019), y en un número importante de ellos, los estudiantes elaboran diseños didácticos para enseñanza media. El desarrollo de cada seminario involucra la participación de profesores guía, dos profesores correctores, y tres expertos para la validación del diseño. Cada diseño didáctico incluye guías de actividades para estudiantes, guías con indicaciones para docentes, y los instrumentos de evaluación correspondientes.

En algunas ocasiones, estos diseños han logrado ser implementados en el aula de enseñanza media, como parte del refinamiento del diseño, durante el desarrollo del Seminario de Grado (Bahamonde, Ferreira y Herrera, 2015; Jara y Montecinos, 2018; Espinoza, Pereira y Yáñez, 2018; Buendía, Bustamante y Gallardo, 2019). En otras ocasiones, los diseños definitivos han sido implementados por profesores de Física en sus establecimientos educacionales, con muy buenos resultados (Píñilla y Huerta-Cancino, 2018). Sin embargo, una cantidad importante no ha sido implementado a la fecha. Esto se debe, en parte, a que el formato electrónico (pdf) del Seminario de Grado no facilita el acceso a las guías e instrumentos de la secuencia, por encontrarse en el cuerpo o en los anexos del escrito, con márgenes e interlineados poco apropiados para ser trabajados en aula, con numeración de página que no se reinicia en cada guía, entre otros problemas de formato.

En este contexto, se postuló al Fondo de Vinculación con el Medio de la Universidad de Santiago de Chile (Fondo VIME, Usach) en la convocatoria 2018, para obtener los recursos necesarios que permitieran, en primer término, analizar cada Seminario de Grado realizado en la Pedagogía en Física y Matemática, desde el año 2009 a 2018, seleccionar las secuencias didácticas, generar archivos en formato pdf por cada recurso, darle una estructura común que incluya a los autores en el pie de página (y de acuerdo con tipo de registro de propiedad intelectual de la obra), entre otros aspectos. Una vez que se hizo, se elaboró una cantidad suficiente de recursos digitales para abordar el desafío de organizarlos y ponerlos a disposición de profesores, estudiantes y potenciales usuarios en la web.

Objetivos

El objetivo general del proyecto es elaborar e implementar un portal web con recursos virtuales para la enseñanza de la física desde 7° básico a 4° año medio) para que profesores de física y estudiantes de enseñanza media del país puedan acceder por internet a secuencias didácticas, desarrolladas por estudiantes de Pedagogía en Física y Matemática en su Seminario de Grado.

Los objetivos específicos son:

- Evaluar la experiencia de una muestra de usuarios del portal web, a través de una encuesta de valoración, para la optimización y mejora del diseño.
- Realizar un seguimiento del comportamiento de los usuarios en el portal web, utilizando herramientas como Google Analytics.

Materiales y métodos

El Portal Web de Física Educativa se construye desde el desarrollo de tres etapas principales ejecutadas durante el año 2018 hasta mediados de 2019. La primera etapa consistió en definir el diseño del sitio web a partir de modelos y prototipos construidos sobre la base de decisiones con fundamento teórico no experimental. La segunda etapa, da cuenta de la evaluación al seguimiento de los objetos virtuales que forman parte de las dinámicas de interacción entre usuario-computador en la interfaz. La tercera etapa, se lleva a cabo a partir de una evaluación experimental, mediante encuestas, a usuarios finales, para medir niveles de percepción de usabilidad del sitio web .

Etapa I: diseño técnico

Para generar un impacto positivo en la relación usuario-interfaz, se ha optado por el desarrollo de un diseño web serio (Heskett, 2005), elaborado a través de prototipos que consideran los nueve principios básicos de diseño para sistemas interactivos (Norman, 1988), es decir, sistemas que interactúan y dan respuestas a los movimientos según las interacciones de sus elementos. Esta opción se basa en los principios de diseño web, que ofrece lineamientos y orientaciones generales que mejoran la organización, navegación y el acceso a la información del sitio. De los nueve principios de diseño, han sido utilizados siete:

- Simplicidad y claridad: enfatizar en la información relevante con claridad.
- *Feedback*: el sistema debe enviar respuestas al usuario sobre sus acciones y los resultados obtenidos.
- Consistencia: aquellos elementos gráficos o de información que figuren con características similares, deben tener labores similares. En ello interactúan elementos de ubicación y agrupación, colores y balance de figuras, entre otras características formales.
- Minimalidad de conceptos: mostrar un máximo relativo de 7 ± 2 conceptos.
- Comandos universales: utilizar aquellos conceptos y comandos ya conocidos, como el guardar, abrir, salir e imprimir, por ejemplo.
- Ver y apuntar: debe existir una coherencia y cohesión entre aquello que se apunta o presiona y aquello que se despliega.
- Observar lo que se ve: mostrar en pantalla lo que el usuario escoja, para evitar la inconsistencia.

Los prototipos del diseño web, han sido elaborados con ayuda de bosquejos dibujados en papel (Nielsen, 1996), ya que estos permiten generar la estructura de modelos de diseños gráficos y operacionales de manera intuitiva, sin necesidad de acudir a la informática aplicada. Paralelamente, las decisiones que se han tomado para el diseño están orientadas hacia el perfil de los usuarios finales: profesores del área de ciencias naturales, específicamente física, que imparten clases desde 7° básico hasta 4° medio (estudiantes escolares de 14 a 18 años), según la organización curricular escolar de Chile (Mineduc, 2015).

Las principales herramientas de construcción que se han utilizado para la elaboración de los prototipos y el modelo final, son el gestor de contenidos Wordpress y la herramienta de diseño gráfico Adobe Photoshop. Estas dos herramientas de diseño fueron utilizadas para cada uno de los prototipos, con excepción del prototipo 1 que fue desarrollado con diferentes tipos de software que facilitarían la integración entre el lenguaje de marcado HTML, el lenguaje de diseño gráfico CSS y el lenguaje de programación Java script, los tres en sus niveles de uso básico.

Para diseñar la estructura según el perfil de los usuarios, se han definido patrones genéricos de actividad orientados de acuerdo con la lógica de la organización curricular prescriptiva de Chile (Mineduc, 2015; Glathorn y otros, 2006). Del mismo modo, se han utilizado términos pedagógicos que faciliten la búsqueda, lectura e interpretación de los objetos virtuales dispuestos en el sitio web.

Las dinámicas de interacción humano-computador del sitio web, se han orientado a comunicaciones unidireccionales, con respuestas hacia el usuario, y con cambios realizables solo por los administradores del sitio. De esta manera, adopta características de un repositorio virtual con distintos tipos de visualización y posibilidades de descargas. Esta característica del portal se debe a factores operacionales y se considera un posible elemento a mejorar. Los principales patrones de interactividad desarrollados dentro del sitio web se resumen en la figura 1.

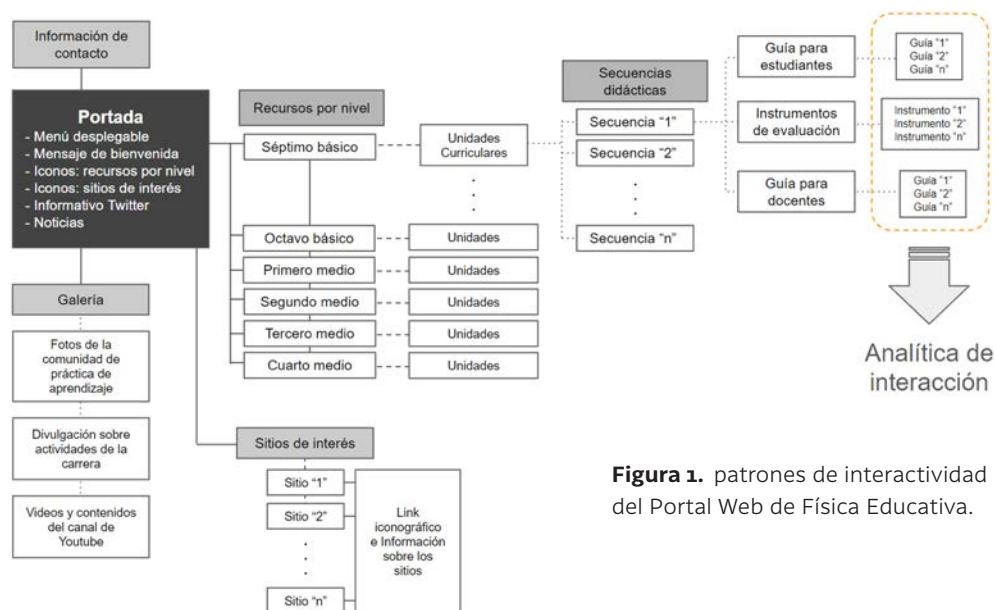


Figura 1. patrones de interactividad del Portal Web de Física Educativa.

En la figura 1 se observan los nombres de las principales páginas de acceso libre, junto con una descripción de sus componentes más importantes. Se destaca que la composición del diseño del sitio web consta de un total de seis páginas principales, cada una con diferentes subpáginas, información, links y recursos.

Etapa II: seguimiento y analíticas de interacción

El sitio web se subió a fines de noviembre de 2018, cuando las clases para enseñanza escolar media en Chile estaban por terminar, y se comenzó a monitorear con la herramienta de analítica web Google Analytics. Se optó por su uso ya que es una de las pocas herramientas de analítica web gratuitas que permiten crear y albergar una base de datos (BD) para sitios web. Además, el uso de la herramienta es intuitivo, permitiendo que administradores no expertos en el área de la analítica de datos puedan hacer un seguimiento riguroso y versátil de la interactividad en el sitio, que adicionalmente es representada en tablas y gráficos. En particular, se ha seguido a los usuarios que ingresan al sitio web para conocer longitudinalmente la cantidad de visitas, número de usuarios, duración de las sesiones de cada uno, etcétera. Se ha optado por el seguimiento de esas variables, porque permiten caracterizar los principales procesos de interactividad dentro del sitio. Esta caracterización permitiría tomar decisiones para un rediseño sobre la base de los patrones de comportamiento que evidencian los datos.

Desde enero de 2019, se comenzó a monitorear el origen y cantidad de descargas de los recursos de cada secuencia didáctica, es decir, de las guías para docentes, instrumentos de evaluación y guías para estudiantes. Junto con ello, se hizo un seguimiento a las plataformas y dispositivos usados para descargar los recursos, con ayuda de la herramienta de gestión de etiquetas Google Tag Manager. Este seguimiento permite, por un lado, caracterizar cuáles son los recursos que presentan mayor o menor demanda y, por otro, determinar cuáles son las fuentes y lugares desde donde se realizan dichas descargas. Conocer las analíticas de descargas permitirá eventualmente tomar decisiones fundamentadas sobre posibles cambios en la página web con énfasis en la información que demandan los usuarios y la manera en que se organiza.

Etapa III: encuesta de evaluación

Para evaluar la experiencia de uso del sitio web y, por lo tanto, la efectividad de su diseño en esos términos (Pedró, 2011), se han utilizado estrategias que permitan evidenciar niveles o grados de satisfacción en dimensiones específicas de la percepción de usuarios finales a través de escalas de evaluación. Se ha optado por este tipo de evaluación, ya que permite identificar, recopilar y jerarquizar datos de manera objetiva y específica. Paralelamente, se han descartado otro tipo de evaluaciones similares en consideración a las limitaciones programáticas y prácticas del estudio, y de los investigadores.

La técnica utilizada para la evaluación de la percepción ha sido la de encuestas de valoración, a través de un instrumento con escalas ordinales tipo Likert (Mc

Millan y Schumacher, 2005). Las escalas utilizadas permiten determinar la intensidad u orientación de las respuestas de manera intencionada mediante cuatro niveles previamente definidos: Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo.

Sobre la base de este instrumento se construyeron un total de catorce preguntas, orientadas a conocer y valorar las opiniones de los usuarios de algunos aspectos de los principios de diseño del sitio, luego de navegar por él. Las preguntas se han orientado a aspectos como la claridad de la información, las dificultades de navegación, el acceso a los recursos disponibles para descarga y el formato de organización, entre otros.

La aplicación de la encuesta se hizo con ayuda de Google Forms de manera voluntaria a una muestra intencionada y por conveniencia de cuarenta profesores de Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile, quienes participaron de un taller de formación docente para egresados. Del total de profesores invitados, solo 17 respondieron la encuesta.

Las encuestas fueron analizadas con estadísticos descriptivos, para hacer una lectura general de las respuestas de la escala de apreciación, según las distintas dimensiones evaluadas. Complementariamente, la encuesta ofrece un apartado con siete preguntas abiertas y focalizadas en la evaluación del portal y en posibles mejoras que se podrían hacer.

Resultados y discusiones

El diseño web

Durante el periodo de diseño y construcción del sitio web (abril a noviembre de 2018), se elaboraron prototipos de papel que ayudaron a definir la estructura completa del diseño de la interfaz de usuario (ver figura 2), y también elementos aislados de la misma (ver figura 4). Estos diseños posteriormente fueron materializados, articulados, e integrados en la web (ver figuras 3 y 5) con ayuda de las herramientas de desarrollo ya mencionadas, para lograr la construcción de un modelo final.



Figura 2. primer prototipo de papel de la interfaz de inicio del sitio.



Figura 3. captura del diseño web creado sobre la base del primer prototipo de papel.



Figura 4. prototipo de papel de la organización de los recursos.

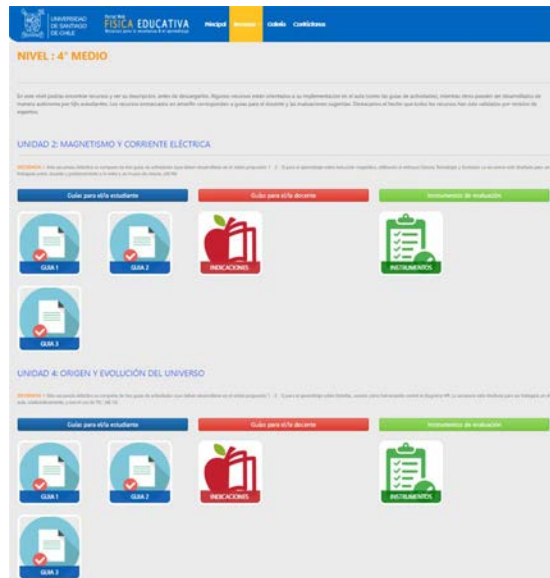


Figura 5. captura del diseño web creado sobre la base del prototipo de papel de la organización de recursos.

Se optó por cambios en los prototipos que permitieran mejorar aspectos de la visibilidad y navegación, donde se destacaran y centralizaran los elementos considerados más importantes para los objetivos del sitio web, es decir, los recursos didácticos descargables y la información complementaria a ellos.

El prototipo final de la interfaz de inicio del portal web pone a disposición de los usuarios la sección de recursos de las secuencias didácticas de 7° básico hasta 4° medio organizada verticalmente al costado derecho de la interfaz, tal y como se ve en la figura 6.



Figura 6. apertura de la interfaz de inicio de portal web.

Debajo del panel de recursos por nivel, se encuentra un espacio divulgativo con publicaciones hechas a través de la red social de Twitter. Al costado inferior izquierdo de la interfaz de inicio, están los siete sitios de interés a los que es posible acceder directamente cliqueando los íconos. Sobre ellos, hay un deslizador de tres imágenes que ofrecen información sobre los tipos de recursos disponibles dentro de la plataforma, y un mensaje de bienvenida. La cabecera del portal tiene un menú desplegable para acceder a cuatro lugares: Portada, Recursos, Galería, Contáctanos.

Noticias

IV Jornadas Internacionales y VII Jornadas Nacionales de Enseñanza de las Ciencias - UPLA 2018

Destacada participación de estudiantes, egresados y docente de la Pedagogía en Física y Matemática en las IV Jornadas Internacionales y VII Jornadas Nacionales de Enseñanza de las Ciencias realizadas en la U de Playa Ancha (UPLA) los días 18 y 19 de Octubre. Las primeras en exponer fueron las alumnas Javiera Poblete y Alondra Mery su trabajo "Propuesta Educativa de Ciencia sobre sonido y audición para estudiantes de 1ro Medio". Durante la jornada del día Viernes 19 expuso la egresada Natalia Pinilla junto a la Dra. Leonor Huerta su investigación sobre "El Debate como recurso didáctico en la enseñanza de la Física en cursos de 1er año medio" y posteriormente lo hizo la egresada M. Fernanda Semano con su trabajo "Diseño de una secuencia de actividades para mejorar las explicaciones de los estudiantes en torno a la transferencia de energía", para que finalmente la alumna Adriana Ibañez junto al Dr. Nicolás Garrido presentaran su ponencia "¿Cómo ayuda al desarrollo del perfil de egreso un curso de microsociología y gestión del aula?"



Figura 7. captura de la parte baja de la interfaz de inicio del portal.

Sobre la sección más baja de la interfaz de inicio, hay un panel desplegable que muestra las noticias de la Comunidad de Práctica de Aprendizaje de la carrera de Pedagogía en Física y Matemática de la Universidad de Santiago de Chile, y se muestra información sobre las redes sociales y los colaboradores que participaron del desarrollo del proyecto (ver figura 7).

Al ingresar a uno de los niveles de la sección de recursos, se encuentran las secuencias didácticas organizadas de acuerdo con las unidades curriculares. Cada secuencia cuenta con una breve descripción general sobre las actividades que desarrolla (figura 8).



Figura 8. captura de la interfaz de recursos disponibles para descargar.

Las guías para estudiantes y docentes y los instrumentos de evaluación cuentan con un diseño iconográfico sencillo con un color definido: azul para las guías de estudiantes, rojo para las de docente, y verde para los instrumentos de evaluación. Cada objeto que presente alguno de estos tres colores cumple las mismas funciones.

Se destaca que al momento en que el usuario descargue cualquiera de los recursos disponibles puede leer una breve descripción de cada secuencia o archivo, e incluso pueden previsualizar cada guía, tal y como se muestra en la figura 9.

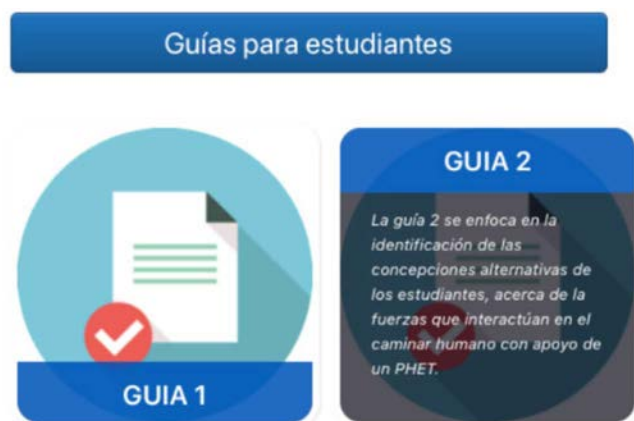


Figura 9. captura de las descripciones previas a la descarga de los recursos.

La sección galería se destaca como una de las páginas con información gráfica y de divulgación sobre la Comunidad de Práctica de Aprendizaje donde se ha gestado la iniciativa. Por último, la sección de contactos ofrece un resumen de los medios de comunicación del sitio web, mostrando los nombres de usuarios de las redes sociales y el correo electrónico.

Seguimiento

En el período comprendido del 1 de enero hasta el 31 de agosto de 2019, se han obtenido los siguientes resultados respecto de las sesiones, visitas y descargas del portal web:

- Se registraron 2.148 sesiones de distintos usuarios y 7.000 visitas a páginas. Se destaca que las páginas más visitadas en el sitio –sin contar la página de bienvenida– son las páginas con recursos para 7° básico (577 visitas), 1° medio (475 visitas), 4° medio (439 visitas), la galería (379 visitas), y 2° medio (355 vistas) (ver gráfico 1). Sobre la navegación, se constata que los usuarios que ingresan al sitio web, utilizan mayoritariamente los smartphone (61%), luego, computadores (34%) y, por último, tabletas (5%).

Total de visitas a páginas del Portal Web

7000 visitas

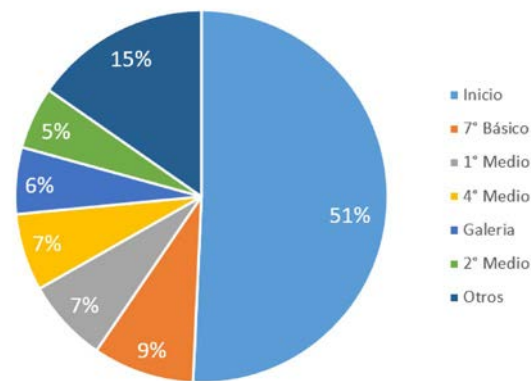


Gráfico 1. páginas más visitas en el portal. Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de Google Analytics.

Origen de las descargas de los recursos disponibles

1552 descargas

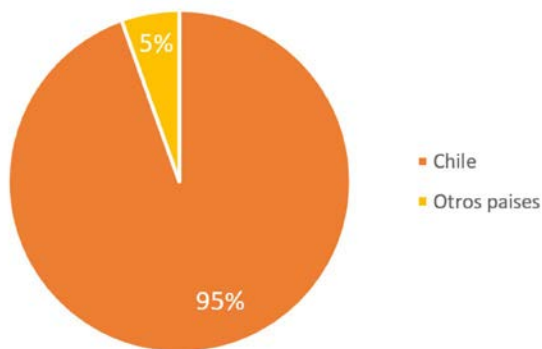


Gráfico 2. origen de las descargas de los recursos disponibles. Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de Google Analytics.

Se realizaron en total 1.552 descargas de archivos de las diez propuestas didácticas alojadas. De ellas, 1.467 (94%) fueron realizadas desde Chile y 85 (5%) desde otros países como México, República Checa, Argentina, Venezuela, Japón, Bolivia, España, Australia, Estados Unidos, Mongolia y Noruega, tal y como se muestra en los gráficos 2 y 3.



Gráfico 3. descargas desde otros países. Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de Google Analytics.

Número de descargas según el tipo de dispositivo

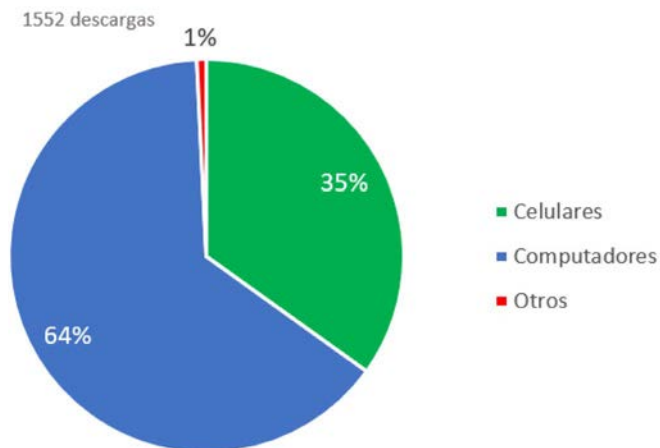


Gráfico 4. descargas según el tipo de dispositivo. Fuente: elaboración propia sobre la base de datos de Google Analytics.

Los documentos más fueron descargados durante el período de seguimiento fueron, en general, las Guías para estudiantes, con un total de 838 descargas correspondientes al 54% del total de archivos (guías para estudiantes, guías para docentes, instrumentos de evaluación). Se destaca que, para las descargas, los usuarios han utilizado más computadores (64%) que celulares (36%), tal y como se representa en el gráfico 4.

Un seguimiento al conjunto de documentos que componen cada una de las secuencias didácticas muestra que, del total de secuencias, aquellas correspondientes a 7° básico fueron las más demandadas, con un total de 479 descargas, seguidas de las secuencias de 4° medio, con 426 descargas y, en tercer lugar, las secuencias de 1° medio, con un total de 273 descargas.

Respecto a las valoraciones de los usuarios

Los principales resultados tras la aplicación de la encuesta muestran que el 100% de los usuarios encuestados está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con que la navegación dentro del sitio web es sencilla e intuitiva; paralelamente los encuestados se expresan mayoritariamente “muy de acuerdo” o “de acuerdo” respecto de la utilidad de la organización de los recursos para estudiantes, docentes e instrumentos de evaluación, de poder leer breves descripciones de los recursos antes de descargarlos y de la sencillez del proceso de descarga de los recursos.

Para obtener una visión más detallada respecto de las preferencias de los usuarios en relación con la organización de los recursos en el portal web, se realizaron tres preguntas específicas, como se ve en los gráficos 5, 6 y 7:

Es preferible que los recursos estén organizados por nivel de enseñanza (7° básico a 4° medio).

17 respuestas

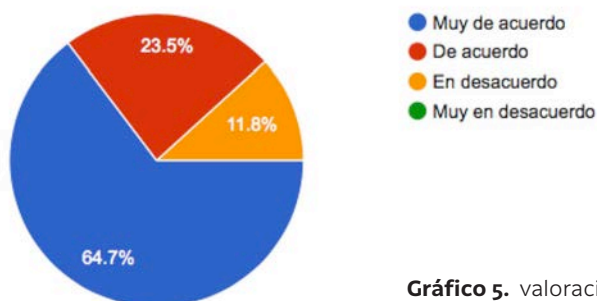


Gráfico 5. valoración de la organización de recursos según nivel de enseñanza.

Es preferible que los recursos estén organizados por contenido (mecánica, electromagnetismo, termodinámica, etc.) y no por nivel de enseñanza.

17 respuestas

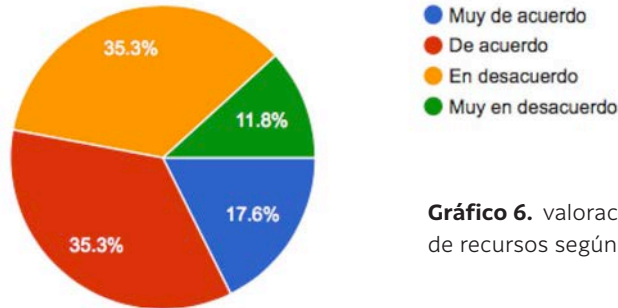


Gráfico 6. valoración de la organización de recursos según el contenido.

Ante la posibilidad de acceder a los recursos organizados solo por nivel de enseñanza, o solo por contenido, o tanto por nivel como por contenido, se encuentra que los usuarios expresan mayor aprobación y menor rechazo a que la organización sea solo por nivel de enseñanza (gráfico 5).

Es preferible que los recursos estén organizados tanto por contenido como por nivel de enseñanza.

17 respuestas

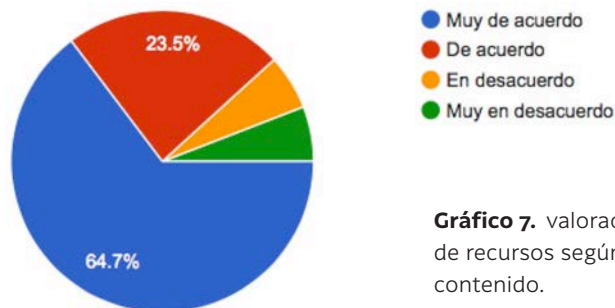


Gráfico 7. valoración de la organización de recursos según nivel de enseñanza y contenido.

En lo que se refiere a la organización de recursos por “Unidad” (en concordancia con lo planteado por el Mineduc respecto de los contenidos para cada objetivo de aprendizaje), las respuestas (gráficos 8 y 9) muestran que el 100% de los usuarios encuestados está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con el diseño que ofrece el portal web. Llama la atención que respecto a que exista una descripción disponible antes de proceder a descargar recursos el 100% de los encuestados está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” (gráfico 10), y sin embargo casi un 18% no considerara útil poder visualizar el contenido del recurso (una guía de actividades, por ejemplo) antes de decidir descargarlo (gráfico 11).

En cada nivel, la organización de los recursos por Unidades es muy útil.

17 respuestas

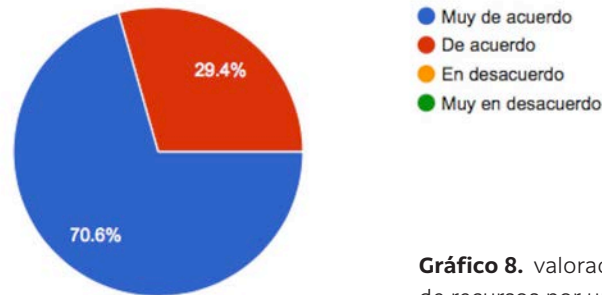


Gráfico 8. valoración de la organización de recursos por unidades.

En cada Unidad, la organización de recursos para estudiantes, docentes e instrumentos de evaluación es útil para seleccionar lo que se desea descargar.

17 respuestas

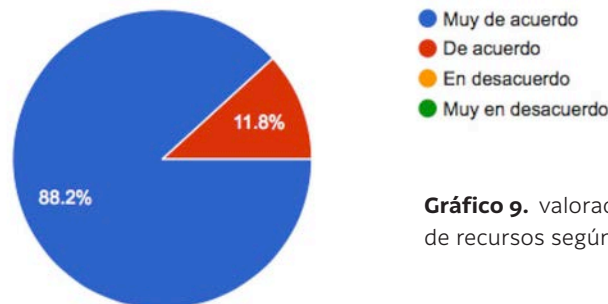


Gráfico 9. valoración de la organización de recursos según el perfil del usuario.

En cada tipo de recurso, es útil poder leer su descripción para seleccionar lo que se desea descargar.

17 respuestas

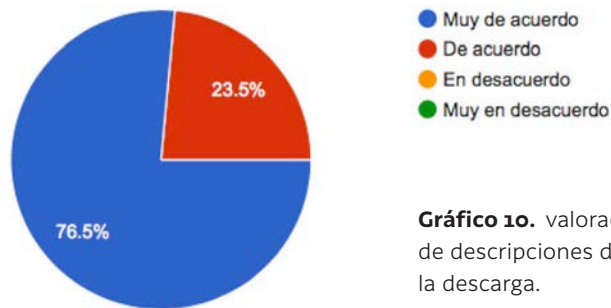


Gráfico 10. valoración de la disponibilidad de descripciones de los recursos antes de la descarga.

En cada tipo de recurso, es útil poder visualizarlo sin descargarlo, para decidir si se desea descargar.

17 respuestas

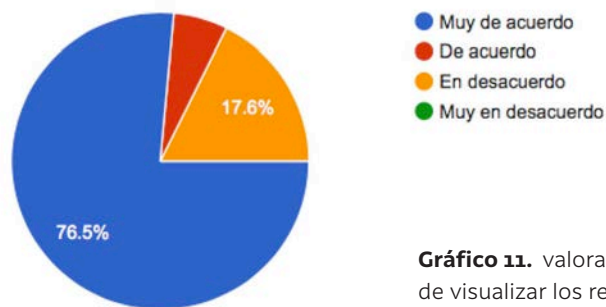


Gráfico 11. valoración de la disponibilidad de visualizar los recursos antes de la descarga.

Por otra parte, se les solicitó a los encuestados que indicaran libremente qué tipos de recursos les gustaría que se incluyeran en las secciones Galería, Sitios de Interés, Canal Youtube y la cuenta Twitter del portal web. Se muestra una selección de las respuestas en las figuras 10, 11, 12 y 13:

¿Qué tipo de recursos se deberían incluir en la sección "Galería"?

17 respuestas

montajes de laboratorio
libros, juegos, applets online, manipulativos para descargar, actividades no curriculares, etc
imágenes y videos
Fotos o videos de estudiantes y su día a día cotidiano en la carrera.
Cursos, seminarios, actividades, etc.
Archivos alusivos a estudios en didáctica de las ciencias
Videos propios explicativos de algunas apps
Fotografías de experimentos y montajes
Links a algunas publicaciones relacionadas con la especialidad o la pedagogía
podrían incluir fotos de actividades de física, por ejemplo de la "sociedad chilena de física"

Figura 10. captura de pantalla con sugerencias para la sección Galería.

¿Qué página recomendaría incluir en la sección de sitios de interés?

17 respuestas

profisica, galeria de galileo
https://es.ixl.com/ http://www.yoestudio.cl/
La galería de galileo
https://www.unicoos.com
Nasa, Conycit
https://aapt.scitation.org/journal/pte
https://www.fisicalab.com/#contenidos
Alguna biblioteca con libros
http://www.aulaplaneta.com/2015/10/29/recursos-tic/20-herramientas-tic-para-las-clases-de-fisica-y-quimica-infografia/
https://phet.colorado.edu/es/
Página del ministerio con los planes y programas.

Figura 11. captura de pantalla con sugerencias para la sección Sitios de Interés.

¿Qué tipo de videos sería útil subir al canal Youtube del Portal?

17 respuestas

experiencias de laboratorio
Evidencias de estudiantes de distintos colegios que utilicen las secuencias, para comparar sus hallazgos.
reportes de experiencias educativas, entrevistas a investigadores, docentes y estudiantes, experimentos.
Un video en el cual un estudiante o profesor explique tanto la utilidad del canal de youtube como la página web.
Cualquier tipo de divulgación científica. considerar por ejemplo: jasantaolalla
Relacionados con fenómenos llamativos, para introducir una unidad.
Videos explicativos, no sé si haya problemas de derechos por dejar algunos hechos por otras personas , tales como física entretenida
La contrucción de algunos montajes y experimentos, dinámicas de trabajo en grupo
Experimentos y demostraciones

Figura 12. captura de pantalla con sugerencias para el canal de Youtube.

¿Qué tipo de información sería útil difundir a través de la cuenta Twitter del Portal?

17 respuestas

actividades de la lefm
Noticias internacionales de educación, ciencia y matemática.
eventos y noticias
Noticias actuales sobre educación y ciencias.
afiches científicos. Material visual de divulgación científica.
Charlas y exposiciones realizadas por la USACH u otra entidad con el fin de divulgación
Informaciones
información sobre congresos, charlas, actividades de difusión científica, entre otros
Fechas de sucesos relevantes en la especialidad o la pedagogía
Principales actividades que desarrolla la Universidad sobre todo en el área de las ciencias naturales

Figura 13. captura de pantalla con sugerencias para la cuenta en Twitter.

Por último, es importante señalar que el 100% de los encuestados recomendaría el sitio web a otro profesor de física, y un 75% lo recomendaría también a sus estudiantes de enseñanza media. Quienes no lo recomendarían a sus estudiantes expresan que el portal está más orientado a profesores que a estudiantes, y recomiendan subir recursos que incentiven el aprendizaje autónomo de los estudiantes (ya que los recursos son principalmente guías de actividades para ser desarrolladas en el aula, con el profesor presente como facilitador del aprendizaje).

Respecto a redes sociales

El portal además dispone de cuentas en redes sociales: Twitter es @Ciencia_bkn, Instagram es ciencia_bkn, y un canal Youtube: Portal Web de Física Educativa. En una primera instancia, todas estas cuentas se crearon con el propósito de asociar la denominación Portal Web de Física Educativa al nombre del dominio del portal web, y que de esta manera no pudieran ser usados por otros. Pero con el pasar de las semanas, se empezó a dar un uso real a las redes sociales.

A través de Twitter (ver figura 14 y 15) e Instagram (ver figura 17) se dan a conocer noticias sobre eventos científicos de interés para estudiantes, profesores y público general. En el canal de Youtube (ver figura 16) se publican videos originales sobre fenómenos físicos y videos educativos.



Figura 14. retuiteo con comentario de una publicación de Explora Conicyt.



Figura 15. retuiteo sin comentario de una publicación de la VRIDEI (Usach).

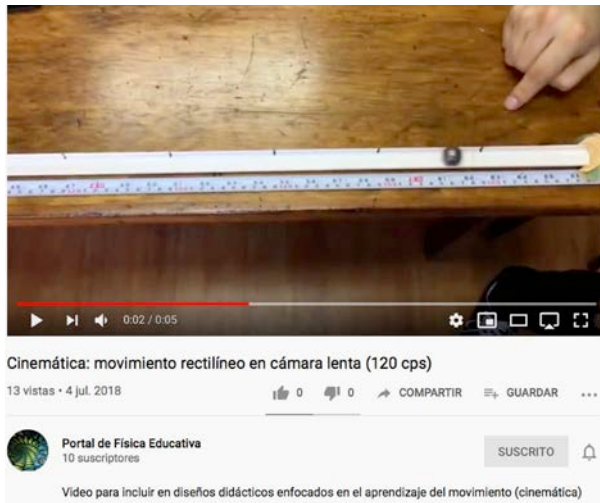
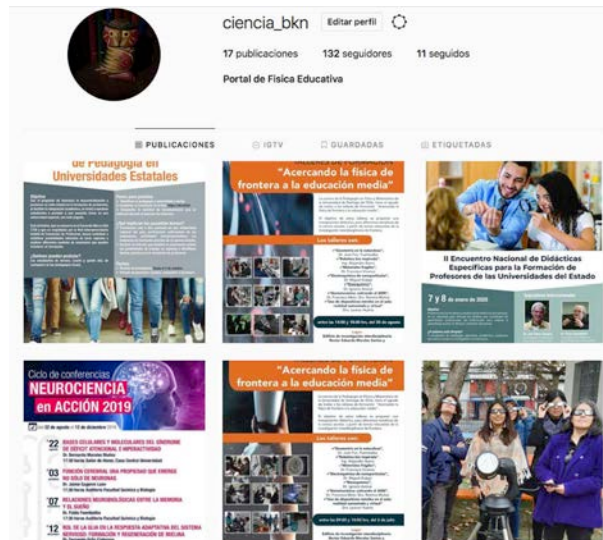


Figura 16. imagen de un video en cámara lenta para el estudio de la cinemática 1-D.

Figura 17. captura desde la cuenta de Instagram, con algunas de las últimas publicaciones.



Tal como se dijo anteriormente, la creación de cuentas en redes sociales no estaba contemplado como objetivo, y surgió más bien como una necesidad de asociar el nombre al dominio del sitio web (“portalfisicaeducativa.usach.cl”). Por esta razón no se ha buscado aumentar el número de seguidores en ninguna de las cuentas (en Twitter se tienen 33 seguidores, y se han publicado 100 tuits; en Instagram se tienen 132 seguidores y solo se han realizado 12 publicaciones, y en el canal de Youtube hay 10 suscriptores, y se han subido 11 videos). Claramente debemos potenciar en el futuro el trabajo con las redes sociales.

Un último aspecto a mencionar se refiere a la consolidación de una alianza colaborativa estratégica con Planetario Chile, que incorporó en su página web principal un link al Portal Web de Física Educativa (ver figura 18), y en reciprocidad, el sitio incluye un link a la página web principal de Planetario Chile (ver figura 7):

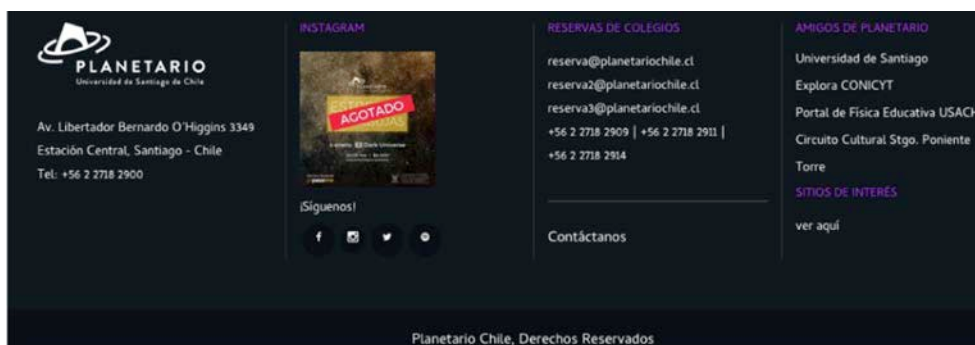


Figura 18. captura de pantalla de la página web del Planetario Chile (<http://planetariochile.cl>).

De las estadísticas que proporciona Google Analytics, aproximadamente el 12% de los usuarios que visitan el Portal Web de Física Educativa, lo hacen desde el enlace en la página de Planetario Chile. Pero más importante aún, el público que visita la página web de Planetario Chile es más diverso y la página está más abierta a comunidades no necesariamente escolares (público general). Esta alianza podría abrir posibilidades más amplias de vinculación con el medio.

Conclusiones

Es importante destacar que en el diseño e implementación del Portal Web de Física Educativa, los colaboradores del proyecto corresponden a profesores titulados de la carrera de Pedagogía en Física y Matemática, por lo que su aporte fue muy importante para identificar las necesidades del profesor en ejercicio, y permitió que participaran activamente en el diseño, y señalaran de qué manera debía organizarse la información y los recursos para que fuera sencillo para profesores revisar y descargar los recursos desde el sitio.

Por otra parte, los resultados obtenidos mediante Google Analytics y Google Tag Manager, muestran que el portal, al ofrecer diseños didácticos desarrollados por profesores en su formación inicial, que han sido revisados previamente por expertos, obtiene muy buenos indicadores en cuanto a número de visitas, descargas y experiencia del usuario.

Aun cuando un aspecto a potenciar son las redes sociales asociadas al portal (Twitter, Instagram y Youtube), el mayor desafío consiste en seguir incorporando, semestre a semestre, los diseños elaborados a partir de los trabajos de seminario de grado de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Física y Matemática, lo que demanda una serie de recursos no siempre disponibles, aún más teniendo en consideración que cada semestre se desarrollan entre tres y cinco trabajos de seminario de grado en la carrera, y que no se ha incorporado ninguno de los correspondientes al presente año.

Desde el año 2009 a la fecha, aproximadamente un 80% de los trabajos de seminario de grado corresponde al área de la física, un 15% al área de la matemática y

un 5% a gestión de conflictos en el aula, interculturalidad e interdisciplina. Entre lo expresado por los usuarios encuestados, se identifica la necesidad de que se incorporen diseños didácticos de matemáticas al portal. Este es otro gran desafío por resolver a futuro.

Bibliografía

- Bahamonde, C., Ferreira, L. y Ferrera, C. (2015). Elaboración de un diseño didáctico experimental con metodologías de aprendizaje activo, para tópicos de cinemática y dinámica de enseñanza media, usando dispositivos móviles (tesis de pregrado). Universidad de Santiago de Chile.
- Buendía, M., Bustamante, L. y Gallardo, B. (2019). Elaboración de un diseño didáctico sobre Tierra y Universo para séptimo básico, usando TIC y realidad aumentada (tesis de pregrado). Universidad de Santiago de Chile.
- Espinoza, B., Pereira, Z. y Yáñez, A. (2018). Propuesta didáctica basada en el uso de tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAC) sobre contenidos relativos a la interacción Sol-Tierra-Luna para 1° medio (tesis de pregrado). Universidad de Santiago de Chile.
- Glatthorn, A., Boschee, F. y Whitehead, B. (2006). *Curriculum leadership. Development and implementation*. California: Sage.
- Heskett, J. (2005). *Desing: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Jara, A. y Montecinos, G. (2018). Elaboración de un diseño didáctico sobre las leyes de Kepler, desde el enfoque CTS, con el uso de TIC y de la metodología CDI (clases demostrativas interactivas) (tesis de pregrado). Universidad de Santiago de Chile.
- Mc Millan. J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Mineduc. (2015). *Bases Curriculares, de 7° básico a 2° medio*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Nielsen, J. (1996). Designing and maintaining a highly usable site. 5th International world wide web conference, tutorial notes. París, Francia.
- Norman, D. (1988). *The Design of Everyday Things*. New York: Doubleday.
- Pedró, F. (2011). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Madrid: Fundación Santillana.
- Pinilla, N. y Huerta-Cancino, L. (2018). El Debate como recurso didáctico en la enseñanza de la Física en cursos de 1° medio. En IV Jornadas Internacionales y VII Jornadas Nacionales de Enseñanza de las Ciencias. Jornadas llevadas a cabo en Valparaíso, Chile.
- Soto, M. (2019). Participación de profesores de física en formación en Congresos de Educación: Experiencias desde trabajos de titulación profesionalizantes. En B. Ossandón y L. Huerta-Cancino (eds.) *Experiencias destacables de una comunidad de práctica de aprendizaje en la formación de profesores de ciencia* (pp. 11-16). Santiago, Chile: Editorial Universidad.

**IV CONGRESO
DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA DE
AUGM**

*Universidades comprometidas
con el futuro de América Latina*



UNIVERSIDAD
DE CHILE



UdeSantiago
de Chile



Universidad de
Playa Ancha