

Universidad Nacional de Mar del Plata (Mar del Plata).

Puentes de la Innovación.

KAP MIRIAM y PERRUPATO SEBASTIAN.

Cita:

KAP MIRIAM y PERRUPATO SEBASTIAN (2020). *Puentes de la Innovación*.
Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/miriamkap/115>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pbcx/Oqk>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Puentes de la Innovación

DIÁLOGOS INMERSIVOS

ENTRE LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA





Puentes de la Innovación.
Diálogos inmersivos entre la escuela y la universidad

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata

Compiladores Responsables

Kap, Miriam
Perrupato, Sebastián

Puentes de la innovación : diálogos inmersivos entre la escuela y la universidad /
Miriam Raquel Kap ... [et al.] ; compilado por Miriam Raquel Kap ; Sebastián
Perrupato. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-544-941-1

1. Ciencias de la Educación. 2. Didáctica. I. Kap, Miriam Raquel II. Kap, Miriam
Raquel, comp. III. Perrupato, Sebastián, comp.
CDD 370



Esta obra está bajo una Creative Commons Reconocimiento-NoComercial- SinObraDerivada
Internacional 4.0



Sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

Puentes de la Innovación.

Diálogos inmersivos entre la escuela y la universidad

RESUMEN DE LA OBRA

El presente libro reúne los trabajos de las I Jornadas de Extensión e Innovación Educativa realizadas en la Universidad Nacional de Mar del Plata en diciembre 2019. Las Jornadas, enmarcadas en las acciones del Grupo de Extensión en Innovación Educativa, contaron con los aportes de diferentes miembros del grupo en los que se hizo especial hincapié en las nuevas prácticas de enseñanza y las ideas inspiradoras para la formación, que se desarrollan en el marco de la extensión universitaria, como forma de puesta en dialogo entre la escuela y la universidad.

Los aportes teóricos y metodológicos de la presente publicación contribuyen a recrear las prácticas docentes y a repensarnos en la enseñanza en diferentes contextos sociales e institucionales, dando cuenta de la significatividad de la innovación en las aulas y la ruptura de las prácticas tradicionales en la búsqueda de nuevas perspectivas. Se trata de escuchar nuevas voces, de tomar la palabra, de animarse a poner el cuerpo en la construcción de instituciones educativas más abiertas y en diálogo permanente la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza – Extensión – Investigación – Innovación pedagógica — Universidad — Escuela

Fecha de Publicación marzo de 2020



AUTORES

Kap, Miriam

Perrupato, Sebastián

Fede Requejo, Alba

Génova, Elena

Bavaresco, Santiago

Canales, Lucía

De Mec, Lucas

Escanes, Laura

Fortezzini, Juana

Martinez Larrañaga, Libertad

Silvestri Perez, Yuliana



Agradecimientos

Este libro es producto del trabajo y esfuerzo colaborativo de todo el Grupo de Extensión en Innovación Educativa. Como en todos los proyectos colectivos, los agradecimientos se vuelven injustos en la imposibilidad de reconocer a todas aquellas personas e instituciones a quienes desearían mencionar los autores. Nuestro agradecimiento es, en este sentido, extensivo a todos ellos en cada uno de los ponentes.

Hace tres años cuando comenzamos con este sueño, que hoy se materializa en el libro, parecía una locura articular un diseño que nuclease las prácticas de enseñanza, investigación y extensión en un solo proyecto. La inexistencia de proyectos similares hacía difícil la recepción y el apoyo institucional. Era necesario abrir una nueva perspectiva, un nuevo abordaje que vinculase los tres pilares de la universidad en un camino interdisciplinario. Fue arduo el trabajo que, desde lo comunicativo, debimos hacer para explicar los propósitos, las intenciones y las acciones que llevaríamos a cabo. En este sentido, debemos el agradecer a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades que, desde el primer momento, nos alentó y acompañó en esta iniciativa que promovía rupturas con las tradiciones institucionales.

Nuestro agradecimiento especial a las escuelas y a los docentes que formaron parte de los proyectos iniciales y tomaron el riesgo de abrir sus aulas para dialogar y construir, La Secundaria N° 12, la Secundaria N° 36 y el Instituto Juvenilia, fueron nuestros primeros interlocutores en el viaje del rediseño. Especialmente queremos mencionar a los directivos de las escuelas que se animaron a transformar las prácticas institucionales y nos abrieron sus puertas para que podamos trabajar a gusto con diversos docentes, quienes no dudaron en rehacer la enseñanza e innovar en la escuela. A todos ellos también nuestro agradecimiento.

Al equipo, al colectivo del Grupo de Extensión en Innovación Educativa, que participó de las I Jornadas de Extensión e Innovación Educativa y trabajó conjunto a los panelistas y expositores, que generosamente pusieron a circular sus ideas para enriquecer nuestras prácticas, sin otra ambición más que la aportar su granito de arena en la construcción de una escuela pensada por y para los estudiantes.

A los especialistas que nos acompañaron a lo largo de estos años y nos ayudaron a formarnos en la maravillosa tarea de pensar las prácticas educativas. Especial reconocimiento a Mariana Maggio, Verónica Perosi y Marcelo Urresti por acompañarnos en este camino.

Gracias todos quienes, desde distintos roles institucionales, nos brindaron la oportunidad de perturbar lo cotidiano y construir universidades y escuelas abiertas a la transformación, inclusivas y democráticas. Es una responsabilidad enorme repensarnos en la enseñanza, comprender la compleja trama contemporánea de los aprendizajes y, desde este lugar, trabajar en la construcción una sociedad más justa e igualitaria.



Índice

<u>AGRADECIMIENTOS</u>	8
<u>PRÓLOGO</u>	10
<u>PRIMERA PARTE: PUENTES QUE TRANSFORMAN. VOCES, DIÁLOGOS Y CARTOGRAFÍAS DEL HABITAR LA EXPERIENCIA</u>	13
TRANSFORMARNOS EN LA INNOVACIÓN: IDENTIDADES, EXPERIENCIAS Y REDISEÑOS DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA - MIRIAM KAP	15
SENTIRES DEL HABITAR: SUBJETIVIDAD Y EXPERIENCIA EN LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA COMO PRÁCTICA DE TRANSFORMACIÓN - SEBASTIÁN PERRUPATO	25
CARTOGRAFÍA DE LA EXTENSIÓN: TENDER PUENTES, CONSTRUIR VÍNCULOS - ALBA DELIA FEDE	31
LA ESCUELA EN DIÁLOGO. PENSAR LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DESDE LO COMUNICACIONAL - ELENA M. GÉNOVA	37
<u>SEGUNDA PARTE: PUENTES QUE UNEN. LA EXPERIENCIA EN LA VOZ DE LOS ACTORES</u>	44
LA EXTENSIÓN DOCENTE COMO MEDIADORA ENTRE LA ESCUELA Y LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES PARA HABITAR COLECTIVAMENTE LA ESCENA PEDAGÓGICA - JUANA FORTEZZINI	46
REDISEÑO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: EL DESAFÍO DE VOLVER ACTIVOS A LOS ESTUDIANTES- YULIANA SILVESTRI PEREZ-	58
REPENSAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: EL JUEGO, COMO CREADOR DE PUENTES PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA SECUNDARIA - LAURA GRACIELA ESCANES	68
<u>TERCERA PARTE: PUENTES QUE PROYECTAN. EXPERIENCIAS QUE INVITAN A SOÑAR</u>	76
EL ROL DE LA EXTENSIÓN PARA UNA UNIVERSIDAD CREATIVA, DEMOCRÁTICA Y EMANCIPADORA. UNA LECTURA DE <i>LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI</i> - LIBERTAD MARTINEZ LARRAÑAGA	78
LOS TRAMPOLINES DE LA ESCRITURA: LA EVALUACIÓN EN EL ÁMBITO DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE - LUCÍA MARIEL CANALES	86
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: HACIA EL RECONOCIMIENTO DE UNA ECOLOGÍA DE LAS PANTALLAS EN EL AULA - LUCAS MARTÍN DE MEC	93
APRENDER JUGANDO COMO TRANSFORMAR LO DISCIPLINAR EN LÚDICO DESDE LA GEOGRAFÍA - SANTIAGO BAVARESCO	100
<u>QUIÉNES SOMOS</u>	106

Prólogo

En los últimos años la extensión universitaria ha cobrado nueva vida, proliferando en diversas partes del país proyectos que tienen como objetivos la vinculación de la universidad con la sociedad, entendida no como una transferencia de resultados de la producción científica, sino como diálogos entre ambas partes entre las cuales surgen nuevos conocimientos y problemáticas a abordar (Consejo Interuniversitario Nacional, Res. 692/12).

En este contexto, la necesidad de contar con territorios reales y simbólicos de diálogo inter e intra universitarios se hace evidente. Desde la Universidad Nacional de Mar del Plata se vienen proyectando espacios de discusión que tienden a colocar la extensión en un lugar de privilegio, articulándose en el mismo nivel con la Investigación y la Docencia en la triada funcional que define desde antaño a la Universidad, pero cuya articulación siempre estuvo desbalanceada.

Desde el Grupo de Extensión en Innovación Educativa -GEIE- (OCA 1650/19) creímos necesario enlazar, a la vez que organizar y sistematizar, un espacio de difusión, discusión y generación de ideas en torno a lo que se viene haciendo en materia de vinculación y diálogo entre la sociedad y la universidad.

Al pensar la extensión en innovación educativa, surgen interrogantes que se vinculan con el diseño de las prácticas y los requerimientos propios de la comunidad, los nuevos conocimientos, las particularidades de cada institución, las necesidades de comprensión de los estudiantes y, por supuesto, con las transformaciones que vienen de la mano de los entornos de alta disposición tecnológica y de los cambios políticos, económicos y culturales que conllevan.

Estas preocupaciones nos impulsaron a pensarnos como colectivo y desarrollar acciones de formación y acompañamiento a docentes en escuelas secundarias, movilizadas por la innovación en los aspectos pedagógicos y didácticos que hacen a las prácticas de enseñanza, a la evaluación y al rediseño de estrategias comunicativas que nos permitieran trabajar junto a los estudiantes.

A fin de dar cuenta de la riqueza de los aprendizajes del colectivo conformado por el Grupo de Extensión en Innovación Educativa, las escuelas y sus proyectos nos propusimos ampliar el ámbito de colaboración y visibilizar las acciones realizadas de



modo solidario y concertado, así como las ideas que desencadenaron las interacciones e interlocuciones. Así, durante diciembre de 2019, se llevaron adelante las Primeras Jornadas de Extensión e Innovación educativa, en un encuentro inspirador de experiencias que abrieron la posibilidad de intercambios horizontales, vivos y de múltiples voces que permitieron pensar nuevos proyectos y trabajos conjuntos, generando las bases para la conformación de una red de proyectos interdisciplinarios.

Por ello hemos decidido publicar las producciones de las Jornadas de Extensión e Innovación educativa cuyo objetivo es dar a conocer las experiencias que se vienen desarrollando desde el GEIE en torno a los proyectos “Transformar la escuela: rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza” (OCS 108/18) y “Habitar la enseñanza. Innovación en las prácticas educativas de la escuela secundaria” (OCS 728/19)

El presente trabajo reúne los aportes de quienes participaron y participan en este proyecto de creación colectiva, que crece e imagina posibilidades, que pone a prueba, que experimenta y que, por supuesto, toma el riesgo de hacer visible sus perspectivas para echarlas a rodar como nuevos aportes que confluyen en las actividades de extensión. Los aportes que los integrantes del equipo de extensión han realizado al colectivo conformado por las instituciones y los aprendizajes que, en esas interacciones, permitieron pensar las prácticas diseñadas de modos alternativos se encuentran plasmados en esta publicación.

Los artículos que aquí se presentan tienen en común la invitación a tender puentes no solo entre la Universidad y la Escuela sino entre nosotros mismos. Puentes que, en torno a la innovación, nos invitan a descubrir nuevos espacios por habitar, nuevas zonas de encuentro que nos incitan a ir mas allá de nuestras posibilidades, a salir de las cuatro paredes del aula, a pensar en las subjetividades y construir nuevas territorialidades, nuevas formas de ecología que reconstituyan la universidad del siglo XXI.

La compilación de producciones se articula en tres partes, cada una de las cuales mantiene estrecha relación con una mirada pedagógica y didáctica en las propuestas de mediaciones interinstitucionales y nos impulsan a crear diálogos inmersivos entre la Universidad y la Escuela.

En la primera parte se desarrolla el marco de referencia, la columna que vertebraría teóricamente las iniciativas que fueron surgiendo, dando cuenta de una perspectiva que, comprometida con la sociedad y la educación pública, aborda la innovación como categoría que se construye y se deconstruye en el habitar.



La segunda parte de esta compilación, aborda las experiencias realizadas por el equipo de extensión en sus diferentes abordajes y dimensiones. Aquí se presentan las articulaciones realizadas con la Escuela Secundaria en dos territorios: el de la intervención co-construida en las aulas y el del trabajo en talleres de capacitación y diálogo. Los valiosos aportes de las distintas intervenciones promovieron iniciativas de trabajo colaborativo y novedoso en ambos niveles educativos, tanto en las aulas como fuera de ellas, provocando transformaciones en las prácticas y en los sujetos.

La tercera parte indaga sobre nuevas posibilidades de intervención, interpela al lector en un análisis de la Universidad en el marco de la complejidad del Siglo XXI y abre a diferentes miradas que involucran la dimensión política de la educación y extensión universitaria.

Para quienes organizamos las Jornadas esta publicación es un desafío que involucra ideas, emociones, profundas revisiones en los modos de concebir la innovación y las transformaciones; amplificaciones que reverberan en la vida cotidiana, en los modos de escritura, en las voces que se abren y en las preguntas sin respuesta.

Esta obra de construcción colectiva es, a la vez, una manera de documentar un recorrido realizado con estudiantes de diferentes niveles, colegas de otras instituciones y un modo de plasmar la diversidad de identidades y posicionamientos que permiten romper con las fronteras, con los límites de la escritura tradicional académica. En este sentido, en la edición de la compilación hemos acordado acompañar los estilos de cada autor o autora con respecto al tratamiento de la diversidad de género y el lenguaje inclusivo, lo que – desde nuestro punto de vista- enriquece los abordajes presentados y da cuenta de la pluralidad de perspectivas y contribuciones de este colectivo.

Cada texto, cada aporte, entrelaza sentidos que constituyen un matiz, una voz, cuyo eco resuena entre las otras, sutil y presente como un aroma. Y, entonces, así como la vida universitaria nos involucró en un mundo de normas y estilos es, también, ese mismo trayecto permeado de otras subjetividades y preguntas el que nos abre la posibilidad de escaparnos hacia otros formatos posibles, hacia nuevas formas de habitar...



Primera Parte: Puentes que transforman. Voces, diálogos y cartografías del habitar la experiencia



Puentes que transforman.

Voces, diálogos y cartografías del habitar la experiencia

La primera parte del libro retrata de algún modo la experiencia del Grupo de Extensión desde su génesis cuando inspirados por las lecturas de John Dewey comenzamos a proyectar ideas que de a poco fueron adquiriendo forma y hoy se constituyen en un Grupo de Extensión consolidado. Incluye, en este sentido, los artículos de los cuatro docentes de la Catedra de Didáctica General que dan cuerpo teórico y sustento a las actividades de extensión que se realizan.

En su artículo “Transformarnos en la innovación: identidades, experiencias y rediseños de las prácticas de enseñanza”, Miriam Kap retrata las categorías analíticas que han ido apareciendo en la experiencia de los proyectos y sostienen teóricamente el campo de la extensión.

Por su parte, Sebastián Perrupato en “Sentires del habitar: subjetividad y experiencia en la extensión universitaria como práctica de transformación” nos invita a pensar la extensión más allá de la vieja diada reproductivista de la universidad tradicional.

Alba Fede Requejo se propone pensar las trayectorias docentes a partir de la experiencia con los talleres de Aprendizaje Basado en Problemas configurando una suerte de “Cartografía de la extensión” que permite tender puentes, construir vínculos, generar zonas de encuentro en los bordes de las posibilidades.

Finalmente, Elena Genova reconstruye a partir de la experiencia del taller de capacitación docente desarrollado por el GEIE la posibilidad de construir una “escuela en diálogo” que permita Pensar la transformación de las prácticas desde lo comunicacional.



Transformarnos en la innovación: identidades, experiencias y rediseños de las prácticas de enseñanza

Miriam Kapl

miriamkap@gmail.com

Entre resonancias y disonancias

“en cada momento, la propia obra se pone de manifiesto en su totalidad”
Fried, M. *Arte y objetualidad* (2006, p. 192)

El trabajo se propone como un momento de escansión que, en el mejor de los casos, será una manera de emerger, de otorgar visibilidad y significatividad a las acciones desarrolladas en el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) y en uno de sus proyectos “Transformar la escuela: rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza”.

Como todo trazo que se traduce a la escritura, este recorrido es un intento de poner a prueba si nuestras creencias fundadas en marcos teóricos relevantes, nuestras intuiciones y nuestras acciones sostenidas en fundamentos epistemológicos pueden dar origen a transformaciones significativas y nuevos modos de abordar el campo de la didáctica en la dimensión de la creación colectiva, las identidades, las subjetividades y las prácticas de la enseñanza.

En este proceso intentamos hilvanar lo invisible, buscar entre los indicios de lo no dicho y definir en contexto el sentido de la innovación y las mutaciones institucionales y subjetivas que se producen. Tal vez ahí radique la centralidad de este artículo, en dar cuenta de la posibilidad transformadora de la innovación, que no surge linealmente como consecuencia de una intervención con intencionalidad pedagógica sino enmarcada en un entorno que habilita el diálogo entre las resonancias del pasado, el presente y el futuro, interpela las diferencias, pone en jaque las referencias vigentes y –por sobre todo– permite debilitar las resistencias de las agendas de las instituciones educativas centradas en el contenido o en la aplicación instrumental y descontextualizada de estrategias o métodos.

¹ Docente e Investigadora UNMDP-UBA.
Profesora Adjunta Regular de Didáctica General. Directora del Grupo de Extensión en Innovación Educativa.
Universidad Nacional de Mar del Plata



Revisaremos, entonces, esta intervención pedagógica que llevamos a cabo junto a un grupo de escuelas secundarias a la luz de resonancias y disonancias. La perspectiva que desearía conceptualizar implica un atravesamiento sustantivo y una sutil metamorfosis institucional que me gustaría definir como: *debilitamiento de la arquitectura de argumentos institucionales conservadores y monocordes en favor de la pregunta que hace ruido, que produce cierta cacofonía, una disonancia y, generalmente, una considerable incomodidad*. Una pregunta siempre habilita, junto a este debilitamiento de las resistencias, un hacer reflexivo nuevo, una praxis permeada por los espacios de indeterminación (Schön,1987) que las nuevas prácticas de enseñanza involucran y que dan lugar a creaciones novedosas dentro y fuera del aula, reconceptualizadas y sostenidas.

La Potencia Generadora

“El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella
-responde Marco Polo-,
sino por la línea del arco que ellas forman.”
Calvino, I. *Ciudades Invisibles* (2013, p. 96)

La tarea de construir colectivos, generar acciones colaborativas y crear experiencias valiosas y significativas se transforma en una responsabilidad en la formación docente. Esto involucra un diseño intencional provocador de acercamientos respetuosos de las diferencias y las heterogeneidades. De la misma manera, abrir oportunidades para que los docentes “trabajen en equipo, aprendan los unos de los otros y mejoren su saber hacer como comunidad” (Fullan y Hargreaves, 2000, p. 17), así como organizarnos y fundar comunidades de aprendizaje, son desafíos que constituyen perspectivas contemporáneas susceptibles de ser comprendidas y reconocidas por las personas y las instituciones como una necesidad y una oportunidad de potenciar los aprendizajes.

Las aproximaciones formales e informales entre las instituciones de distintos niveles educativos develan la imperiosa necesidad de establecer mayores lazos comunicativos, buscar ideas inspiradoras que permitan imaginar espacios de formación comunes y originales, así como volver a pensar la implicancia de la identidad docente más allá de las fronteras de las escuelas o las universidades y mucho más allá de la caja disciplinar que caracteriza las asignaturas.



La búsqueda de caminos alternativos permite resignificar las prácticas de enseñanza como prácticas sociales y, por lo tanto, atribuirles un valor que involucra las dimensiones de los conocimientos compartidos con la comunidad, los saberes del territorio en el que se inscriben y los escenarios complejos y cambiantes donde interactúan. Fuertemente comprometidas con una pedagogía que estimule la reflexión, el diseño de acciones que involucran innovaciones y escenarios colectivos, implica la resolución de problemas reales, un pensamiento que se aventura, que no se conforma con la tradición ni con fórmulas existentes. Este diseño también supone la consideración de dimensiones sociales, afectivas y emocionales que se despliegan al momento de enseñar y aprender.

El proyecto “Transformar la escuela: rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza”, tal como se define en su formulación original, se propuso rediseñar de modo colaborativo entre la universidad y la escuela secundaria las prácticas de enseñanza en las aulas de las áreas de humanidades y ciencias sociales para encontrar alternativas innovadoras, comprometidas socialmente, que favorezcan aprendizajes significativos.

Con ese horizonte, se trabajó junto a los docentes, especialmente en dos procesos complementarios. Por un lado, la construcción colaborativa de experiencias didácticas novedosas que involucraron revisiones sucesivas de las prácticas y de la disposición identitaria. Así, se pusieron en discusión aspectos como: el rol docente, las prácticas de enseñanza, los vínculos con los estudiantes y sus modos comunicativos, las evaluaciones, el diseño de la arquitectura del aula y los vínculos institucionales. Por otro lado, el rediseño de prácticas en marcha que los propios docentes deseaban revisar o profundizar.

Para poder avanzar sobre este trabajo y que no se convirtiese en una acción fragmentaria que respondiese a un entusiasmo pasajero trabajamos -inspirados por Pierre Levy (2004)- en la idea de inteligencia colectiva² y pusimos el empeño en crear un *nosotros* que diera fuerza a las construcciones colaborativas. Un colectivo fue, para nosotros, una manera de pensar y de pensarnos, una posibilidad abierta a cuestionar la

² Pierre Levy define la inteligencia colectiva como “una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada y movilizada en tiempo real. (...) La inteligencia colectiva solo comienza con la cultura y aumenta con ella. (...) En un colectivo inteligente, la comunidad se traza explícitamente como objetivo la negociación permanente del orden de las cosas, de su lenguaje, del papel de cada cual, el desglose y la definición de sus objetos, la reinterpretación de su memoria” (Levy, 2004, pp. 20-21)



estabilidad de las cosas, pero, también, una ocasión para sostenernos en una red de seguridad invisible, un lenguaje común y una manera de percibir las cartografías institucionales desde otro lugar del mapa.

A partir de allí, la preocupación por conformarnos como un colectivo presupuso intercambios de conocimientos, perspectivas, puntos de vista divergentes y tomas de decisiones acordadas en un ambiente de participación activa y democrática que nos permitió comenzar a pensar en los modos de expandir las clases. En esta experiencia se comenzaba a configurar un emergente creador, una potencia generadora de acciones posibles, que adquirirían relevancia y condición de emergencia³ al poder ser compartidas.

En este camino, si importaba volver a pensar las configuraciones didácticas y la clase como escenario de tensiones y reinenciones (Litwin, 1997; Maggio, 2018) también era necesario recuperar la cuestión de la identidad docente (Bolívar, 2006; Jackson, 1999), del lugar que ese docente tenía para sí y en relación con la institución, con sus estudiantes, con la comunidad y, por supuesto, con el conocimiento y con las formas en que ese conocimiento “debía ser enseñado”. En estos primeros acercamientos, es necesario destacar “que el docente parece experimentar una profunda tensión entre su formación, entre lo que es y está siendo con cada elección, entre lo que se espera que haga y lo que puede o quiere hacer, y se enfrenta con el constante desafío que parece oponer las prácticas rutinarias con la innovación y con el riesgo (...)” de diseñar propuestas que incluyan alternativas novedosas (Kap, 2014, p.34).

El horizonte implicaba resignificar la experiencia, dotarla de nuevos sentidos y abrir el campo a discutir “una subjetividad caracterizada por identificaciones múltiples y cambiantes” (Zizeck, 2002, p.19) sin quedarnos en la nostalgia de un tiempo pasado o en una actitud defensiva sobre la imposibilidad de hacer “con estos chicos, en esta institución, con estos directivos”. El trabajo colectivo recuperó, así, la idea de una identidad en movimiento, una experiencia alternativa que, sin ser efímera, ni frágil, ni líquida, es permeable y porosa. La experiencia, como afirma Baricco (2019), es un gesto, mientras que la posexperiencia, donde podríamos inscribir esta nueva dimensión

³ Utilizo aquí el término “emergencia” en una doble significación: referido, a la vez, a lo urgente, que requiere una atención inmediata y a aquello que aparece, que brota en la superficie como algo nuevo que nos permite experimentar las sensaciones de sorpresa, que irrumpe y que da cuenta de otras maneras de ver el mundo.



compleja de la identidad y de las prácticas docentes, es un movimiento que resulta, por momentos, difícil y desestabilizador, producido por la ruptura con las mediaciones conocidas y cristalizadas en los modos de hacer cotidianos.

En este punto, nos quedaba todavía por definir qué entendería este colectivo por innovación. Desde el marco teórico abrimos la discusión con autores como Libedinsky (2016), Litwin (2008), Lucarelli (2004), Perrenoud (2004), pero necesitábamos crear un acuerdo sobre nuestro entendimiento acerca del significado de innovar como colectivo. Innovar, entonces, se constituyó –para este *nosotros*– en una categoría a construir, situada y enmarcada en los contextos de trabajo, intervenida por la discusión del campo de la pedagogía y la didáctica, pero atravesada por las problemáticas reales con las que nos íbamos sorprendiendo.

A lo largo de los encuentros, muchas veces vertiginoso y llenos de tensiones, reparamos con inquietud que estamos inmersos dentro de la trama de un juego que tiende a vincular innovación con uso de las tecnologías digitales y conectivas. Las realidades escolares son disímiles, desiguales y “no todas las escuelas tienen disponibilidad tecnológica o conectividad” decían los docentes. Así, debimos revisar, en primer lugar, nuestros significados a priori, nuestras ideas sobre el acceso o no a la disponibilidad tecnológica en las instituciones educativas y mirar el laberinto desde arriba, con la seguridad del hilo de Ariadna. Así, con la red de confianza que teje un colectivo, nos llevó a percibir que eran los propios estudiantes quienes aportaban los entornos tecnológicos a través de sus celulares. En muchas oportunidades, más allá de cualquier diseño intencional, se podía observar a los estudiantes compartiendo datos, conectividad, información.

Aquí se produce un punto de inflexión. El colectivo de docentes advierte la necesidad de aprender a jugar el juego de los estudiantes, hackeando la linealidad, trabajando dando cuenta de los numerosos desafíos a los que nos enfrentan la multiplicación digital, las redes y la conectividad en las aulas. Junto a los docentes con los que trabajamos descubrimos la oportunidad y la necesidad de experimentar, aun cuando los resultados fuesen inciertos.

Tomar distancia y hacer consciente los usos que los estudiantes hacen de las tecnologías, de los modos de lectura de las imágenes, de la fundamentación teórica permitió capturar la atención, el interés y la responsabilidad que implica en los ámbitos



de la subjetividad. De este modo, construimos la idea de la innovación como un proceso que se da en territorios todavía no habitados o inexplorados, pero al que llegamos desde lo que conocemos. En la enseñanza, la innovación puede surgir de manera casual o con fuerte intencionalidad pedagógica e involucra un componente fundamental ligado a abrirse a la posibilidad de crear, producir y plasmar nuevos modos de ver e interactuar con el mundo. En la historia de las innovaciones educativas⁴ es posible percibir que las experiencias que tuvieron mayor pregnancia e incidencia, es decir, las que mantienen su fuerza más allá de una coyuntura, fueron las que consideraron aspectos concernientes al contexto, las subjetividades y las instituciones. Aquellas que se apropiaron de las creaciones como una oportunidad y se visualizaban como una mejora en las prácticas de enseñanza o en los modos construcción del conocimiento.

De esta manera, podríamos decir que innovar se transformó para *nosotros*, en espacio de reinenciones, en una manera de habitar la situación de enseñanza, de revisar nuestras identidades y el valor que le otorgábamos a la experiencia.

Una nueva manera de reescribir cada clase y de dar vuelta –eventualmente– los pupitres del aula y los modos de interacción. Innovar y transformar con significatividad pedagógica, epistemológica y social, comenzó a convertirse, en base de los acuerdos realizados, en parte del leitmotiv del equipo.

Mutaciones, transmutaciones y trans-formaciones

“...porque toda realidad que creamos se basa en la transmutación de alguna ‘realidad’ anterior que hemos tomado como dada.”
Bruner, J. *Realidad Mental y Mundos Posibles* (2012, p. 159)

El camino realizado pone en entredicho la potencia de un trabajo individual que las perspectivas aplicacionistas resaltan al momento de diseñar capacitaciones aisladas y fuera de contexto. Existen pocas posibilidades, desde la experiencia que desarrollamos, de creación de conocimientos, si no se brindan los entornos de confianza y colaboración para que ello suceda. La comunidad educativa, la escuela, la universidad, los docentes de

⁴ Sobre la historia de las innovaciones educativas se sugiere la lectura de FULLAN, M. (2002) “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje” En: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2), 2002. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>



todos los niveles, los estudiantes, podrá diseñar mejores estrategias en la medida en que se configuren como un colectivo, desde donde emerjan nuevos saberes y acciones. En tal sentido, el carácter propio y controvertido de las innovaciones llevadas a cabo por equipos, disputa la matriz lineal de la agenda clásica de la didáctica e invita a la búsqueda de alternativas compartidas e implicadas.

Tal vez, el rasgo medular de este proyecto radicó en la posibilidad de realizar experiencias consideradas como fuerzas en movimiento⁵. Las diferentes instituciones que se orientaban hacia la búsqueda de cambios en sus prácticas de enseñanza, percibían la necesidad de actualización pedagógica y formación continua de los docentes en actividad y estaban dispuestas a pensar prácticas alternativas a las tradicionales, distintas a las que estuvieron presentes en su trayecto inicial o en su biografía escolar y a romper con las clases que realizaron años anteriores, sin reparar en una reflexión profunda de lo que hacen y para qué, ni a quienes están destinadas esas clases. El acompañamiento a docentes en el rediseño de sus prácticas de enseñanza ha sido movilizador y enriquecedor para las instituciones. Cuando están abiertas y receptivas permiten el despliegue, la experimentación y la aparición de diferentes modos de habitar el presente, brindan espacios para que otros docentes dispongan de entornos favorecedores de experiencias valiosas, promueven el trabajo colaborativo e interdisciplinario.

En este diálogo vimos aparecer una característica inesperada, no buscada al inicio, la idea de *pertenencia*, en el sentido de pertenecer o sentirse parte de un proyecto donde son acogidas las configuraciones alternativas en los rediseños y en los discursos incipientes, como significativas y relevantes.

Entonces, cada acción desarrollada asumió las características de una instalación, de un lugar con potencia para la creación y la producción. El concepto estético, político e –incluso– didáctico de la instalación “debe ser pensado –según Reberntisch (2018, p.288)– a partir de su ambigüedad de una ‘estructura de emplazamiento’, de procesos de ‘erigir y producir’ experiencias estéticas” y pedagógicas innovadoras. En este marco, se articuló la labor docente con los debates y los procesos formativos, los saberes propios de las instituciones educativas con los de la universidad, generando espacios de contribución

⁵ “Cada experiencia, dirá Dewey, es una fuerza en movimiento” (Dewey, [1938] 2010, p.81)



mutua que derivaron en acciones transformadoras y reflexivas. Estos movimientos polisémicos fueron sedimentando en las experiencias compartidas y transformando, también, “en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia.” (Dewey, [1938] 2010, p.82)

Las numerosas intervenciones didácticas que implicaron creaciones, cambios o revisiones profundas, las transformaciones de perspectiva que vienen de la mano de “actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia” (Cf. Bruner, 2012) o los diálogos producidos como colectivo, sedimentan en cada uno de los docentes y en cada institución produciendo sutiles mutaciones didácticas en las prácticas de enseñanza. Las derivaciones en mutaciones didácticas son –a la vez– sincrónicas (en lo espacial) y diacrónicas (en lo temporal) y no tienen como horizonte la perfección de las prácticas sino la experimentación y la variación, la posibilidad de estar abierto a perder el control de la producción por los atributos propios de la imperfección, donde los accidentes y los acontecimientos no previstos abren las puertas a novedosas miradas construidas colaborativamente. (Kap, 2018).

Las líneas que se abren a partir de ahora implican la profundización de las intervenciones realizadas. El trabajo junto a las nuevas escuelas que voluntariamente se acercaron para solicitarnos acompañamiento, nos lleva hacia el diseño de materiales didácticos en diferentes formatos y, por supuesto, promueve la creación de espacios y actividades que permitan dar cuenta de los entornos tecnológicos donde comienza a tomar relevancia la dimensión de la transmedia como modalidad de enseñanza y de aprendizaje.

Las prácticas innovadoras producen nuevas formas, rompen con las expectativas y están inevitablemente orientada a transformar la realidad, desgarrando los mecanismos de control de la conducta de las tecnologías de poder y empujándonos a crear, en los encuentros, una sociedad más abierta, democrática, justa e igualitaria. Ese camino en común, tal como afirma Franco “Bifo” Berardi (2017, p.28), es “el descubrimiento de una posibilidad compartida como punto de encuentro en la deriva singular del deseo. La comunidad que resulta de este proceso de recomposición es la comunidad de deseo, y no de necesidad”

En este sentido, el registro y la documentación de las acciones llevadas a cabo develan transformaciones significativas en las instituciones que advirtieron que se pueden generar propuestas singulares, rigurosas y motivadoras a partir del énfasis puesto en



cuestiones como el arte, el juego y la interdisciplinariedad. Todas las interacciones giran y se transmutan, en los docentes se reconocen cambios en las formas de auto percepción, en su identidad, en sus modos de enseñar y pensar las clases, así como la forma de entender los cambios en la trama de colectivos que colaboran.

Las innovaciones constituyen una tenaz tentativa por vencer la inercia y cada intervención busca redefinir el lugar y el concepto de enseñanza, así como el de aprendizaje. En todo este proceso, de fuerte compromiso, no sólo se transforman las prácticas sino los sujetos implicados, se debilitan fronteras rígidas y demarcaciones institucionales, se tensionan los patrones establecidos y pierden su inocencia o naturalidad los modos de abordar las relaciones entre el conocimiento, los saberes y la experiencia. De modo germinal, como si el cuerpo pudiese también cambiar con ductilidad, no “introducimos” innovaciones, sino que nos transformamos en *la* innovación, como sujetos, como docentes, como estudiantes, como colectivo, como protagonistas, a medida que pensamos y habilitamos espacios reales y discursivos para que suceda.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós
- AUGUSTOWSKY, G. (2012) *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- BARICCO, A. (2019) *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- BIFO BERARDI, F. (2017) *Fenomenología del Fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra
- BOLÍVAR, A. (2006). *La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BRUNER, J. (2012) *Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa
- CALVINO, I. (2013) *Ciudades Invisibles*. Buenos Aires: Siruela
- DAVINI, M. C. (2015). *La Formación en la Práctica Docente*. Buenos Aires: Paidós.
- DEWEY, J. (2010 [1938]). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FRIED, M. (2006) *Arte y objetualidad. Ensayos y reseñas*. Madrid: Visor
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (2000) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu
- FULLAN, M. (2002) “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje” En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), 2002. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- JACKSON, P. (1999) *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu
- KAP, M. (2014). *Conmovidos por las Tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Buenos Aires: Prometeo.



- KAP, M. y PESCIARELLI, S. (2017). “Transferencia de la formación pedagógica a las prácticas de enseñanza.” En: *FACES*, 23(49). ISSN 0328-4050 Disponible en: <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2805>
- KAP, M. (2018) “La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos” En: FERGUSON, J., KAP, M., GERARDI, J. et Al. (2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2012) *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata
- LÉVY, P. (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: Internet en el URL: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org>
- LIBEDINSKY, M. (2016) *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires: Paidós
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LUCARELLI, E. (2004) “Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario”. En *Educação*, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410> ISSN 0101-465X
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRENOUD, P (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao
- REBENTISCH, J. (2018) *Estética de la Instalación*. Buenos Aires: Caja Negra
- SADIN, E. (2017) *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- SCHÖN, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós
- TAYLOR, D y FUENTES, M. (Edits.) (2011) *Estudios avanzados de performance*. México: FCE
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2000) *En busca de la utopía*. México: FCE
- VAN DIJCK, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ZIZECK, S. (2002) *Le spectre rôde toujours. Acutalité du manifeste du Parti Communiste*. Paris: Nautilus



Sentires del habitar: subjetividad y experiencia en la extensión universitaria como práctica de transformación

Sebastián Perrupato⁶
sperrupato@gmail.com

“Quien habita, cuida, preserva la esencia, devela el sentido del ser de las cosas y vive el amparo, el arraigo y el encuentro como formas de ese cuidado. Quien habita, siente el amparo, la seguridad de no sufrir daño, de preservar y mantener su esencia y destino de poder transitar, no únicamente de un lado a otro, sino de transitar en la vida” (Mansur, 2017).

Durante los siglos XVI al XIX las universidades asociaban el sentido de la extensión a la tarea del apóstol cuya misión era proclamar el evangelio a los sectores excluidos de la sociedad. De este modo, unido a su vocación por enseñar se perpetraba una vocación apostólica que conducía a los docentes (por entonces sacerdotes) a reclutar feligreses o atender a pobres, enfermos y moribundos. La llegada de las ideas ilustradas sirvió para resignificar y cambiar muchas de las doctrinas e ideas que impregnaban el ámbito universitario bañando la escolarización de un sentido enciclopédico e iluminista.

Fue justamente este sentido el que impregnó la extensión que se configuró de la racionalidad del extensionista que viene a iluminar, a controlar y a ordenar las culturas populares confusas y oscuras y lleva “normalidad” o moralizar a las culturas “anomalías” (Huerco, 2004). Nada pareciera diferenciar a la labor de aquellos sacerdotes que salían por los prostíbulos de la zona a encausar a los descarriados a llevar la luz a las zonas oscuras.

Es que estas dos lógicas operan sobre el mismo supuesto, la superioridad de una cultura por sobre la otra. Una distinción entre la cultura de expertos (en este caso los universitarios) sobre otra que carece de conocimientos, a la que los saberes no han sido revelados y sobre los que hay que trabajar. Esto es justamente lo que Paulo Freire llama la “alienación de la ignorancia” donde “el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto que los educandos

⁶UNMdP- CONICET



serán siempre los que ignoran. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.” (Freire:1970, p. 73).

En los últimos años se ha resignificado el sentido de la extensión universitaria. En esta línea el Consejo Interuniversitario Nacional (Res. 692/12) entendió que no se trata de una transferencia de resultados de la producción científica, sino de un vínculo entre la universidad y la sociedad, un diálogo entre ambas partes del cual surgen nuevos conocimientos o problemáticas para trabajar en conjunto. Es en este sentido donde las culturas se descubren a la par, con capacidad para el encuentro en el cual conviven significados de experiencias, formas de leer el mundo, subjetividades del habitar.

Habitar es nutrir de sentido los espacios, los diálogos o las prácticas, es reconocer y reconocerse parte integrante de puentes que se tienden entre quienes componen de una sociedad. En la escuela habitar, como en otros espacios, no es permanecer sino ser parte. El antropólogo argentino Rodolfo Kursch define la cultura como un conjunto de estrategias para vivir. Si seguimos esta línea la cultura escolar es también una serie de estrategias para vivir en la escuela, sin embargo, esta definición es algo pobre ya que no incorpora los sentidos de la vida en las aulas y estos sentidos son subjetivos se detienen en las significancias personales que les otorga cada uno según sus historias, vivencias o sentimientos. Esto es lo que hace que el vivir en la escuela no se transforme en un sobrevivir a la escuela, es justamente esta significancia personal –y por tanto subjetiva– la que rompe con la alienación intraobjetiva de la que por momentos es parte la escuela.

Este es el sentido que pretendimos darle a los proyectos de extensión que presentamos durante el 2018 y 2019, que hoy se nuclean en el Grupo de Extensión en Innovación Educativa. Es en el sentido de la vocación transformadora de la Didáctica donde la innovación hace mella. Es en la innovación donde encontramos la posibilidad de significar ese encuentro. Es en la innovación donde nos hacemos parte y habitamos la escuela.

Por eso no partimos de una definición de innovación tradicional donde se innova solo con la incorporación de nuevo. El posicionamiento en torno a la innovación trasciende incluso los lineamientos de las nuevas tecnologías para posicionarse con un sentido dialógico entre lo nuevo y lo viejo, entre las prácticas existentes y las posibilidades de transformar, entre la escuela y la universidad.



El tema de la innovación educativa ha sido frecuentemente trabajado (Cuban, 1999; Carbonell, 2001; Himanen, 2002; Lester y Priori, 2004; Hannan y Silver, 2005; De la orden 2007, Kap, 2014) Como ha manifestado Litwin el término no solo refiere a la incorporación de nuevas herramientas, como tampoco a la reutilización de “viejas”. Se trata de un proceso más complejo de “planeación y puesta en práctica creada o inventada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones” (Litwin, 2006).

En esta línea Navarro (2000) escribió que la innovación es el proceso a través del cual las nuevas ideas son transformadas en algo útil para quienes trabajan en determinado campo. La innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad ya existente que resulta modificada. De este modo los procesos de innovación no estarían dados por la incorporación de lo nuevo en el aula sino por su uso crítico y potencial pretendiendo una “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989).

La propuesta de extensión ha tenido en este sentido el eje puesto en la innovación de las prácticas de enseñanza ya que encontramos en ella la cultura del encuentro o el encuentro de culturas. En este sentido, la innovación de las prácticas de enseñanza ayuda en la construcción de nuevos mundos que incluyen y cuidan, que nos invitan a la habitación porque motivan a quienes forman parte de la enseñanza y los hacen sentir parte en la construcción de nuevos saberes. Es quizás por ello el énfasis en trabajar a la par con los docentes de las escuelas secundarias, construyendo sentidos en común a partir de las subjetividades que les son propias y que nos son propias, diferentes pero conectadas en la alteridad de los sentidos.

Se trata de atender la heterogeneidad que como ha mencionado Anijovich (2014) se manifiesta en la existencia de diferencias entre las personas en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia o situación socio económica, pero fundamentalmente en los sentidos con los que habitamos el mundo, la sociedad y en este caso la enseñanza.

Heidegger (1994) afirmaba que “somos en el habitar” y que todo hombre es en la medida que habita. Así habitar la enseñanza es nutrirla de sentido, es hacer sentir que



quienes forman parte de ella se sientan a gusto invitados a construir juntos los sentidos de la educación. Es reconocerse y reconocer al otro como persona en un interjuego inclusivo que tiende puentes y construye conocimientos.

Los proyectos que encaramos en los años anteriores intentaron articular estos sentidos en torno a la innovación en las prácticas de enseñanza en las aulas de la escuela secundaria. Y fue con este sentido que se propuso rediseñar, de modo colaborativo, las prácticas de enseñanza recuperando aquellas que ya son innovadoras en las aulas, proponiendo alternativas a las prácticas más tradicionales en escuelas heterogéneas, incorporando de modo dinámico las innovaciones y creaciones que la propia escuela está llevando a cabo.

Debido a ello, articulamos la propuesta con instituciones de gestión estatal y privada que, además, se encuentran en contextos diferentes (EES N° 12; EES N° 36 e Instituto Juvenilia). Los resultados obtenidos también fueron muy dispares.

En la primera de las escuelas, ubicada en uno de los barrios más humildes de la ciudad, nos encontramos con amplias dificultades de infraestructura lo que generó meses enteros sin clases y nos obligó a articular prácticas transformadoras que se corrieran de la presencialidad. Paradójicamente “habitar la escuela” adquirió formas de habitar que fueron más allá de la permanencia en el lugar físico dando lugar a formas más teleológicas que trascendían la arquitectura escolar y nos posicionaban de lleno en el dialogo permanente con los actores institucionales de los cuales surgieron nuevas prácticas donde fue la escuela la que vino a la universidad trastocando todos los sentidos de la extensión iluminista de la que hablamos al principio.

La experiencia en el Juvenilia fue bastante diferente, al tratarse de una escuela de gestión privada no encontramos dificultades en la infraestructura, ni ausencia de docentes lo que permitió un acompañamiento permanente a los mismos y posibilitó construir prácticas innovadoras en las que las nuevas tecnologías adquirieron un rol protagónico. Pero asociado a esto se dio algo que transformó estas prácticas en formas de enseñanza poderosa (Maggio, 2014), que fue la posibilidad de reflexionar sobre la propia praxis posibilitando a los docentes resignificar sus prácticas, nutrirlas de sentido.

En la tercera escuela se dio -a mi entender- uno de los procesos más interesantes. La escuela secundaria 36 es una escuela humilde con población de “alto riesgo” muy



marcada por problemáticas de violencia y drogadicción. Acá nos tocó trabajar junto a dos docentes noveles muy desbordados. Ambos cursos gritaban la necesidad de prácticas innovadoras, que los sacaran del lugar en que los pone la comodidad de la cotidianidad. La necesidad de la motivación, de querer que sientan, la necesidad de hacer algo, de ponerse en movimiento impulso en este caso la vocación transformadora.

Evidentemente la falta de reflexión e innovación en la escuela secundaria, favorecida por cuestiones emocionales, resistencias al cambio, falta de tiempo, temores frente a lo desconocido y elementos de la propia subjetividad docente entre otros (Kap, 2014), vuelve a la docencia un acto rutinario y casi vacío de sentido que desmotivan al docente impidiendo despertar motivación entre los estudiantes que se sienten excluidos y ven frustrados sus deseos de aprender al no lograr dar respuesta a las demandas docentes (Merieu, 2016).

Surgió entonces la pregunta ¿Cómo transformar cuando la escuela no cuenta con recursos? ¿Cómo innovar más allá de las tecnologías? ¿Cómo motivar a los estudiantes cuando todo lo que creían necesitar estaba en una pequeña pantalla al alcance de su mano? Surgieron así nuevos sentidos del habitar asociados al arte y al juego como formas en las que la innovación adquiere sentido y los estudiantes se vinculan con los saberes de un modo experiencial.

También el éxito del proyecto estuvo marcado por la predisposición y la apertura de los docentes que se mostraron dispuestos a re-pensar sus propias prácticas, abiertos a nuevas sugerencias y dispuestos a repensar los lineamientos de la didáctica tradicional.

Entendemos que no se trata exclusivamente de cómo el alumno aprende en la Escuela, sino de cómo a través de la experiencia en la escuela se van configurando hábitos que permiten construir conocimientos significativos. Es en este sentido que el alumno habita la educación y la hace suya en la medida en que puede hacer de ese saber un saber relevante para su vida. De este modo entendemos que la enseñanza debe organizarse de un modo experiencia y creador que permita a los alumnos construir/se en el saber, es decir, habitarlo, sentirse parte de un entramado de saberes que sean constitutivos de su ciudadanía crítica (Dewey, 1939-2004).

A modo de cierre provisorio, porque siempre la vocación transformadora nos lleva a la reflexión permanente, podemos decir que la experiencia que venimos desarrollando



nos invita a pensar en tres formas de habitar... Tres formas de innovar... Tres formas de transformar... Y es que no hay una sola forma de hacerlo, si entendemos que el sentido del habitar surge de lo más profundo de las subjetividades docentes, si entendemos que las formas de enseñanza se configuran a partir de vínculos personales en los que se encuentran dos o más subjetividades, entonces debemos decir que la vocación transformadora parte de las diferencias, las potencia y crea algo nuevo que supera y crece las viejas formas de la enseñanza.

Bibliografía

- CARBONELL, J. (2001) *La aventura de innovar*. Madrid, Morata.
- DUSSEL, I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires, Santillana.
- FREIRE PAULO. 1973. *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI. México
- HEIDEGGER, M. (1994) “Construir, habitar, Pensar”. En: *Conferencias y artículos*, Serbal, Barcelona.
- HIMANEN, P. (2002) *La ética del Hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona, Destino.
- HUERGO, J. (2004) “Desafíos a la extensión desde la perspectiva cultural” en *Dialoguemos*. Año 8, número 14. Buenos Aires, INTA, 2004, pp. 9-13.
- HUSÉN, T., (1974) *The Learning Society*. Londres, Methuen.
- Hutchins, R., (1968) *The Learning Society*. Londres, Penguin.
- KAP, M. (2014) *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la*
- KAP, M. (2018) “La innovación en la enseñanza: propuestas y dispositivos alternativos” En: Ferguson, J., Kap, M., Gerardi, J. et Al. ((2018) *Narrativas, contenidos didácticos y disciplinares para la divulgación, enseñanza y aprendizaje de la Historia con medios audiovisuales*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Lester, R. Y Priori, M. (2004) *Innovation: The missing Dimension*. Cambridge, Harvard University Press.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.
- MANSUR, J. (2017) “Habitar la ciudad”. *Open Insight*, Vol. VII, N° 14, pp. 9-24.
- MUÑOZ CABRERA, A. (2014) *Articulados*. Buenos Aires, Mimeo.
- PERRUPATO, S. (2017) “Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: Aportes para el debate”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- RIVAS NAVARRO, M. (2000) *Innovación educativa. Teoría, proceso y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, España.



Cartografía de la extensión: tender puentes, construir vínculos

Alba Delia Fede Requejo ⁷
aldefe23@gmail.com

¿Qué habría sido de nosotros, di,
si no existieran puentes?
Pero hay puentes, hay puentes. ¿Los recuerdas?
Pedro Salinas, *La voz a ti debida*

Por qué los mapas

Es altamente probable que cuando pensaba un título para comunicar mi experiencia en el grupo de extensión acudiera a mi mente la maravillosa aventura que fue leer a mis veinte años, uno tras otro, los tres libros de *El señor de los anillos* de J.R.R.Tolkien en la edición de Minotauro. Sin pretender establecer comparaciones, con la misma motivación leí -muchos años después y por recomendación de mi hijo menor- los libros de la saga de George R. R. Martin *Juego de tronos*. Estoy convencida de que parte de esa fascinación que estas obras ejercieron en mí tuvo que ver con el desafío de representarme en la lectura un mundo vasto pero completo y coherentemente articulado, que da cuenta de que en la imaginación de sus autores cartografía y visión creativa van de la mano.

La idea de pensar esta función de la universidad como un *territorio* junto a la investigación y la docencia me pareció en sí misma una estrategia que, lejos de ser azarosa, logra metaforizar con gran plasticidad un espacio en permanente construcción, en tanto su misión es establecer lazos y consolidar vínculos entre la universidad y la comunidad.

Así, el “mapa” se nos aparece por un lado como una posible sustitución en la que desplazar la documentación territorial acuñada en las actividades de extensión y por otro, ese desplazamiento permite ampliar toda explicación en una imagen que es al mismo tiempo arquitectura gráfica y funcionamiento social. Se trata de pensar espacialmente⁸, de recuperar información situacional, de dirigir una mirada consciente hacia una “zona

⁷ Ayudante de Trabajos Prácticos en la cátedra Didáctica General perteneciente al Ciclo de Formación Docente de la facultad de humanidades, UNMDP.

⁸ Carla Lois, « El mapa como metáfora o la espacialización del pensamiento », *Terra Brasilis (Nova Série)* [En línea], 6 | 2015, Publicado el 17 diciembre 2015, consultado el 30 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/1553> ; DOI : 10.4000/terrabrasilis.1553



de borde”⁹ que es al mismo tiempo frontera y contacto. Así como para trazar un mapa la vista y la visión hacen posibles los procesos de abstracción y representación que vuelven comprensible el mundo físico a través de su mensurabilidad, pretendemos rescatar para la actividad de extensión un ojo que dé testimonio y al mismo tiempo habilite una perspectiva, dando a ver no solo el objeto sino también el punto de vista que significa esa experiencia de visión.

Puesto que los mapas encarnan con solvencia la correlación entre la experiencia (verificación) de la realidad y el “derecho” de ciertos fenómenos a ser inscriptos en ellos, intentaré comunicar en este sentido una experiencia de extensión como la que significó diseñar y coordinar la jornada-taller Aprendizaje Basado en Proyectos¹⁰ “Del problema al proyecto”. Para organizar el relato y analizar la experiencia –para volver más clara esta “memoria espacial”- voy a mediarlas con una imagen concreta: la de los “puentes”, y con otra, abstracta, la de los “vínculos”

En síntesis, mientras intento recuperar narrativamente el acontecimiento procuro plantear al mismo tiempo su hipótesis interpretativa: la extensión es un territorio de acercamientos, de uniones, de pasaje entre extremos que en la posibilidad establecida del encuentro cambian y quedan transformados.

Los puentes

Me resulta imprescindible para comenzar este relato recuperar el concepto de *trayectoria* tal como lo definen Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2012) : “(...) una trayectoria es un camino que se , se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento.” Entiendo que en quienes recorremos los espacios de formación las propias trayectorias convergen poniéndolos en diálogo. Por otra parte, pensada la educación desde una agenda de la didáctica que recupera las dimensiones “filosóficas,

⁹ El concepto de *zona de borde* (Gerbaudo, 2007a) se refiere a la conjunción de disciplinas necesaria para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno de su planteo, problemas que demandan una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio. Lo utilizamos aquí para proponer las actividades de extensión como un espacio entre la universidad y la comunidad –en especial las comunidades de aprendizaje- en el que se produce, entonces, un encuentro.

¹⁰ Esta jornada fue llevada a cabo por el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) perteneciente a la cátedra Didáctica General el 16 de noviembre de 2019, en la Facultad de Humanidades de la UNMDP. En adelante se usará la sigla ABP para referirnos al Aprendizaje Basado en Proyectos. La misma se usa indistintamente para hacer referencia al Aprendizaje Basado en Problemas. Entendemos que este último está incluido en el primero, en tanto todo proyecto parte de una pregunta que representa un auténtico problema contextualizado como punto de partida.



políticas, ideológicas y pedagógicas” de la enseñanza, (LITWIN, 1996) dichas trayectorias suponen un *continuum* entramado que permite beneficiarse de su complejidad y profundiza la actitud reflexiva.

La posibilidad de habitar las aulas de la escuela secundaria y al mismo tiempo los espacios de la formación docente desde la universidad y el nivel superior como capacitadora del Equipo Técnico Regional de Gral. Pueyrredon para ese nivel (Prácticas del lenguaje) decidió la propuesta de una jornada sobre ABP. Ratificó la idea el haber transitado durante 2018 el concurso para inspectores titulares de enseñanza, experiencia que me brindó una mirada del trabajo docente desde la gestión institucional. De este modo, el tema de la jornada no fue sino el resultado de la convergencia de los saberes que enumera Tardif (2004) y que abordamos en la cátedra Didáctica General. Cuando el autor habla de los saberes de los docentes en su trabajo (capítulo 1) menciona las categorías de saberes profesionales, disciplinarios, curriculares y experienciales: como ayudante de trabajo prácticos en la cátedra Didáctica General mi preocupación se centra en comunicar la enseñanza como diseño de experiencias para provocar aprendizajes significativos, a su vez, la experiencia en el aula tensiona permanentemente mis decisiones epistemológicas en relación con mi disciplina. Por su parte, el trabajo como capacitadora provincial de docentes me había llevado desde 2005 a conocer en profundidad los documentos curriculares sobre los que se asienta la transformación del sistema educativo desde la sanción de las leyes Nacional (N° 26206 del 2006) y Provincial (N° 13688 del 2007) de Educación. En este último sentido los docentes se ven además interpelados desde 2019 por un nuevo Marco Curricular Referencial (2019) ¹¹que acuña una nueva definición de curriculum , incluye prescripciones sobre la formación docente, piensa la transversalidad de los aprendizajes, sostiene la necesidad de definir perfiles de egreso por desarrollo de capacidades y de evaluar por trayectorias y , precisamente, propone un trabajo institucional por Saberes Integrados y Aprendizaje Basado en Proyectos .El nuevo formato de la escuela secundaria empezó a aplicarse en las llamadas “escuelas promotoras” (Resolución 5222/18) con la idea de ampliar su modalidad de trabajo a toda la escuela secundaria.

¹¹ Marco Curricular Referencial (2019) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.



Aparecía, entonces clara cuál podía ser una propuesta de extensión que convocara a aquellos con quienes buscamos siempre establecer puentes: las escuelas y los docentes que trabajan en ellas con la preocupación de entender las lógicas de las instituciones en las que llevan a cabo su hacer profesional, y de resignificar los documentos curriculares para mejorar, en definitiva, lo que Jackson (1994) llama “la vida en las aulas”.

Coherentemente con una idea permanente así en la cátedra como en el grupo de extensión, la jornada sería propuesta en dispositivo *taller* y con el objetivo principal de trabajar en un primer momento con y desde las representaciones de los participantes acerca de los intereses de nuestros jóvenes. En un segundo momento, y a partir de lo que arrojara la primera parte del taller, se propondría a los asistentes definir los distintos aspectos que involucra un proyecto a partir de diversos ejemplos concretos cuya realización fue efectivizada en distintas escuelas de la provincia de Buenos Aires.

La jornada comenzó con un vuelo de aviones de papel –práctica que ya había sido puesta en marcha con muy buenos resultados en las aulas de Didáctica General- en el que los presentes anotaron sus dudas y sus expectativas, que podemos resumir en estas tres: ¿cómo arribar a la pregunta legítima inicial de todo proyecto? ¿cómo generar aprendizajes significativos en contexto? ¿cómo sostener un proyecto en el tiempo?

Una actividad que, desde la extensión, pretendía recuperar la vivencia del quehacer docente como una tarea colaborativa y co-responsable que siempre pone en juego e intenta integrar –con el objetivo de provocar aprendizajes significativos- saberes de distinta índole. La jornada buscó así, construir puentes entre el espacio de extensión de la universidad pública y la escuela secundaria; puentes entre las preguntas profesionales y los marcos teóricos; puentes entre docentes que trabajan en distintos contextos con las mismas preocupaciones.

Los vínculos

En este “mapa” de la extensión, los últimos puentes citados en el apartado anterior son ante todo eso: vínculos.

La jornada-taller fortaleció en sus participantes la idea de que en las comunidades donde llevan a cabo su labor cuenta precisamente con esa fortaleza: poder ser una comunidad. Cuerpos en pensamiento, escritura y desplazamiento en el espacio, dinámicas de grupo, juegos dramáticos que buscaron mimetizar realidades, dudas y preguntas -en



voz alta y para todos- sobre dispositivos de trabajo individual pero también en parejas y en colectivos. No estamos solos, no tenemos que, no debemos tomar necesariamente decisiones didácticas y pedagógicas en soledad: pensar y hacer juntos es la posibilidad de diseñar un aula, una escuela que asuma y viva la sociedad que queremos construir. Y para ello necesitamos a su vez prever espacios para “articular”, que es la forma técnica de llamar a establecer vínculos profesionales y humanos.

Hay otros vínculos que no puedo dejar de mencionar: los que se establecen al interior del grupo de extensión cada vez que nos reunimos a planear acciones en territorio. El núcleo de profesores de teóricos y prácticos que trabajamos en Didáctica General se amplía con la presencia comprometida de un grupo de jóvenes en general –todavía estudiantes los unos, noveles docentes los otros- con los que vivimos esas reuniones como parte de nuestra formación profesional, compartiendo un espacio en el que aprendemos a dialogar y a escucharnos con propósitos muy claros, con la convicción y el compromiso de que se trata de conocimientos en los que la teoría se ilumina en la prácticas, generando nueva teoría para enriquecer la práctica. Esta dinámica construye nuestros vínculos y los enriquece en un marco de respeto y reconocimiento mutuos.

Específicamente, la jornada –taller de ABP fue diseñada sobre la base del problema que se le plantea a la educación, un problema de la didáctica con alcances filosóficos, expresado de este modo por Dewey (2004, 2010, p. 70) :

”Ahora tenemos el problema de descubrir la conexión que existe actualmente *dentro* de la experiencia entre los hechos del pasado y los sucesos del presente. Tenemos el problema de descubrir cómo el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro.”

Pensar y diseñar proyectos situados supone establecer vínculos con los intereses de los jóvenes en convergencia con los contextos en los que transcurren sus circuitos de aprendizaje. Supone asimismo asumir las formas en que imaginan el futuro - según Helen Haste (2017) : esperanza, desolación y resistencia- y colaborar desde el trabajo en el presente de las instituciones y las aulas con la construcción de posibles nuevos escenarios que no es sino la de la sociedad que desde la concepción del aprendizaje que orienta las prácticas de enseñanza, los planteos epistemológicos que se incorporan y los valores que se sustentan en las actividades de aprendizaje propuesta a los alumnos ayudamos a construir.



Conclusión: preguntas en prospectiva

Nuevas preguntas seguirán abriéndose para enriquecer la cartografía de la extensión que, como vimos, aparece también como un campo de investigación de frente a las inquietudes y necesidades de la docencia. Esas preguntas tomarán en cuenta, sin duda, la idea de innovar explorando nuevos modelos en torno al proceso de enseñanza y de aprendizaje frente a –según señala Mola Castells (2018, p.57) :

“los cambios en la separación del tiempo y el espacio, el cambio en los mecanismos de anclaje y la apropiación del conocimiento, así como las nuevas formas de aprendizaje y de consumo y, de manera general, nuevas formas de comunicación y nuevos procesos de enculturación (Giddens , 1993)”

También, quizá, frente a la necesidad de “reflexionar, debatir, teorizar y formar” en relación con la preocupación permanente de promover -desde una mirada didáctica que tenga en cuenta “la heterogeneidad de los sujetos y contextos de la práctica donde profesores y profesoras llevan adelante sus desempeños profesionales.” (Sardi, 2017)- la de aceptar el desafío de dar sentido al trabajo transversal con la Educación Sexual Integral, la protección de personas discriminadas y vulnerables y la lucha por los Derechos Humanos.

Para construir entre todos nuevas evidencias, en regiones siempre resignificadas por nuevos relieves y texturas, donde se imprime la huella de lo humano cuando se trata de aprender juntos.

Bibliografía

- DEWEY, John (2004 ,2010) *Experiencia y Educación*, España, Biblioteca Nueva
- HASTE, H. (2017) Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación, trad. Gloria Vitale, C.A.B.A, Paidós
- JACKSON, P (1994) *La vida en las aulas*, Madrid, Morata
- LITWIN, E. et al (1996) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” *En Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós
- MOLAS CASTELLS (2018) *La Guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación*. Barcelona, UOC
- NICASTRO, S. y GRECO, Ma Beatriz (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos espacios de formación* Rosario, Horno Sapiens Ediciones
- SARDI, V. (coord.) (2017) *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación sexual Integral*. La Plata, EDULP
- TARDIF, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea



La escuela en diálogo. Pensar la transformación de las prácticas desde lo comunicacional.

Elena M. Génova¹²
elenamgenova@gmail.com

Introducción

Está la creencia que los espacios silenciosos o silenciados parecieran ser aquellos que promueven aprendizajes. En el marco de la cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde el momento en que se reconstituyó en el año 2014, se han vivido interrupciones en las dinámicas de las clases por parte de otros docentes de aulas contiguas pidiendo silencio porque ellos “estaban dando clase”, sin percibir que, tal vez, en el marco de Didáctica General estaban sucediendo procesos de enseñanza y de aprendizaje, y también se estaba “dando clase” o mejor dicho, se estaban generando prácticas que buscaban repensar las aulas, y producen risas, aplausos y sensación de disfrute. El Grupo de Extensión en Innovación Educativa se plantea desde su origen repensar las prácticas docentes, para transformar las escuelas y lograr habitarlas.

Pensando la historización de la escuela, esta se construyó en el imaginario pedagógico como un templo, un espacio de “cerrazón y separación tajante del espacio mundano” (Pineau, 2001, p. 31), y en esa construcción de los futuros sistemas educativos nacionales, la pedagogía lasalleana propuso una práctica que se encarnó en las instituciones educativas: el silencio. Mariano Narodowski (1994) en su libro *Infancia y Poder*, sostiene que:

el silencio es un instrumento de control en la medida en que es el maestro el único capaz de romperlo en ciertas circunstancias, dejando en evidencia al niño que no se somete a estas cláusulas. (...) El control metódico de la sala de clase hace que el silencio sea un valor de respeto absoluto. Hablar es un atributo permanente que los profesores (permanente, pero no discrecional, como se verá prontamente) y los alumnos sólo pueden hacer uso de esa capacidad en el momento en que se les es encomendado. Pero el hacer silencio no se restringe simplemente a la interdicción del habla. El cuidado de su propio cuerpo por parte de los educandos debe ser tal que de los mismos no puede emanar sonido alguno, ni del cuerpo en movimiento ni del cuerpo estático. (Narodowski, 1994, pp. 110-111).

¹² Profesora en Historia (UNLP). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Ayudante graduada de Didáctica General (UNMDP), integrante del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) y del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS).



En esos modelos pedagógicos, tal como definiría Paulo Freire (2002) como *educación bancaria*¹³, la comunicación se entiende como unidireccional, donde existe un emisor y un receptor del mensaje, en el aula el docente es visto como el emisor del mensaje, ya que es él el que tiene el saber/poder de aquello que se quiere decir, y el estudiante sentado en su pupitre recibe el mensaje pasivamente, y no sabremos en realidad que sucede, ya que desde ese posicionamiento se entiende que toda enseñanza conduce a un aprendizaje.

Repensar las prácticas. La extensión nos permite pensar y poner en diálogo las aulas.

El siglo XX permitió repensar en muchos sentidos la educación. La escuela activa invitó a comprender los espacios de enseñanza y de aprendizaje como espacios en movimiento (físico y mental); el pedagogo norteamericano John Dewey habilitó la noción de experiencia en las aulas, entendiéndola como maneras de hacer, de conectarse con los objetos (de conocimiento), con el medio y la transformación que se vivencia a partir de la interacción.

Luego de un seminario interno en el marco de la cátedra de Didáctica General en el que se reflexionaron en profundidad múltiples textos de Dewey, surgió la inquietud de desarrollar desde un proyecto de extensión aquello que la teoría postula para ponerlo en diálogo y acción con las realidades que observamos como docentes del nivel secundario y docentes del trayecto pedagógico de los profesorados, en aquellos espacios en los que habilitaran a transformar las prácticas docentes. Fue así como, desde el año 2018, se desarrollaron en el marco de los proyectos de extensión *del Grupo de Extensión en Innovación Educativa* (GEIE), experiencias de observación, acompañamiento y

¹³ Se entiende que en la educación bancaria “el ‘saber’, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia”. (Freire, 2002, pág. 73)



propuestas de transformación de las prácticas a partir de escenarios innovadores en tres escuelas de la ciudad de Mar del Plata¹⁴.

Reflexionando sobre lo vivenciado y queriendo dar respuesta a una de las inquietudes que sobresalió, se pensó y desarrolló un taller que abordara la problemática de las ausencias en lo comunicacional en las aulas; el mismo fue denominado *Una escuela conectada: diálogos y rediseños innovadores*.

Las observaciones y acompañamiento en las escuelas permitieron comprobar que el modelo Lasalleano del silencio, surgido en el siglo XVII, mantuvo su vigencia hasta la actualidad; sin embargo, el silencio ya no sólo se produce en torno a lo verbal, sino que una de las problemáticas más pronunciadas tiene que ver con un silencio de lo multimedial en un contexto donde las tecnologías están ausentes, conduciendo nuevamente a la idea de la escuela como un templo, alejada de la sociedad y de lo que sucede en ella.

Si bien entendemos que existe una preocupación de los docentes por producir aprendizajes, es preciso comprender que hay una ruptura en el binomio de enseñanza y aprendizaje, tal como sostiene Fenstermacher (1989), ya que no se lo entiende como un único fenómeno o un fenómeno causal, sino que se lo plantea desde la existencia de una dependencia ontológica entre ambos¹⁵. Tomando posición desde esta noción, se considera importante darle sentido a aquello que se va a enseñar, contemplando el contexto del espacio donde se desarrolla la práctica, reconociendo a los estudiantes y sus intereses. Phillipe Meirieu (2016) en su libro *Recuperar la pedagogía* plantea que:

“un sujeto sólo adquiere verdaderamente saberes cuando los convierte en ‘su historia’; únicamente entra en un libro cuando las palabras que lee resuenan en él y le permiten entablar un diálogo interior; solamente comprende un modelo científico o una teoría filosófica cuando se los apropia gracias a un trabajo intelectual que (...) es, al menos, un trabajo de ‘reconstrucción’ (Meirieu, 2016, p. 50)

¹⁴ Las escuelas que fueron partícipes de la experiencia fueron dos dependientes de la gestión provincial (la EES n°12 y la EES n°36), mientras la tercera es una institución de gestión privada (el Instituto Juvenilia) que sugirieron la experiencia a los docentes del área de Humanidades para desarrollar allí las observaciones y propuestas de innovación.

¹⁵ “la enseñanza es el proceso en virtud del cual una persona que posee cierto contenido trata de transmitirlo a otra persona que inicialmente carece de ese contenido, de manera tal que ambas personas se comprometen en una relación a fin de que esta segunda persona adquiera ese contenido” (Fenstermacher, 1989)



Poner el cuerpo a la innovación y la comunicación. El caso del taller “Una escuela conectada”.

Partiendo de la premisa que un docente intenta generar *buenas prácticas de enseñanza*¹⁶ mediadas por la reflexión, con la certeza que la Didáctica debe ser pensada desde la *Nueva agenda*¹⁷ y no ofrecer recetas de enseñanza; un equipo dentro del grupo de extensionistas¹⁸ se abocó a pensar un taller cuyo fin era acompañar a la construcción de prácticas pensadas desde la innovación y lo comunicacional.

Para comenzar a pensar el taller se debía preestablecer a quienes estaría dirigido; dado que el grupo de extensión trabajó en aulas de secundario, se consideró apropiado pensar que los destinatarios de este debían ser docentes del nivel, para generar una devolución a aquello trabajado y observado el año anterior; pero sin olvidarnos que siempre los destinatarios finales de las prácticas docentes son los estudiantes. Por ello era importante para el equipo recuperar nociones sobre identidad juvenil, reconocer quiénes son los jóvenes, cómo se comunican y cuáles son las problemáticas que los atraviesan; de ese modo, se propuso para arrancar un trabajo introspectivo, tratando de conectar el “yo joven” de cada docente presente, con las situaciones vividas en la secundaria y en conexión con las realidades de los estudiantes de cada uno.

Reconocer a un otro es importante para el establecimiento de un diálogo no telegráfico, más bien orquestal como postula Winkin (1984), entendiendo la comunicación como un proceso social permanente en el que cada individuo participa del mismo, y en el que se da un sentido considerando todos los componentes que participan de esa *partitura invisible*.¹⁹

¹⁶ Fenstermacher (1989) considera a la buena enseñanza como aquella que se produce cuando quien enseña desarrolla la práctica desde una vigilancia epistemológica y moralmente Buena.

¹⁷ La Nueva Agenda es una concepción presente en Litwin (1996), en la cual se plantea que los diferentes autores representantes “analizaron el currículo, elaboraron trabajos en los que plantearon la importancia del análisis del currículo oculto y luego del nulo, el reconocimiento del método imbricado en el contenido y las relaciones entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento.” (Litwin, El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, 1996, pág. 93).

¹⁸ El equipo que tuvo a cargo el taller estaba compuesto por: Lucía Belber, Lucía Canales, Yuliana Silvestri, Micaela Pace y Elena Génova, siendo algunas de ellas actrices principales de las observaciones y acompañamiento a escuelas, habiendo sido esa actividad, en ese caso, sumamente compleja dada las condiciones resistentes a la innovación y al diálogo.

¹⁹ Para los investigadores de la “Escuela Invisible” de Palo Alto, la comunicación es un proceso complejo, donde el sentido de aquello que se quiere comunicar se lo da el contexto. El sujeto participa de la comunicación, las interacciones entre los sujetos son como sinfonías orquestales y cada sujeto posee una partitura invisible de aquello que quiere comunicar.



Es así como desde esas nociones comunicacionales se pensaron las actividades que continuaron, buscando realizar una mirada crítica y reflexiva hacia las prácticas docentes presentes para poder plantear transformaciones desde la innovación que promuevan “el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados” (Litwin, 2008, pág. 65), se buscaba poner en cuestión cómo nos comunicamos con los jóvenes que habitan las aulas de las escuelas secundarias.

Cada una de las dinámicas propuestas estaba atravesada por prácticas comunicacionales verbales y no verbales, todas posibles de ser realizadas en las escuelas con alumnos reales.

Para el armado de grupos se propuso a los docentes asistentes que se ubicaran en “U” y en sus espaldas se les pegaría una figura (animales) que desconocerían, pero debían indagar cual era sin poder hablar, utilizando sus cuerpos y lo gestual. Una vez formados los grupos, se los invitó a interpretar desde un role play, en el que no se podía hablar, las siguientes frases recuperadas de las observaciones en las escuelas y de vivencias de los talleristas: Les estudiantes me sorprenden; Son menos que un “potus”; Les estudiantes no estudian; Saquen una hoja y Les estudiantes son intensos.

A continuación, se les propuso una actividad en la cual intervenían las narrativas transmedia. Considerando que hoy en día la comunicación entre los jóvenes es por medio de los soportes tecnológicos/virtuales, siendo definidos por Michel Serrés (2012) como la generación *Pulgarcita*, generación que tiene la posibilidad de construir, publicar, hacer desde sus pulgares como puentes comunicantes y expresivos. Las aulas deben sumergirse en estas nuevas formas de narrar, de construir relatos; por ello se les propuso realizar una de las siguientes actividades:

En grupo dialogar acerca de alguna problemática conocida por ustedes en relación con el abordaje de la ESI en la escuela, y plantear su abordaje didáctico a partir de la siguiente producción narrativa transmedia **VIDEO / STORY DE INSTAGRAM / PODCAST / HILO DE TWITTER / CHAT DE WHATSAPP**

Para el desarrollo de esta contarán con el apoyo de los docentes talleristas.



Finalmente, se los invitó a observar un video generado desde la lectura de un texto infantil denominado “La gran fábrica de las palabras” para que pudieran recuperar aquello que habían generado al inicio y finalmente reflexionen, como parte de un habitus docente, sobre lo que se llevaban del taller para pensar sus clases junto a sus estudiantes.

Conclusión.

La comunicación es un proceso social que atraviesa las prácticas docentes, siempre se está comunicando, incluso no verbalmente, tal como sostienen los teóricos de la *Escuela Invisible*, la comunicación es un todo integrado (la mirada, los gestos, la indumentaria, los espacios, todo hace a la comunicación); y de ese modo, pensando la relación de la enseñanza con el aprendizaje desde una dependencia ontológica, se comprende que la comunicación es un ida y vuelta, sinfónico.

El taller *Una escuela conectada: diálogos y rediseños innovadores* permitió pensar espacios con silencio y con sonido, silencios lúdicos y sonidos productivos y reflexivos, en los cuales siempre se están generando enseñanzas y aprendizajes. Las tres horas de taller estuvieron atravesadas por música, con diferente intensidad, pensadas específicamente para cada instancia, porque la comunicación desde lo musical es también una forma de comunicarnos y de innovar en el aula, de recuperar espacios de escuchas, de conexión con las emociones, de reconocer aquello que también le interesa al otro. Es desde mi experiencia como docente que me he acercado y generado vínculo con los estudiantes desde el conocer, descubrir y reconocer aquello que les gusta y les apasiona, y la música es un lenguaje que nos permite comunicarnos, incluso en las aulas heterogéneas.

El desafío que se presenta es pensar las aulas en diálogo, reconociendo los diversos espacios de comunicación, y no temer en que haya “ruido”, porque el silencio es a veces disciplinador, y el “ruido” puede ser que permita ser un poco más libres y creativos. Recordamos en las biografías personales “que no vuele ni una mosca” en momentos de exámenes, relatos de inspectores asombrados por la “buena” disciplina de una institución dado el silencio en los pasillos y las aulas.

Sin embargo, en las experiencias de observación, en las propuestas de transformaciones en las aulas que se sumaron al proyecto, en los espacios de los diferentes talleres generados desde el Grupo de Extensión en Innovación Educativa, los sonidos



atravesaron las vivencias. Porque queramos o no, siempre estamos comunicando, pero aún mejor es cuando pensamos en aprovechar esa capacidad para construir desde el diálogo, desde las conexiones, desde las interconectividades. Generando redes de interacción lograremos socializar experiencias, ponerlas en diálogos, subirlas a redes sociales, pensarlas globalmente, transformar la escuela y lograr que las aulas heterogéneas sean realmente habitadas por todos.

Bibliografía

- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (págs. 149-179). Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- LITWIN, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. e. Camilloni, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- PINEAU, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En I. Dussel, & M. y. Caruso, *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- SERRÉS, M. (2012). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.
- WINKIN, I. (1984). El telégrafo y la orquesta. En Bateson et. al, *La nueva comunicación* (págs. 11-25). Barcelona: Kairos.



Segunda Parte: Puentes que unen. La experiencia en la voz de los actores



Puentes que unen.

La experiencia en la voz de los actores

Esta segunda parte cuenta la experiencia que desde diferentes lugares han tenido algunos de los miembros del Grupo de Extensión. Cada uno de ellos en una escuela diferente, con realidades más bien disimiles han sabido llevar adelante diversas experiencias de innovación que se articularon de modo colaborativo dando nuevos sentidos a las prácticas.

En su artículo “La Extensión Docente como mediadora entre la Escuela y la Universidad: Reflexiones para habitar colectivamente la escena pedagógica” Juana Fortezzini retoma la dialéctica del descuartizamiento de Gaston Bachelard para construir nuevas territorialidades que destrocen la frontera y permitan diálogos más fluidos entre la escuela y la universidad. En este sentido, pone en valor la necesidad de la extensión como forma de mediación y recompone las prácticas socioeducativas del nivel en torno a la experiencia desarrollada en la Catedra de Didáctica General en 2018.

Por su parte Yuliana Silvestri Pérez en “Rediseño de las prácticas de enseñanza: el desafío de volver activos a los estudiantes” recompone la experiencia desarrollada en la Escuela Secundaria N° 36 y nos incita a salir (y sacar a los alumnos) de cierta zona de confort a partir de la generación de un aprendizaje activo, término que retoma de Philippe Meirieu.

Finalmente, Laura Escanes propone “Repensar las prácticas de enseñanza” a través del juego posibilitando crear puentes para el aprendizaje en el aula secundaria. De este modo propone construir nuevas estrategias didácticas para la enseñanza a partir de la experiencia desarrollada en la escuela Secundaria N° 12.



La Extensión Docente como mediadora entre la Escuela y la Universidad: Reflexiones para habitar colectivamente la escena pedagógica.

Juana Fortezzini ²⁰
juanafortezzini@gmail.com

Si la comprensión es mágica, mágica será también la acción
Paulo Freire

1. Introducción

Como problema que integra tanto el campo del currículum de la educación superior como de la política y gestión de la institución universitaria, la curricularización de la extensión ha suscitado, consecuentemente, debates en el nivel disciplinar y político, entendidos en diálogo constante. El objetivo de legitimación de la institución universitaria como actor político que interviene en las problemáticas sociales, en este marco, es necesario. El modelo de enseñanza superior circunscripto al aula es de larga data y, por otro lado, es consecuencia del triunfo del proyecto moderno en Occidente. La curricularización de la extensión, así entendida, opera como un elemento disruptivo que se propone disputar su participación en el tríptico misional universitario, al tiempo que atraviesa el modelo de enseñanza y aprendizaje. Nos remitimos a la noción de extensión del autor Humberto Tommasino, como un “punto de partida para el desarrollo de prácticas integrales, y en consecuencia pensarla como una de las herramientas de transformación de la Universidad” (Tommasino, Rodríguez, 2010, p.21).

Alicia Camilloni sostiene que el currículum en la formación superior se encuentra tensionado por dos principios particulares y, aparentemente, antagónicos. El principio de unidad, es decir, la búsqueda por la articulación de todos los conocimientos disciplinares que integran un campo, y el principio de libertad, dada la autonomía de cátedra y la libertad de decisión que caracteriza tanto a los equipos docentes como a los grupos de investigación. En este marco, la autora se pregunta por la introducción de la educación experiencial en un currículum de tales características, definida como “una clase particular de aprendizajes, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real” (Camiloni, 2013, p.15). En este

²⁰ Universidad Nacional de Mar del Plata. Desempeña tareas de extensión junto a la Cátedra de Didáctica General (Facultad de Humanidades-UNMdP), con quienes conforma el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE).



sentido, Camilloni argumenta que la educación experiencial puede incorporarse en este currículum en constante tensión desde múltiples modalidades; puede ubicarse en la tradicional fragmentación del currículum, ocupando un segmento del mismo, o puede implicar una radical transformación curricular. Aunque la incorporación de la extensión crítica no implique, como da cuenta la autora, una ineludible transformación curricular, consideramos que impulsa, irremediablemente, cambios fundamentales en la formación universitaria.

En la presente ponencia, nos proponemos desarrollar una serie de reflexiones situadas en experiencias vividas en el Grupo de Extensión en Innovación Educativa, dirigido por Mg. Miriam Kap y Dr. Sebastián Perrupato, donde, en un marco de acción y reflexión sobre la extensión docente, entendemos que se generan transformaciones también en las prácticas docentes universitarias. El proyecto de extensión “Transformar la escuela: rediseño e innovación de las prácticas de enseñanza” tuvo por objetivo dialogar, reflexionar y re-diseñar prácticas en el aula secundaria, entendiendo así a la comunidad educativa como un colectivo que necesita del intercambio constante para la innovación. En palabras de Litwin, “entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y/o sus resultados” (2008, p.65). No obstante, el camino quizá menos indagado en aquellos recorridos extensionistas que tienen por territorio el aula escolar es la retroalimentación que se produce en la relación con la Universidad. Así como el equipo del GEIE se sumergió en la institución escolar en búsqueda de la observación y transformación conjunta de las prácticas en el aula, el aula que habitamos en la casa de altos estudios marplatense también se problematizaba por efecto de la territorialización de las reflexiones del equipo de cátedra.

Nos referimos, con *territorializar* la reflexión, a la introducción de un nuevo actor en el análisis de la cátedra universitaria; el campo. La entrada, así, de la educación experiencial, como sostiene Alicia Camilloni, genera transformaciones en el currículum, puesto que problematiza los fundamentos de la teoría al contextualizarla mediante la observación y participación directa en la escuela. Por esta razón, nos proponemos explorar distintas estrategias construidas en la cátedra Didáctica General, en tanto las instancias de formación pensadas para el dictado de la materia contienen, en su estructuración, el diálogo con las experiencias en extensión. Intentaremos esbozar



brevemente, en las páginas que siguen, experiencias que formulan una propuesta poderosa que entrama las diferentes modalidades de construcción del conocimiento que conviven en la Universidad: la investigación, la extensión, y la docencia. Se trata, como expresa Paulo Freire en el epígrafe, de pensar y transformar(nos) en el terreno de la comprensión, donde los límites de lo posible son auto-percibidos: sólo desde allí aflorarán las acciones mágicas.

2. *Las microexperiencias docentes: Aproximaciones a la integralidad*

Didáctica General se ubica en el tramo final de la formación docente universitaria, previo a la didáctica correspondiente a la disciplina y las prácticas docentes. Como asignatura que reúne múltiples carreras, resulta ineludible la atención a la matriz común de las humanidades. De tal manera, Didáctica General es, en primer lugar, interdisciplinaria. Por otro lado, la enseñanza de la didáctica no se agota en el estudio de las prácticas; más bien, se trata de construir herramientas reflexivas para vivir y re-vivir críticamente la escena pedagógica. En términos de Schön, se trata de aprehender herramientas para abordar la experiencia en un marco de análisis y reestructuración, en un *practicum reflexivo* constante que entienda los espacios de indeterminación de la práctica como co-sustanciales a la actividad docente (1992).

Las microexperiencias docentes consisten en una puesta en práctica de las herramientas construidas mediante la observación de clases, el ejercicio docente en el espacio de los prácticos y la planificación de la experiencia. El cierre de la materia, así, está dado por una clase dictada en parejas pedagógicas a estudiantes del nivel secundario, que concurren a la Universidad con el objetivo de brindar sus opiniones sobre las disertaciones presentadas. En los términos de Seymour Sarason, “el docente, como cualquier intérprete artístico, define voluntaria e internamente un rol con características destinadas a suscitar en un auditorio de alumnos una serie de reacciones que los motivarán a persistir de buen grado en la búsqueda de nuevos conocimientos y habilidades” (Sarason, 2002, p.84). Entendemos que la escenificación del aula no es una mera ficcionalización del ejercicio de la profesión, sino una óptica de abordaje de la enseñanza de la Didáctica. En la escenificación o representación, los estudiantes construyen estrategias operativas para dialogar con un auditorio, pero, fundamentalmente, experimentan el primer encuentro con su propia subjetividad ejerciendo la docencia.



Si bien existen claras diferencias en la escala de las propuestas y en sus fundamentos específicos, la estructura de la actividad encuentra similitudes con el sistema de integralidad montado en la Universidad de la República, en Montevideo, Uruguay; como exponen Alicia Pérez, Néstor Cecchi y Pedro Sanllorenti, allí los Espacios de Formación Integral (EFI) generaron una trayectoria de aprendizaje en el campo que atraviesa la currícula estableciendo dos momentos fundamentales. El primero se denomina de sensibilización, donde los estudiantes se acercan al territorio y a los conceptos de la extensión. En la segunda etapa, de profundización, se desarrollan prácticas en el territorio, en una dinámica interdisciplinaria que busca integrar la investigación y la acción (Sanllorenti, Perez, Cecchi, 2013). En síntesis, se trata de una propuesta que permita pensar la praxis en la formación universitaria.

Las microexperiencias docentes, aunque limitadas al cursado de una asignatura, responden a una lógica similar. Como propone Anijovich, “a partir del análisis propuesto en las observaciones, las situaciones de enseñanza pueden cuestionarse, revisarse, reestructurarse” (Anijovich, 2009, p.81). Son tales situaciones aquellas que conducen a la materialización del diseño de la práctica. De esta manera, las microexperiencias contemplan una etapa de sensibilización (observación de clases) que conduce a la profundización (el diálogo en la clase dictada).

A partir del análisis de la actividad descrita, propondremos algunas categorías que intentan delimitar la extensión docente, como una modalidad de construcción del conocimiento indisociable del aula universitaria y, también, del aula escolar. Se trata, en tales términos, de observar la extensión universitaria desde un enfoque quizá menos profundizado, poderoso en particular para la enseñanza universitaria; las transformaciones que la extensión cataliza en la propia Universidad, como efecto del diálogo con el territorio.

2.1. El territorio de la Extensión Docente

La definición de la extensión, a lo largo de la historia, ha atravesado múltiples transformaciones. Desde la idea de la Universidad “extendiéndose” al territorio, a la construcción del compromiso social universitario como uno de los pilares fundamentales de la educación superior, los universitarios extensionistas han reflexionado profundamente en torno a la noción de territorio. Las fronteras de la Universidad a las que se apelaba a atravesar para poder efectivizar la extensión, entendida literalmente, se



contraponían a una conceptualización del territorio como todo espacio ajeno a la Universidad donde se expresan necesidades a las que ésta está capacitada para dar respuesta. De esta manera, el territorio operaba marcando, a priori, dos grupos esencialmente diferenciados: “ellos” y “nosotros”. Filosóficamente, en las reflexiones de Bachelard,

Dentro y fuera constituyen una dialéctica de descuartizamiento y la geometría evidente de dicha dialéctica nos ciega en cuanto la aplicamos a terrenos metafóricos. Tiene la claridad afilada de la dialéctica del sí y del no que lo decide todo (...) La metafísica más profunda se ha enraizado así en una geometría implícita, en una geometría que – se quiera o no – espacializa el pensamiento (1957, p.250).

En esta espacialización del pensamiento, dividir la realidad mediante la simbólica frontera que diferencia la Universidad y el territorio se inscribe en una dialéctica del descuartizamiento. Las nuevas nociones que definen el territorio, sin embargo, ya no hablan de fronteras estancas sino de circulaciones complejas, como proponen Silvina Andrea Sturniolo y Judith Naidorf (2007):

Se entiende al territorio como una complejidad de elementos que definen la relación de las múltiples líneas, las cuales se van transmutando y mezclando (...) Se define así, la territorialidad como espacio que supera lo geográfico, como flujo de relaciones políticas, sociales, culturales y económicas: flujo de relaciones intersubjetivas que permiten experiencias de intercambio, diálogo y aprendizaje colectivo, que conforman una trama donde se entrelazan los intereses de los diversos actores de la sociedad: universidad, estado, empresas locales, movimientos sociales, la calle (Cecchi, N. Pérez, A. Sanllorenti, P., 2013, p.43).

La síntesis en el flujo de relaciones intersubjetivas diferencia radicalmente la noción de las autoras de la metáfora del descuartizamiento. Ya no hablamos de exceder fronteras simbólicas; entendemos las fronteras como discursivamente construidas y, como tales, agentes de estructuración de la experiencia universitaria. De hecho, la Universidad también pone de manifiesto estas transformaciones en su espacialidad; no sólo los centros de extensión funcionan en muchos barrios de la ciudad, sino que espacios fundamentales de la vida marplatense se encuentran en diálogo con la Universidad, como los Centros de Atención Médica Municipales y la Escuela Superior de Medicina, así como cuenta con una radio y canal universitarios, insertándose en el mundo de la comunicación. Cada escuela donde el GEIE ha visitado las aulas es también parte de tal entramado; el territorio universitario se torna así imposible de delimitar en términos simbólicos. Sin embargo, la dialéctica del descuartizamiento pervive epistemológicamente.



Las microexperiencias de Didáctica General se desarrollan en la Universidad, con la visita de estudiantes de las escuelas en las que el GEIE participa durante el año lectivo. En este sentido, no se trata de una experiencia aislada para ninguna de las partes; así como los estudiantes universitarios se preparan para sus microexperiencias, los estudiantes del secundario llegan con un diálogo ya construido con los actores universitarios. La puesta en diálogo en el aula universitaria nos permitió atender a ciertas particularidades que, entendemos, hacen de la extensión docente un campo de estudio particular, entramado con otras formas de extensión que cada espacio curricular contiene. El territorio de la extensión enraizada en la escuela es el aula. Aun cuando la práctica supone, por ejemplo, una actividad con los chicos en el patio, una salida institucional a un determinado espacio, entre otros similares, el territorio continúa siendo el aula, en tanto la escena pedagógica ponga en diálogo a los estudiantes y a los docentes. De esta manera, los estudiantes que concurren a la Universidad, lo hacen al aula universitaria, trasladando paralelamente su propia aula escolar a la nuestra; en un entramado cultural donde dialogan una enorme multiplicidad de facetas de la trayectoria de formación (estudiantes del nivel secundario, estudiantes del nivel universitario, docentes del nivel secundario, docentes del nivel universitario, con las diversidades que cada uno de estos grupos integra), el aula se transforma en un espacio permeable, donde la incorporación de un actor es también la acción de entamar aulas, de entamar escenas pedagógicas.

2.2. La extensión docente como estrategia didáctica innovadora

Hemos propuesto cómo la incorporación de la extensión en una instancia de cursado particular permite introducir tensiones situadas que problematizan la práctica docente; el territorio como espacio donde fluyen relaciones intersubjetivas, así, brinda una herramienta poderosa para la enseñanza de la didáctica, donde la construcción de espacios artificiales para la práctica no son meras ficcionalizaciones, sino una construcción particular y compleja; un entramado de aulas, inscripta en una multiplicidad de procesos de formación. De esta manera, el abordaje de la experiencia se piensa en términos del metaanálisis propuesto por Edith Litwin (1993), en tanto el objeto central es la estrategia de enseñanza, y no el contenido. Éste, por su parte, tomará forma como efecto de la determinación de las estrategias que han llevado a construirlo.

Así entendido, el accionar extensionista del equipo de cátedra se encuentra presente en el diseño de la materia; desde el diálogo con las escuelas que participan de las



microexperiencias, hasta la incorporación de la dinámica de aprendizaje en territorio mediante la observación y la construcción conjunta de la clase final (donde los estudiantes del secundario también participan), la acción en territorio dialoga con las reflexiones teóricas del equipo de cátedra y, así, transforma las prácticas docentes. Partimos de las reflexiones de Rodrigo Arocena (2010) para comprender tal entramado en los términos de la integralidad de funciones, donde si bien la extensión, la docencia y la investigación no deben perder sus funciones esenciales y delimitadas, su puesta en diálogo amplifica las posibilidades para cada área.

La curricularización de la extensión se encuentra en debate y ha suscitado múltiples posturas y lecturas sobre las vías mediante las cuales podrían naturalizarse las acciones en territorio en el propio Plan de Estudios de cada carrera universitaria. La UNMDP sancionó este deseo en 2011 a partir de la ordenanza 1747/11, pero le corresponde a cada Unidad Académica efectivizar la curricularización. En este sentido, entendemos que la incorporación de la extensión docente al interior de una asignatura particular responde a la búsqueda de intersticios institucionales que nos permitan transformar las escenas pedagógicas. Se trata, así, de una estrategia política.

En el aula, no obstante, es también una estrategia didáctica²¹. En el contexto de la Didáctica General, tal estrategia se inscribe, además, en las particularidades del campo, entre las que destaca, en este caso particular, el encuentro de disciplinas de las humanidades. Pensamos, así, que la enseñanza de la Didáctica puede entenderse en una doble clave, que, aunque se manifieste en general en la formación docente, en tal asignatura cobra una relevancia particular; se imparten contenidos curriculares, y se pone en práctica el mismo objeto de estudio. Al enseñar Didáctica, se toman decisiones didácticas. Se enseñan y se ejercen prácticas didácticas. En este sentido, la relación dialéctica entre la teoría y la práctica es fundamental, pues constituye, en el mismo diseño de la asignatura, un contenido curricular y una reflexión en torno a la acción.

²¹ Para pensar la curricularización o integración de la extensión al interior de una cátedra en términos de *estrategia didáctica*, entendemos necesaria la construcción de un lenguaje inter-institucional, en tanto aquí operará la gestión universitaria en una dimensión que llamaremos pedagógica. Si bien las tres misiones de la Universidad (investigación, docencia, extensión) poseen sus objetivos internos, es la gestión la variable que trabaja en su articulación y, fundamentalmente, en la integración de sus lenguajes. De esta manera, la incorporación del campo en la enseñanza universitaria no se circunscribe en la categoría del contenido, sino que lo excede para constituirse como una plena manifestación de la gestión universitaria como agente pedagógico.



Pensar la enseñanza de la Didáctica desligada de la propia acción didáctica que se desenvuelve en el aula inhabilita una potencialidad que, entendemos, es poderosa. Así, la integración de la extensión como estrategia didáctica en la asignatura se proyecta como una modalidad innovadora que pone en tensión los riesgos de inmovilidad que implican una formación docente enteramente radicada en la teoría. En las microexperiencias docentes, en este sentido, es central el abordaje de herramientas que permitan concebir la experiencia docente, como mencionábamos anteriormente, en términos de un *practicum reflexivo*, al construir cognitivamente la capacidad de tomar distancia de la propia práctica para someterla al análisis (Schön, 1992).

Mariana Maggio ha planteado, en este marco, que una enseñanza poderosa debe formularse, irremediamente, en tiempo presente (Maggio, 2012, p.46). Partiendo de tal consideración, entendemos relevante no circunscribir las potencialidades de la territorialización de la enseñanza a la incorporación de espacios de práctica, aun en su carácter de diálogo complejo entre diferentes sectores de la comunidad educativa. La innovación pedagógica orientada por la integralidad se propone entramar el tiempo presente con el currículo, es decir, entendiendo la relación entre la teoría y la práctica como complementaria, cambiante, indisciplinada. En Didáctica General, el tiempo presente irrumpe en el aula. En el año 2018, con motivo de un paro de actividades de CONADU y ADUM, el equipo de cátedra suspendió el dictado de clases, pero generó un espacio virtual para la reflexión colectiva sobre la situación actual de la Universidad Pública. Esto, entendemos, representa la construcción de una clase en tiempo presente en los términos de Maggio; una clase que se transforma si el contexto lo requiere, porque las tensiones que se producen en el campo son tomadas a modo de agentes problematizadores de la realidad que se piensa en el aula.

De esta manera, si bien no hemos abordado aquí las transformaciones que se piensan y diseñan orientadas a la escuela, entendemos que son profundas las innovaciones que la extensión ha producido en las prácticas docentes universitarias. El entramado de aulas que se construyó en las microexperiencias docentes, así, representa el encuentro de aquellos actores de la comunidad educativa que el GEIE buscó poner en diálogo. Consideramos tales acciones como esfuerzos para desarticular aquella dialéctica del descuartizamiento que alejaba el aula universitaria del territorio, o creaba la ilusión de que ésta, efectivamente, no forma parte del mismo territorio. Contrariamente (puesto que



continuamos pensando en *territorializar* la reflexión) partiremos de las interpretaciones de Bruner para transformar el binomio dentro-fuera, por la contraposición entre lo conocido y lo desconocido. “Se puede derivar lo desconocido de lo conocido” (Bruner, 1997, p.69), como sucede con la enseñanza de la matemática y la yuxtaposición entre sus dimensiones abstractas y concretas. Nuevamente, los límites se permeabilizan como efecto de la reflexión epistemológica, para dar curso, así, a la transformación de la acción.

3. Reflexiones finales: Habitar la escena pedagógica

La curricularización de la extensión plantea debates tanto disciplinares como políticos. Los primeros, en tanto las disciplinas deben rastrear, a su interior, cómo reflexionar la acción y qué espacio ocupará en la interrelación con la investigación y la docencia. Para la extensión docente, particularmente, entendemos que las nociones de territorio, praxis, innovación, estrategia didáctica, aportan líneas de análisis para pensar el campo; por su parte, las experiencias de la cátedra de Didáctica General, en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, ha generado antecedentes poderosos para pensar la naturalización de la acción en territorio en la formación universitaria. Por las características de la asignatura, además, la estrategia didáctica se construye como contenido curricular, en tanto la materia se propone analizar la práctica docente; entendemos, por tales razones, que la acción del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) no se circunscribe a la acción extensionista, aislada, sino que se entrama con las prácticas docentes universitarias y las transforma, poniendo de manifiesto así la potencialidad innovadora de la extensión docente para la propia Universidad.

Los debates políticos que se suscitan con la pregunta por la curricularización se vinculan con la definición de la extensión. En palabras de Alina Jaspe, “el tríptico misional asignado a la universidad precisa que, desde la extensión, la docencia y la investigación estas instituciones presten servicio a la sociedad”, donde el rol de la extensión sería “poner a disposición de las comunidades su riqueza humanística y científica” (2010, p.103). Como sostiene Rodrigo Arocena (2010), la integralidad de funciones no implica la invalidación de las características esenciales de cada área, sino pensarlas en términos de complementariedad. En este sentido, entendemos que la extensión es una forma de construir conocimiento que, al operar como mediadora entre comunidades, hace posible que la escena pedagógica sea habitada colectivamente. Así, si bien compartimos la definición de Alina Jaspe, las fronteras de la extensión no se



circunscriben a la puesta a disposición de las comunidades de la producción universitaria, sino que aquella *puesta a disposición* es un complejo campo de construcción del conocimiento situado y territorializado. Sin embargo, el compromiso social universitario no es privativo de la extensión; contrariamente, es necesario también en la investigación, en la docencia, y en la gestión, puesto que, en palabras de Rinesi, la Universidad es un derecho colectivo cuyo sujeto no son las individualidades sino el pueblo, el colectivo que debe recibir los beneficios que se generan al interior de las instituciones universitarias (Rinesi, 2015).

Las reflexiones esbozadas en la presente ponencia surgen de la experiencia en el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE), es decir, son, en términos freireanos, reflexiones en torno a la acción. Las posturas sobre la curricularización de la extensión son múltiples y se encuentran, actualmente, en debate. En este marco, las experiencias que se construyen en los intersticios del currículum universitario, como las microexperiencias docentes en Didáctica General, podrían generar aportes poderosos para pensar estrategias para la integralidad. Para tal fin, finalmente, entendemos fundamental reunir esfuerzos orientados a la sistematización de la acción en territorio, es decir, integrar la extensión y la investigación. La extensión docente, por su parte, se insertaría aquí con la función de construir estrategias didácticas de integración de la extensión en el aula; en su dimensión disciplinar, al interior de las Ciencias de la Educación, es también mediadora entre la escuela y la Universidad, en tanto permite a los investigadores del campo explorar la escuela y sus aulas. Paralelamente, nos reúne el objetivo de transformar la escuela; por esto, si bien aquí hemos indagado en las innovaciones que se producen al interior de la Universidad, los destinatarios fundamentales son los pibes que transitan la escolaridad, donde se requieren demandas de un muy amplio espectro y cuyo denominador común es una profunda y estructural desigualdad.

Uno de los ejemplos más representativos de la extensión universitaria latinoamericana es Paulo Freire. En Pernambuco, alfabetizó comunidades adultas con equipos interdisciplinarios de la Universidad, y, luego, tomó tales experiencias para



sistematizarlas en su teoría²². Así, escribió *¿Extensión o comunicación?*, para pensar la práctica extensionista, como *La educación como práctica para la libertad*, donde el método construido en el campo (la reflexión sobre la acción) resulta en una particular e innovadora herramienta para pensar la realidad educativa. La praxis freireana es indisociable del accionar en territorio del autor. Fue en la Secretaría de Extensión de Pernambuco donde nació una de las teorías de la educación más revolucionarias de Latinoamérica. Tal condición de origen es palpable en la lectura de Freire (1969, 1973, 1978), puesto que, en palabras de Inés Fernández Mouján, la praxis freireana habilita la toma de la palabra para la transformación del contexto (Mouján, 2017, p.85), y el método para la construcción de la escena pedagógica donde no ha sido convocada es una reflexión sobre la acción.

Así, a modo de conclusión, los debates por la curricularización de la extensión son disciplinares y políticos, y en dicha confluencia se entrama el compromiso social universitario entendido como integral. En este marco, los estudios de caso en primera persona que producen los equipos de extensión son narrativas que, como primeros esfuerzos orientados a profundizar la sistematización, relatan experiencias de encuentro y co-construcción del conocimiento, como, según entendemos, proponen las microexperiencias en Didáctica General. Epistemológicamente, se trata de una disputa contra la dialéctica del descuartizamiento, en tanto el derecho a la Universidad es colectivo y no contempla sectores por fuera; nadie está fuera del Estado. En palabras de Catherine Walsh, en síntesis, es pensar la pedagogía no como un sustantivo, sino como un verbo (Walsh, 2014, p.22), formulado en tiempo presente.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R. (2009) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*, Buenos Aires: Paidós.
- BACHELARD, G. (1957) *La poética del espacio*, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

²² Si bien *Educación como práctica para la libertad* (1969) es la obra donde Paulo Freire desarrolla el accionar en territorio como conocimiento sistemático (es decir, la praxis freireana, la reflexión para la acción), *Cartas a Guinea-Bissau* (1978) sintetiza la experiencia pedagógica en un contexto no sólo diferente sino lejano para el propio educador. Finalmente, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973) explora puntualmente la pregunta por la extensión universitaria y cómo tal secretaría proveyó del espacio institucional para desarrollar los proyectos alfabetizadores.



- BRALICH, J. (2006) *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidad de la República desde sus inicios hasta 1996*. Comisión sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República, Uruguay.
- BRUNER, J. (1997) “Pedagogía popular”, en Bruner, J. *La educación como puerta de la cultura*, Barcelona: Aprendizaje Visor.
- CAMILLONI, A. (2013) “La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario”, en Menéndez, G. (comp.) *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y aprender*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- 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.
- Cuadernos de Extensión – N°1, Integralidad: tensiones y perspectivas (2010). Uruguay: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- FREIRE, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*, Argentina: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1983) *¿Extensión o comunicación?* Río de Janeiro, Brasil: 7ª ed. Paz y Tierra.
- JASPE, A. (2010) *La gestión de la extensión universitaria y el compromiso social de la universidad*, en Revista Informe de Investigaciones Educativas, Vol. XXIV. ISSN: 1316-0648.
- LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (1993) *La investigación en el campo de la didáctica*, en Revista Educación, Volumen II, N°4, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- MAGGIO, M. (2012) *Enriquecer la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MOUJÁN, I. F., (2017) “El sentido crítico del pensamiento descolonial y sus aportes al campo de la educación”, en Porta, L. y Yedaide, M. M. (comp.) *Pedagogía(s) Vitale(s): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*, Mar del Plata: EUDEM.
- RINESI, E. (2015): “La Universidad como derecho” y “La Universidad en el territorio”, en Rinesi, E., *Filosofía y política de la universidad* (P. 57-73/ p. 95-125). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-CONADU: Buenos Aires.
- SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Buenos Aires.
- WALSH, C. (2014) “Pedagogías coloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”, en Entramados. Revista de Educación y Sociedad. Año 1, número 1 - Pp. 17-31- UNMDP-UGC.
- MEDINA, J. M., TOMMASINO, H. Y TONI, M. (2017) *Extensión Crítica, Integralidad y Sistematización, algunos abordajes teórico-metodológicos*, en Medina, J.M y Tommasino, H. (comp) “La extensión crítica: construcción de una universidad en contexto: Sistematizaciones de experiencias de gestión y territorio en la Universidad Nacional de Rosario”, UNR Editora, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario: Santa Fe.



Rediseño de las prácticas de enseñanza: el desafío de volver activos a los estudiantes

Yuliana Silvestri Perez²³
yulianasilvestriperez@gmail.com

Introducción

La experiencia en la que nos centraremos se desarrolló en el marco del proyecto de extensión “Transformar la escuela: rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza”, dirigido por la Mg. Miriam Kap, codirigido por el Dr. Sebastián Perrupato y conformado por estudiantes de las carreras de Historia y Letras²⁴ de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En rigor, durante el 2018, algunos miembros del proyecto nos enfocamos en habitar el aula concurrendo, en parejas pedagógicas o individualmente²⁵, a distintas escuelas de Mar del Plata. El objetivo era evidenciar fortalezas y debilidades de las clases observadas para diseñar en conjunto, con el profesor o la profesora participante, líneas de mejora y estrategias didácticas alternativas para lograr la *innovación*²⁶ así como también aprendizajes significativos. Nuestra intervención tuvo lugar en la ES N°36 ubicada en el barrio Las Avenidas de la ciudad. Trabajamos como pareja pedagógica²⁷ con 2° 2da y su profesor de Historia. El día del primer contacto con el grupo y el docente llegamos en situación de examen, por lo que nos limitamos a sentarnos al fondo del aula y observar la dinámica. El curso estaba compuesto por veintidós jóvenes de entre 12 y 15 años que, a pesar de estar en segundo año, se hallaban desesperanzados en cuanto a su futuro escolar²⁸. Nos encontramos con un profesor tradicional en lo que respecta al modo de evaluación, la disposición de los

²³ Estudiante del Profesorado en Letras (UNMdP). Desempeña tareas de extensión junto a la Cátedra de Didáctica General (Facultad de Humanidades-UNMdP), con quienes conforma el Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE).

²⁴ La interdisciplinariedad fue una de las bases del proyecto “Transformar la escuela” y es uno de los pilares fundamentales del GEIE (Grupo de Extensión en Innovación Educativa).

²⁵ Como el caso de compañeros que asistieron a la ES N°12 o al Instituto Juvenilia.

²⁶ Entendemos por innovación la “*modificación parcial o sustitución específica de los componentes técnicos de la situación de enseñanza y aprendizaje, sean estos los objetivos, las metodologías de enseñanza, de evaluación, los recursos o los formatos de programación*” (Lucarelli, 2005, p. 4).

²⁷ Mi pareja pedagógica fue Micaela Pace. Es profesora en Educación Primaria (ISFD N°19 de Mar del Plata) y estudiante del Profesorado en Letras (UNMdP). Mail de contacto: micapace20@gmail.com

²⁸ Algunos no esperaban pasar de año y otros, siquiera terminar sus estudios secundarios.



asientos en el aula y el trato con sus alumnos. En efecto, no se evidenciaba un trabajo que promoviera la reflexión crítica y activa de parte de los estudiantes. Por el contrario, se buscaba que depositaran en sus carpetas los saberes de manera mecánica e individual. Se trataba de un curso bullicioso, lleno de adolescentes que se movían de una punta a la otra, conversaban entre sí, intercambiaban las respuestas a las preguntas, hablaban de asuntos personales y se quejaban de la dificultad de la evaluación.

Sostenemos que “los docentes llegan a ser lo que son no sólo por hábito. La docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser” (Fullan, 1996, p. 53). Aunque durante el ciclo lectivo que trabajamos con el docente no ahondamos en cuestiones personales y nos limitamos al trabajo pedagógico, inferimos que se trataba de una persona caracterizada por marcar una distancia prudente entre él y los demás. Esto lo pudimos advertir debido a que, como dijimos antes, las clases se tornaban unidireccionales y en pocos momentos se habilitaba la voz y la reflexión de los alumnos. Nos costó despertar el interés del docente en las instancias del proyecto, rápidamente nos enteramos de que había sido designado por la directora de la institución para participar por pertenecer al grupo de los profesores más jóvenes. No obstante, nos escuchaba atentamente y tomaba en consideración nuestras observaciones y sugerencias. En ese sentido, era abierto y receptivo. Resultó una ida y vuelta productiva para lograr los objetivos del proyecto y también un aprendizaje recíproco y de retroalimentación.²⁹

Rediseño de las prácticas de enseñanza

El primer paso para rediseñar conjuntamente las prácticas de enseñanza de cualquier docente es una observación en la que puedan evidenciarse fortalezas y debilidades de las mismas. En este sentido, creemos, como afirma Anijovich, que “la observación posibilita la enseñanza, reconocer problemas, generar un espacio que arriesgue probables líneas de acción” (2009, p. 82). Resulta fundamental para analizar *a posteriori* lo observado, comprender los procesos y acciones futuras y al mismo tiempo

²⁹ Una de las propuestas básicas del proyecto “Transformar la escuela” era que no íbamos a decirle a los docentes qué hacer, cómo enseñar o cómo relacionarse con sus estudiantes, sino sugerir líneas de mejora, dar nuestros pareceres basados en un anclaje teórico que fundamente lo dicho y, principalmente, aprender de ellos. Es decir, todos estábamos ahí para enriquecer nuestras miradas.



permite pensar en las alternativas innovadoras con las que el involucrado se sienta a gusto y tenga correlación con su estilo.

Las observaciones iniciales nos permitieron entender y analizar el contexto en el cual trabajaba para trazar las líneas de mejora en sus prácticas de enseñanza, porque “para comprender la manera en que los docentes enseñan es importante entender (...) el *contexto* en el cual el docente trabaja” (Fullan, 2016, p. 63). Advertir semana a semana que los recursos de la escuela eran limitados³⁰, que se trataba de un grupo indiferente³¹ y de un profesor cuya característica principal era marcar la distancia entre él y los otros, pensar una innovación capaz de romper con los patrones percibidos³² parecía complejo de abordar.

Las primeras observaciones denotaban niveles de energía altos por parte de los estudiantes. El hecho de que se tratara de adolescentes (de no más de quince años) contribuía a que el escenario de movimientos y ruidos persista durante todo el ciclo lectivo. Creemos, también, que esto, en cierto punto, desbordaba al docente, motivo por el cual optaba por clases tradicionales. Quizás así pudiera mantener el “orden” en el aula. Entendemos, por otra parte, que trabajar en un contexto de alboroto prácticamente ininterrumpido, resultaría estresante para él. Situarnos en un punto intermedio nos permitió tener una visión completa de la situación y comprender tanto al docente como a los alumnos para evitar la unilateralidad en el análisis (Morin, 2015, p. 46).

Innovar pensando en volver activos a los estudiantes

Antes de pensar en las prácticas innovadoras que se podían construir, conversamos con el profesor. En esta etapa le manifestamos que elaboraríamos conjuntamente aquello que quisiera modificar, es decir fue una invitación a la autocrítica y autoanálisis. Aquí nos indicó su deseo de renovar el abordaje de la unidad a trabajar luego del receso invernal, conformada por el capítulo V del manual *Historia de dos continentes (siglo XIV-XIX)*, cuyo título es “La consolidación de la relación colonial”. Seleccionamos, en pareja

³⁰ En el aula había solo un enchufe, el establecimiento no cuenta con sala de video ni conexión a Internet.

³¹ Suponemos, por nuestras observaciones, que puede deberse a la falta de motivación o a la acumulación de fracasos escolares.

³² Un docente que se limitaba a escribir una guía de preguntas en el pizarrón que los estudiantes debían copiar, resolver y entregar sin la mediación de ningún tipo de explicación o introducción, sino una ayuda individual y orientada sólo a quienes que se acercaran a preguntarle o mostraran interés.



pedagógica, lo relevante y dividimos la unidad en cinco partes. Puesto que pretendíamos dar lugar a las variaciones y no fuesen desconcertantes ni produjeran un efecto contrario al deseado -una clase originalmente didáctica (Maggio, 2012)-, comenzamos por algo simple: la desestructuración en la disposición espacial del aula, esto es dejar de lado la forma tradicional de sentarse³³ y ubicarnos en ronda de manera tal que pudiéramos vernos los rostros. A diferencia de lo que habíamos imaginado, generó una fuerte resistencia³⁴ y preguntas tales como “¿por qué?”, “¿qué sentido tiene?”. Los estudiantes le decían a su profesor, a modo de chiste, “te re vendiste, profe” e incluso manifestaban que “era de primaria” o “no estamos en segundo grado”. El hecho de que nos preguntaran qué sentido tenía sentarnos así, cuestionaran nuestras acciones o se encendiera en ellos el interrogante de por qué nos sentamos de una manera y no “como siempre”, por ejemplo, fue el primer indicio para pensar en que los invitamos a la reflexión y a la crítica a través de algo muy simple como mover los asientos. Como docentes -y docentes en formación- aprendemos a organizar y darle significado a nuestras experiencias. Aprendemos a registrar ciertos estímulos, a recoger cierta información, a la vez que descartamos otros hechos y procesos que habitan en el campo de la experiencia (Quiroga, 1985, p. 35).

Una de nuestras intenciones primordiales era ponerlos en el centro de la escena de esta fase. Como argumenta Meirieu “volver activo al alumno es invitarlo a comprometerse personalmente en sus aprendizajes y proponerle trabajar de forma concreta” (2016, p. 31). Comprometerlos en sus aprendizajes, sostenemos, no es sólo utilizar las TIC para atraerlos, sino también desarmar las estructuras y se sientan libres de preguntar el porqué de cada acción docente para, de esa manera, comprender que aprender también es reflexionar y cuestionar. En este sentido, nosotras, como pareja pedagógica, reflexionamos en torno a sus características y evidenciamos que se trataba de un grupo dispuesto a conversar y exponer oralmente todo lo que pensaban. Esta particularidad la consideramos el mayor potencial para explotar en la nueva etapa del proyecto, ya que

³³ En filas y un banco detrás de otro.

³⁴Concordamos con Paulo Freire e Ira Shor (1987) en que “los estudiantes están acostumbrados a la transferencia de conocimiento. El currículo oficial exige que se sometan a los textos, a las clases expositivas, y a las pruebas, para que se acostumbren a someterse a la autoridad. Ellos saben bien cómo resistir las exigencias de la autoridad, pero también pueden rechazar la clase no tradicional. Algunos lo hacen con callado desdén, otros se resisten activamente” (p. 31)



podíamos proponerle al docente distintas estrategias que favorecieran la comunicación y el intercambio entre él y sus alumnos (Anijovich, 2009, p. 25).

Hacia la reformulación de la agenda didáctica

Luego de las vacaciones de invierno, pusimos en marcha las innovaciones. Para introducir el tema durante la primera clase reformulada, lo hicimos a través de la canción “500 años atrás” de Illuminate³⁵ que hace referencia a las apropiaciones territoriales de América. Con esto pretendíamos interpelar a los estudiantes con algo de su agrado puesto que muchos de ellos escuchaban rap, trap y otros géneros musicales afines. Nos respaldamos en el concepto de *enseñanza poderosa* acuñado por Mariana Maggio quien fundamenta que “está formulada en tiempo presente”. Al respecto, la autora plantea: “el presente de nuestros alumnos (...) constituye el entramado subjetivo que puede ser fértil para la enseñanza o no” (2012, p. 57). En este sentido, tener en cuenta su gusto musical nos permitió abrir una puerta de entrada al conocimiento que resultase significativa en sus procesos de aprendizaje.

No sólo siguiendo esta línea, sino también pretendiendo estimular el interés, decidimos utilizar la música como soporte didáctico. Incluirla en la práctica no era sólo para ilustrar la clase, sino que “la relación de la obra musical con la geografía, la historia o la matemática crea un espacio de apreciación único que permite trascender las disciplinas y entender de manera más genuina los problemas del conocimiento” (Litwin, 2008, p. 86). De aquí surgió la propuesta de la música y el análisis de la letra, para trabajar los contenidos a partir de la lluvia de ideas y de los conocimientos previos, sin que medie una explicación³⁶ a modo de clase magistral.

Para continuar, si bien formulamos una guía de preguntas, en ella apuntábamos a una lectura atenta del material, con el fin de que, comprendiendo lo que leían, los estudiantes desarrollaran crítica y reflexivamente sus propias respuestas. El objetivo primordial del cuestionario era sacarlos de la “zona de confort” en la que se encontraban

³⁵ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=mOe7fbtAYFo>. Última visita: 29/1/2020

³⁶ Coincidimos con Rancière (1987) en que “explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. (...) La explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural” (p. 27).



al transcribir textualmente las respuestas o, en palabras de Meirieu, “hacer trabajar a los alumnos en clase, ponerlos “en actividad”, acompañarlos en sus investigaciones, sus ejercicios o sus deberes (...). Hacerlos leer y escribir (...), hacerlos corregir y mejorar sin cesar lo que han hecho” (2016, p. 33). Consideramos fundamental el trabajo crítico en clase con un sólido acompañamiento del docente en el que se puedan evidenciar los progresos en los procesos de escritura y que, al mismo tiempo, permitan dar cuenta de la apropiación de los saberes.

A modo de cierre de esta clase, organizamos una puesta en común para recolectar los datos sobresalientes porque lo consideramos fructífero para los estudiantes, dado que podrían utilizar esta estrategia para comenzar a trabajar paulatinamente en la selección de ideas principales. Se trata de comprensiones profundas que no tenían incorporadas y creemos muy útiles como modos de abordar el estudio a través de entornos favorecedores. Una visión de la enseñanza que no va más allá de presentar contenidos, además de ser simplista, también es peligrosa, puesto que se enfoca en el docente y no en el aprendiz, relegando al estudiante a una posición pasiva y asumiendo que el aprendizaje se basa sencillamente en asimilar lo que se ha presentado (Ritchhart, 2015, p. 62). Durante las observaciones evidenciamos un trabajo de este estilo; por esta razón, planteamos las nuevas estrategias como las innovaciones que el docente podía tomar o dejar de lado.

Además de la música como apoyo para introducir o sintetizar los contenidos, incluimos la observación crítica de imágenes³⁷ que permitan poner en acción la actividad mental. Las imágenes proporcionan una cantidad considerable de alternativas y entradas al conocimiento dado que incentivan la imaginación del observador (Anijovich y Mora, 2009, p. 61), por consiguiente, esperábamos que los estudiantes expongan con sus palabras aquello que pudieran contemplar en ellas. En vista de que “todo sujeto debe ser interpelado e inducido a estar mentalmente activo y esto se logra hablándole en un lenguaje accesible, proponiéndole trabajar “en su cabeza” sobre materiales que le abren otros horizontes” (Meirieu, 2016, p. 51) propusimos al docente a cargo del curso el trabajo con imágenes y música que habiliten la innovación en el abordaje de los contenidos a la vez que posicionan a los estudiantes en un lugar de actividad en el que antes no estaban.

³⁷ Por ejemplo, la imagen del desembarco de Cristóbal Colón en las tierras de los pueblos originarios.



Para cerrar la unidad planificamos una serie de actividades que denominamos “El caso de Mar del Plata”. Queríamos trabajar la idea de que los pueblos originarios habitaban, incluso en la ciudad en la que vivimos y no sólo en regiones que resulten lejanas o ajenas a nosotros. Por eso seleccionamos textos para leer y analizar³⁸ en equipos³⁹ que posibiliten investigar una parte de la historia de Mar del Plata. Luego del análisis grupal, el objetivo era retomar los conocimientos previos en una puesta en común que permitiera contrastarlos con lo que surja y, de ese modo, poner de manifiesto el avance en el aprendizaje.

Con el fin de darle un sentido a esas lecturas, así como también un cierre a la unidad abordada, sugerimos la visita a la Reducción Jesuítica Nuestra Señora del Pilar porque “la motivación y el aprendizaje se incentivan cuando se enseña sobre la base de la experiencia, sea la que nace del contacto con lo sensible del medio, sea de la experiencia propia de los alumnos, (...) o de la experiencia nacida de la imaginación” (Davini, 2015, p. 73). El objetivo de la visita a la Reducción era sacar a los estudiantes de las cuatro paredes entre las que pasaban sus mañanas para evidenciar, junto con el docente, que se pueden enseñar y aprender contenidos curriculares incluso fuera del aula. Sin embargo, el profesor no gestionó lo necesario para realizar la salida educativa, motivo por el cual no pudimos realizarla.

A modo de evaluación se les solicitaría un registro fotográfico del recorrido en la Reducción Jesuítica que quedaría plasmado en una cuenta de Instagram creada por los estudiantes en la cual pudieran socializar lo trabajado a lo largo de la unidad⁴⁰. Puesto que

el docente puede aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología para crear un escenario pedagógico de nuevo tipo, donde los procesos cognitivos (...) pueden ser potenciados por las posibilidades que ofrece el hecho de volverlos más explícitos en términos de procesos, en pos de la construcción de conocimiento sólido y sofisticado (Maggio, 2012, p. 69)

³⁸ Disponibles en www.webmdp.com/reducciondelpilar

³⁹ Dado que advertimos un individualismo muy marcado, dentro de las innovaciones pedagógicas, le propusimos al docente y a los estudiantes el trabajo en pequeños equipos. Parafraseando a Davini, promover este tipo de trabajo motiva el compromiso con las tareas y el interés aumenta si participan en grupos de aprendizaje.

⁴⁰ Compartimos con Anijovich que “el análisis de las producciones de los estudiantes permite tanto conocer la forma en que aprende cada uno –y el grupo- como construir parámetros de rendimiento para el año o el curso” (2017, p. 78-79)



consideramos oportuno diseñar una estrategia de evaluación que tuviera afinidad con las TIC, con las redes sociales más utilizadas por los adolescentes que transitan las aulas de hoy y con la cual el docente pudiera reunir los elementos necesarios para evaluarlos. Los procesos de reflexión crítica de los docentes se generan al finalizar sus prácticas en propuestas de reconstrucción que permiten reentenderlas en nuevas direcciones (Litwin, 1996, p. 112).

A lo largo del ciclo lectivo y del desarrollo del proyecto “Transformar la escuela”, pudimos observar y analizar los procesos de cambios tanto en el docente como en los alumnos. Lo primero que podemos decir es que las resistencias manifestadas por los estudiantes, a medida que pasaban las clases, fueron disminuyendo. Además, entendían a dónde apuntábamos como pareja pedagógica y como equipo con su profesor de Historia, con quien trabajamos. En este sentido, al comprender la finalidad de nuestras acciones docentes, los chicos respondían favorablemente lo cual posibilitaba que, poco a poco, fueran involucrándose genuinamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se relacionen de manera diferente con las actividades propuestas.

Por otra parte, focalizando en el docente, él también tuvo una transformación en las respuestas a nuestras propuestas didácticas. Los primeros momentos nos parecían de una aceptación parcial en tanto no se mostraba convencido de lo que le presentábamos y tampoco nos cuestionaba demasiado. Con el correr de las semanas, nos hacía contrapropuestas e incluso improvisaba durante la clase con las planificaciones que le entregábamos. En otras palabras, las innovaciones ideadas como pareja pedagógica eran presentadas al docente a cargo del curso quien las moldeaba a su parecer y adecuaba a su estilo. Esto resultó interesante para nuestras miradas porque advertimos que las planificaciones docentes no se cumplen ni se siguen a rajatabla, sino se van adecuando al contexto áulico y a las necesidades manifestadas por el grupo en ese momento.

Conclusión

Volver activos a los estudiantes en el proceso de aprendizaje fue un gran desafío para nosotras porque consideramos que “los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas” (Bain, 2012, p. 69). El desarrollo no fue sencillo de llevar a cabo: más de una vez tuvimos respuestas contrarias



a las que esperábamos y una resistencia muy fuerte por parte de los alumnos. Incluso notábamos su frustración al no poder realizar determinadas actividades y expresiones que denotaban un bajo autoestima tales como “yo no puedo”, “a mí nunca me va a salir algo así”, “esto es imposible”, entre otras. Aunque digan frases como las anteriores, se frustren o se sientan incapaces, es fundamental estimularlos porque la motivación por aprender aumentará a medida que puedan involucrarse activamente en ella.

Finalmente, acompañar al docente en la transformación de sus prácticas de enseñanza fue otro desafío. Si bien en el presente texto intentamos concentrarnos en los estudiantes, no podíamos dejar de mencionar al docente en este proceso. Aunque, como hemos aludido, su participación en el proyecto no fue totalmente voluntaria, la modificación en sus modos de abordar los contenidos fue inevitable. Si pretendíamos cambiar la pasividad de los estudiantes teníamos responder, primero, a sus necesidades de actualizar los contenidos y la manera de presentarlos para que dejaran de ser obsoletos, aburridos e incluso insignificantes. De esta manera, las necesidades de los chicos no podían ser ignoradas por el docente quien, en esta situación, se vería inclinado a satisfacerlas. Y, por consiguiente, a dejar atrás los modos tradicionales de presentar los temas. Comprender este enlace que no podemos ignorar entre las necesidades de nuestros estudiantes y los modos de presentar, abordar y trabajar los contenidos curriculares, implica una transformación inicial en las prácticas de enseñanza que pueden perdurar en el tiempo y resignificarse continuamente.

Bibliografía:

- ANIJOVICH, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R. Y MORA, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- ANIJOVICH, R. Y CAPPELLETI, G. (2017). “Capítulo 1 “La evaluación en el escenario educativo” y Capítulo 3 “Las evidencias de aprendizaje”. En *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- BAIN, K. (2012). “¿Qué es la buena enseñanza?”. Recuperado de http://v.ub.edu.ar/Programa_Desarrollo_Habilidades_Docentes/BAIN_Que_es_la_buena_ensenanza.pdf Última visita: 9/11/2019.
- DAVINI, M. C. (2015). Capítulo 2 “La didáctica y la práctica docente”. En *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires: Paidós.
- FREIRE, P. Y SHOR, I. (1987) *Miedo y osadía: La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno (2014). Traducción de Joaquín Martínez Ortiz



- LITWIN, E. (2008). Capítulo 4 “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LUCARELLI, E. (2005) Ficha de Cátedra: “Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad”. Buenos Aires.
- MAGGIO, M. (2012). Capítulo 2 “Enseñanza poderosa” y Capítulo 3 “Tecnología educativa con sentido didáctico”. En *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, P. (2016). Capítulo 1 “Los métodos activos: del bricolaje a la operación mental” y Capítulo 2 “La motivación: de la actitud de espera a la exigencia”. En *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, E. (2015) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Nueva Visión. Traducción de Ricardo R. Figueira.
- QUIROGA, A. (1985). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto el proceso del conocimiento*. Buenos Aires: Cinco.
- RANCIÈRE, J. (1987). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal (2018). Traducción de Claudia E. Fagaburu
- RITCHHART, R., CHURCH, M. Y MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.



Repensar las prácticas de enseñanza: El juego, como creador de puentes para el aprendizaje en el aula secundaria.

Laura Graciela Escanes⁴¹
lauragracielaescanes@gmail.com

Un encuentro entre la Universidad y la Comunidad:

El siguiente artículo aborda las experiencias desarrolladas en el marco del Proyecto de Extensión: “Transformar la escuela: Rediseño e Innovación en las Prácticas de Enseñanza”, coordinado por la cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. En tal proyecto se realizaron distintos acercamientos entre la Universidad y diferentes escuelas de la ciudad, las cuales presentaron realidades y problemas muy disímiles. En este caso, el espacio de transformación fue la E.E.S. N°12, ubicada en el barrio Autódromo de la ciudad. Se buscó generar en dicha institución, prácticas de innovación didáctica que tiendan a repensar y rediseñar las clases de Historia, de tercero de secundaria del turno mañana de dicha escuela. Esto implicó escuchar qué necesidades tenía esa comunidad educativa y a partir de ellas, diseñar y repensar, colaborativamente, líneas de mejoras e innovaciones didácticas.

La concreción del proyecto, se llevó a cabo a partir de tres etapas: El punto de partida para poder repensar nuevas formas de prácticas de enseñanza fue observar las dificultades presentes en el aula, fue recorrer la escuela, conocer a los estudiantes, escuchar lo que el docente tenía para decir. Durante varios meses mi rol en la institución educativa fue de acompañamiento, de escucha activa, y de observante, fue reconocer el entorno social de la institución educativa.

La segunda etapa estuvo marcada por la elaboración de distintas propuestas a partir de las necesidades que el docente me manifestaba sobre qué quería rediseñar en sus prácticas de enseñanza. En este punto es pertinente resaltar que desde el Proyecto de

⁴¹ Profesora en Historia. Integrante de los proyectos de Extensión de la UNMDP y de la Facultad de Humanidades: “Transformar la escuela: Rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza”, y “Habitar la enseñanza. Innovación en las prácticas educativas de la escuela secundaria”. Miembro del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE.)



Extensión “Transformar la escuela: Rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza”, y desde el Grupo de Extensión Innovación Educativa (GEIE), pensamos al aula, sus necesidades y problemáticas a través de la colaboración de varias disciplinas que aportan sus saberes y ayudan a comprenderla, siendo el trabajo interdisciplinario una guía para pensar posibles prácticas de enseñanza innovadoras.

Y finalmente, la última etapa, consistió en poner en marcha esas propuestas.

Estas últimas dos etapas serán las que se desarrollan con mayor atención, ya que nos permitieron generar preguntas que le otorgaron otro sentido al proceso de enseñanza. Para esta comprensión del acto de enseñar, fue fundamental la colaboración y el dialogo entre escuela y Universidad, lo que nos permitió construir y diseñar propuestas de enseñanza en las que el hilo conductor fue el juego. Trabajar en extensión significó y significa tender puentes, un motor de experiencias de aprendizajes mutuos, siendo la extensión universitaria una práctica de transformación en sí misma.⁴²

Propuestas de prácticas de enseñanza generadas a partir de lo lúdico:

"Solo existe saber en la invención, en la reinención, y en la búsqueda inquieta" Paulo Freire.

Al acercarme a la escuela por primera vez, mis propuestas para el docente, iban orientadas a la incorporación del uso de la tecnología para generar prácticas de enseñanza disruptiva, entendiendo a esta, tomando las palabras de Megías (2017), como aquella que propone una ruptura dentro de los marcos tradicionales de enseñanza, y que rompe con una mera transmisión del conocimiento, abriendo nuevas alternativas de aprendizaje. Con la convicción de que ser un docente disruptivo, implica ser un docente creativo, que sabe buscar, seleccionar y transformar los recursos disponibles.

Luego de atravesar la primera etapa del proyecto y conocer en profundidad a la comunidad educativa del barrio Autódromo, descubrí que los recursos con los que contaba la escuela para llevar a cabo las propuestas que a priori yo me había generado, eran escasos. Esto me llevó a preguntarme ¿Sólo la incorporación de tecnología en el aula

⁴²Me gustaría agradecer a todos los miembros de la cátedra de Didáctica General, los cuales me acompañan y guían a lo largo de toda mi experiencia extensionista. Y sobre todo agradecer profundamente a la comunidad educativa de la E.E.S. N°12, en especial al docente Luciano, por permitirme ser parte de su aula y recibir siempre con tan buena predisposición cada una de las propuestas llevadas.



es el único puente para pensar prácticas de enseñanza didácticas, disruptivas? ¿Qué ocurre en aquellas instituciones educativas que carecen de recursos tecnológicos? Si bien creo fehacientemente que la inclusión genuina de la tecnología va de la mano con lo que Maggio (2012), denomina una enseñanza poderosa, y que la tecnología ofrece oportunidades de actualización y construcción del conocimiento, la incorporación de esta en el aula, no es el único medio para generar este tipo de enseñanza.

Fue necesario reconocer el carácter situado que debían tener esas propuestas de enseñanza que construiríamos conjuntamente con el docente. Las mismas, debían tener en cuenta factores infraestructurales (durante varios meses, los estudiantes ven interrumpida su jornada escolar por distintos problemas edilicios, lo que afectó gravemente la continuidad pedagógica, elemento coyuntural infaltable en el desarrollo de cualquier propuesta didáctica), institucionales, y características propias de nuestros estudiantes. Todo esto, me llevó a un proceso de reconfiguración de esas propuestas didácticas construidas a priori, siendo necesario repensar el aula y nuestro contexto. Como establece Edith Litwin (2016), a la hora de pensar actividades áulicas y planear los mejores escenarios posibles, es necesario, reconocer las historias que los atraviesan y atravesaron. Las prácticas de los docentes deben estar enmarcadas en la realidad de cada institución educativa y comprendiendo cada uno de los contextos sociales y culturales.

Un pilar fundamental del Proyecto llevado a cabo, fue el trabajo colaborativo. Se generó un puente entre la Universidad y la comunidad educativa de la E.E.S N°12. La formación de los educadores debe desarrollar indiscutiblemente competencias esenciales como es la colaboración, ya que creemos que el pensar cada una de las propuestas conjuntamente enriquece las prácticas de enseñanza. Escuchar, debatir, intercambiar y contrastar ideas, significa un continuo construir con otros. Por esto, los espacios escolares deben promover la colaboración como eje prioritario, no solo entre sus docentes, sino además entre sus alumnos.

El oficio del docente, no debe pensarse desde una sola dimensión o disciplina y sin tener en cuenta el contexto en que se inscribe.

En este repensar la clase continuo, vimos en el juego, una posibilidad genuina para generar experiencias de aprendizajes significativos. En el “pensar la clase” de manera contextualizada descubrimos en el juego, una actividad natural, libre y espontánea, que atraviesa toda la existencia humana y que, en el contexto escolar, contribuye a la



expresión, la creatividad, la interacción y el aprendizaje. Descubrimos que a partir de lo lúdico podíamos generar esa práctica docente poderosa, compleja, reflexiva, esa enseñanza que genera aprendizajes valiosos y perdurables.

Aizencang (2001), afirma que resulta muy compleja la formulación de una única definición para lo que entendemos como juego, entendiendo que se trata de un fenómeno cultural que tiene una importante función social y que está conformado por un conjunto de rasgos que lo diferencian de otras actividades humanas. La actividad lúdica cobra significados y funciones diversas en relación con el contexto en el cual se inscribe. En la cultura moderna se le suele reservar a la actividad lúdica un lugar de complemento, divertimento o descanso, actividad poco seria en términos productivos en un contexto regido por el paradigma de la utilidad, y el esfuerzo. Pero el juego puede considerarse una herramienta propicia para la concreción de metas escolares específicas. Incluir el juego para generar prácticas escolares alternativas es beneficioso para alumnos que piden contextos y prácticas diferentes y es una buena intención que requiere la creación de las condiciones necesarias para que ello suceda.

A lo largo de la creación de las propuestas didácticas y la concreción de las mismas en el aula, vivenciamos que cuando las dinámicas del juego se hacen parte de los espacios de aprendizaje, transforman el ambiente, brindando beneficios para los profesores y los estudiantes durante las clases. Vimos en los distintos juegos llevados a cabo, oportunidades para introducirse en el maravilloso mundo del saber. No solo ayudo en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino que contribuyo en la comunicación. Durante los primeros meses de observación, pude detectar que los estudiantes preferían trabajar de forma individual, eran reticentes a la idea del trabajo grupal. Incluso el aula de tercero se caracterizó por ser llamativamente silenciosa, no hablaban más allá que con su compañero de banco. Como establece Ocaña (2009), la incorporación en el aula de estrategias lúdicas propicio una convivencia más amable, se dinamizaron las relaciones al interior del aula, y se generaron mayores interacciones entre los estudiantes. Efectivamente, un ambiente lúdico en clase transforma el discurso vertical y distanciado, cambiando el sistema de relaciones.



En este tipo de clase “gamificada”⁴³ como establece Oliva (2016), se genera una apertura didáctica que busca establecer un sistema de enseñanza docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del contenido curricular que se desarrolla. El objetivo general de la gamificación como estrategia metodológica de la mejora docente, persigue incidir en forma positiva a que el estudiantado pueda lograr el cumplimiento de objetivos específicos de aprendizaje. Viendo en la gamificación una herramienta de construcción didáctica que logra fidelizar a los educandos a que encuentren en dicha estrategia metodológica un mecanismo que facilite el aprendizaje y la útil comprensión de los contenidos abordados en la clase.

Lo más importante de las acciones lúdicas es que los participantes puedan moverse. De esta manera, además de aprender experimentando y divirtiéndose, despejan su cerebro, cambian de postura y activan los músculos. Uno de los principales problemas de la educación tradicional, que considera Megías (2017) es la anulación del cuerpo como elemento de generación de conocimiento, como si la única parte de nuestra anatomía apta para el aprendizaje fuese la cabeza y el resto de nuestro organismo fuese un mero apéndice.

Crear prácticas de enseñanza que estén atravesadas por lo lúdico para abordar los diferentes temas de clase, implica necesariamente no caer en el “jugar por jugar”, por mera diversión, sino que se debe seguir un objetivo de aprendizaje específico. La creación del juego, implica además incorporar el arte en la enseñanza de los contenidos, lo que nos lleva aprender por medio de diversos lenguajes como la música, la danza, la pintura, entre otros, que apelan a un abanico más amplio de sentidos. (Eisner, 2009). Como afirma Litwin (2016), las experiencias estéticas, como escuchar una obra musical, ver un cuadro, entre otros, nos pueden emocionar, conmover. Por todo esto, es necesario volver a pensar la escuela en un espacio de libertad, donde haya mayor lugar para las emociones.

⁴³La gamificación según Espinosa y Eguía (2017) refiere a un proceso de mejora, con posibilidades para proporcionar experiencias de juego y con el fin de apoyar a las actividades que desarrollan los estudiantes. La Gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo con el fin de conseguir mejores resultados. Este tipo de aprendizaje posee un gran carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una **experiencia positiva** en los estudiantes.



El juego es una de las tantas formas de innovación creativa en el aula. Litwin (2016) entiende por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y de sus resultados. Conceptos como creación, promoción del cambio y mejora, son conceptos asociados a las innovaciones. Decidir innovar, forma parte de las decisiones autónomas de los docentes, las cuales requieren tomar ciertos riesgos. Decidir implementarlas y diseñarlas, implica reconocer el valor que estas pueden tener y aceptar abrirse a posibles nuevos desafíos.

Tercera etapa: A modo ejemplificador

[...] El juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura. [...] que existe previamente a la cultura, y que la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción. Siempre tropezará con el juego como cualidad determinante de la acción, que se diferencia de la vida "corriente" (HUIZINGA, J., 1972, pág. 15)

Puntualmente, en el marco del proyecto de extensión, generamos propuestas lúdicas pensando en una secuencia didáctica que permita introducir a los estudiantes en el tema del rosismo. Este tema fue sugerido por el docente titular del aula, ya que, al ser un periodo de la Historia Argentina tan complejo y amplio, siempre genera ciertas dificultades de comprensión entre los estudiantes. Aquí desarrollaré, la primera clase de una secuencia didáctica, pensada a partir de recursos lúdicos.

Esta clase contó de tres momentos: Un primer momento, que consistió en jugar a la “papa caliente”. Los estudiantes se sentaron en círculo, junto a mí y el docente. Empezaron a circular la “papa caliente” (una bola de diario que contenía diferentes capas, y en cada capa, había distintos elementos que a los alumnos y alumnas les permitió abordar el periodo rosista-canciones, pinturas, imágenes, retratos-), así, se van a ir pasando entre ellos la “papa”, se escuchan risas, hay gran interacción entre todos. Cuando él docente detiene la música que suena de fondo (una canción de Científicos del Palo: “El Restaurador”), el estudiante que tiene la “papa” en ese momento saca una capa y descubre lo que en ella hay y lo comparte con el resto. Se escuchan voces que nunca antes se habían escuchado en el salón. El docente interviene entre capa y capa, generando un relato del proceso mientras juegan. Finalmente, en la última capa de la “papa”, los alumnos encuentran una cajita que va a contener imágenes del periodo estudiado, y distintas “divisa punzo”. Una segunda etapa se caracterizó por analizar el collage que se generó a



partir de todo lo se fue descubriendo y que se armó en el piso. Luego, escuchan la canción que sonó mientras transcurría el juego nuevamente, y analizan la letra. Algo distinto en el aula ocurrió, el juego invoco a la participación, a la interacción y el periodo histórico abordado realmente se comprendió. Los objetivos de enseñanza se cumplieron satisfactoriamente. Definitivamente, la originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de explicación inductiva o deductiva, es disruptiva y poderosa.

Reflexiones Finales

Generar prácticas de enseñanza que interpelen a los estudiantes, y que nos permitan llevar a cabo la concreción de nuestros objetivos específicos no es nada simple, y en muchas ocasiones, el contexto institucional no colabora con las propuestas que el docente tenga. Pero sin lugar a duda, pensar en ciertas estrategias didácticas que se construyan a partir de un sentido lúdico y artístico, son el impulso necesario para crear puentes que ayuden a propiciar una enseñanza perdurable y significativa.

Las buenas prácticas suceden cuando subyacen en ellas buenas intenciones, y se es cuidadoso con los contenidos de enseñanza. Para Litwin (1998), la buena enseñanza se relaciona con la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Entre esos muchos modos en que los docentes abordan los múltiples temas de su campo disciplinario, pensar al juego como estrategia de enseñanza es una opción viable.

Souto (1999) ve a la buena enseñanza, como aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos. Despertar en nuestros estudiantes el placer o la necesidad de conocer, es una de nuestras tareas prioritarias como docentes.

A partir de mis experiencias en el aula, tanto como estudiante y docente, confirmo, por un lado, la necesidad imperiosa de pensar una enseñanza en movimiento, y generar propuestas de enseñanza que nos convoquen emocional e intelectualmente. Y por el otro, afirmo que es prioritario generar experiencias de enseñanza y aprendizaje junto a la comunidad, entendiendo a la actividad extensionista universitaria como parte esencial de nuestro recorrido formativo y como condición sin ecuanime para generar profesionales comprometidos y reflexivos. Es necesario revalorizar el rol social que la Universidad debe tener.



Bibliografía

- AIZENCANG, N. (2001). Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Bs. As.: Manantial.
- CONTRERAS ESPINOSA, R. Y EGUIA, J.L (2017). Experiencias de gamificación en aulas. Barcelona: Bellaterra.
- EISNER, E. W. (2009). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós Educador.
- LITWIN, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. Bs.As.: Aique.
- LITWIN, E. (2016). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Bs. As: Paidós.
- LÓPEZ Y GARFELIA (1997), El Juego como recurso educativo. Bs. As.: Paidós.
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Bs. As.: Paidós.
- MEGÍAS, C. (2017). Los EDUkits de la Escuela de Educación Disruptiva. Barcelona: Ariel.
- OCAÑA, A. (2009). Aprendizaje y Comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia. Hacia una teoría del aprendizaje. Bs. As.: Amorrortu.
- OLIVA, H. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad Y Reflexión*, 44, 29-47. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- PERKINS, D. (2010). El aprendizaje Pleno. Principios para transformar la educación. Bs. As.: Paidós.
- SOUTO, M. (1999). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. Camilioni y cols. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs.As: Paidós.



Tercera parte: Puentes que proyectan. Experiencias que invitan a soñar



Puentes que proyectan. Experiencias que invitan a soñar

La tercera y última parte de este libro nos invita a proyectar la extensión más allá de las fronteras actuales. Comienza con el artículo de Libertad Martínez en el que, a partir de la lectura crítica del texto de Boaventura de Sousa Santos, se propone pensar la extensión universitaria como una forma de creación que favorezca la función democrática y emancipadora que la universidad tiene de cara al siglo XXI.

El texto de Lucia Canales se mete en uno de los núcleos centrales de la didáctica, la evaluación, y se pregunta por la innovación en torno a las prácticas de evaluación en el área de Literatura. Así cuestiona las prácticas tradicionales al tiempo que propone otras entre las que destaca su experiencia en el GEIE.

Lucas De Mec retoma una de las líneas de la primera parte del libro al preguntarse por las posibilidades de transformación que tiene el Aprendizaje Basado en Proyectos. Así el autor busca el reconocimiento de una ecología de las pantallas en el aula que posibilite pensar nuevas articulaciones interdisciplinarias que tiendan puentes.

Finalmente, el artículo de Santiago Bavaresco propone un proyecto de generación de un juego a partir de los dispositivos tecnológicos que tenga como objetivo transformar lo disciplinar en lúdico desde la Geografía potenciando los espacios de construcción de conocimientos.

En síntesis, estos últimos artículos presentan líneas de análisis que aún están por construirse, proyecciones que esperamos podamos plantearnos como metas del Grupo de Extensión para este 2020. En cualquier caso, queda planteada la necesidad de articular una nueva Universidad para el siglo XXI a través de tres focos: La innovación en torno a la evaluación; El aprendizaje Basado en Proyectos y el Juego como dispositivo didáctico.



El rol de la extensión para una universidad creativa, democrática y emancipadora. Una lectura de *La Universidad del Siglo XXI*

Libertad Martínez Larrañaga⁴⁴
martulibertad@gmail.com

Introducción: ¿qué decimos cuando decimos universidad?

Quienes transitamos los espacios -físicos y conceptuales- de la universidad hemos escuchado más de una vez la definición de su *triple rol*: de enseñanza, de investigación y de extensión; y probablemente lo hemos escuchado precisamente en este orden, ya que -pareciera- se trata de una enumeración en orden de importancia.

El ejercicio de la docencia, la habilitación de espacios físicos y mentales para la enseñanza y el aprendizaje, se nombra primero porque evoca la vieja tradición universitaria, heredada de los gremios medievales de alumnos y profesores, que es la que nos ha legado, incluso, el nombre con el que nos referimos a nuestra institución. Universidad, del latín *universitas*, quiere decir totalidad, globalidad, e incluso colectividad o conjunto de personas, pero también de saberes (Real Academia Española, 2019).

La investigación, y especialmente la investigación científica, tiene otra historia y como atributo de la universidad le añade una capa de sentido a la definición anterior. Si desde la universidad se investiga es porque no todos los conocimientos del universo se alojan en ella; en otras palabras, no sólo la tradición alcanza para entender la realidad. Hace falta salir al mundo, explorarlo, interrogarlo, sacar conclusiones y elaborar así nuevas ideas y saberes. Los resultados de estas investigaciones, por otra parte, vuelven a la universidad en la forma de conocimiento articulado, para ser transmitidos a las siguientes generaciones a través de la enseñanza.

⁴⁴ Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE).



¿Qué pasa con la extensión, entonces? Si bien se pueden rastrear sus orígenes a ciertas actividades de mediados del siglo XIX en el viejo continente, el sentido que le damos a la idea de extensión universitaria en Latinoamérica tiene un origen más reciente. La revuelta estudiantil en la Universidad de Córdoba en 1918, que abrió el camino a la Reforma Universitaria, planteó en su Manifiesto Liminar la necesidad de vinculación entre universidad y comunidad, y acuñó el término “función social” para referirse a “(...) el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones” (Mazo, 1968, pág. 42). Este planteo ético-político es central en la propuesta reformista, del mismo modo que la autonomía y el cogobierno. Desde el '18 en adelante, la propuesta de articulación entre los intereses de la institución universitaria y los de la comunidad mayor de la que forma parte se extendió por el continente adoptando diversas modalidades, hasta alcanzar a ser reconocida como una característica distintiva de las universidades latinoamericanas (Iucci, 2017, pág. 2).

Definir es limitar, y elegir qué queremos decir cuando decimos universidad, es una elección cargada de política. En este trabajo buscamos recuperar este anclaje originado en el compromiso social para hablar de extensión universitaria, al tiempo que proponemos reforzar su centralidad para alcanzar una nueva definición de universidad. En ese sentido, nos proponemos dos tareas: en primer lugar retomar la propuesta de Boaventura de Souza Santos de una *nueva universidad* basada en la integración de las ya nombradas tres funciones universitarias, basada en un proyecto de *democratización radical* de la misma. Por otra parte, queremos profundizar en un aspecto de esta reforma que Santos menciona superficialmente: la construcción de un nuevo tipo de vínculo entre universidad y escuela media, que potencialmente pueda colaborar en la relegitimación social de esta última. Para ello debemos partir de una definición del estado actual de las instituciones universitarias.

Un proyecto radical

La universidad en el siglo XXI es un breve pero intenso texto publicado por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos en 2007. Allí el autor realiza una evaluación de la situación de las instituciones de enseñanza universitaria a escala global, comparando la situación entre el Norte y el Sur. La definición que allí se plantea sobre el



estado de crisis en que se encuentran las universidades -puestas en jaque, entre otras cosas, por una acumulación de contradicciones estructurales y el avance en el ámbito educativo de las lógicas tecnocráticas propias del neoliberalismo- será el punto de partida para pensar la posibilidad de una nueva universidad que enfrente este doble problema. En particular, nos interesa destacar el rol que la extensión pueda jugar en esta apuesta de reforma integral.

En todo el mundo, aunque con diferencias de grado, el diagnóstico es que estas instituciones se hayan sumidas en un estado de crisis, del que poseen mayor o menor autoconciencia, y sobre el que han intentado intervenir, hasta el momento, de forma infructuosa. El rol de la extensión, en particular, se ha visto degradado especialmente a causa de esta situación de crisis, hasta verse transformado en un mero accesorio a las políticas educativas de turno. Esta situación se explica por una matriz multicausal, y está expresada en lo que el autor llama una triple crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional.

Como hemos anticipado, Santos presenta los fundamentos para una “reforma universitaria” a escala global, con el doble fin de superar esta situación de crisis al tiempo que avanzar en convertir a la universidad en un espacio democrático y emancipador. Estas reformas deben basarse en cinco ejes: el acceso, la investigación-acción, la ecología de saberes, la extensión y la vinculación entre universidad y escuela pública.

Las tres crisis de la universidad

Lo que Santos llama *crisis de hegemonía* es el resultado de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que le fueron progresivamente atribuidas por la sociedad, especialmente a partir del siglo XX: por un lado, la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos socialmente valorados en las ciencias y las humanidades, necesarios para la formación de las élites, tal como venía sucediendo desde el siglo XIII en Europa (Villa Prieto, 2017, p.5). A esta función tradicional, el desarrollo capitalista le sumó el encargo de producir patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, necesarios para la formación de mano de obra calificada (Sousa Santos, 2007, p.21). Estas funciones contradictorias llevaron a una creciente paradoja al interior de la universidad, y eventualmente a una crisis, que motivó



al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la universidad medios alternativos para lograr esos objetivos.

En segundo lugar, nos dice Santos, la universidad afronta una *crisis de legitimidad*, provocada por el hecho de haber dejado de ser una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias, y del otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares (Sousa Santos, 2007, p. 23).

Por último, según este autor la universidad se halla sumida en una *crisis institucional*, que expresa la tensión entre su reivindicación de autonomía -en la definición de sus valores y objetivos- y la creciente presión para ser sometida a criterios de eficiencia y productividad de tipo empresarial (Sousa Santos, 2007, p. 24).

Santos sostiene que los intentos de las universidades de sobrellevar esta situación se han concentrado especialmente en resolver este último punto, con resultados infructuosos que más bien acaban reforzando los niveles de sujeción de las instituciones a los criterios de mercado para evaluación de calidad. Por el contrario, es necesario entender cómo se ha llegado hasta aquí para poder cambiar: el estado actual de cosas es el resultado de un proceso multicausal, nos dice, basado en la concurrencia la desfinanciación de la universidad pública y la transnacionalización del mercado universitario.

Afrontar la crisis: una reforma universitaria global

Tal como lo ha defendido para otras áreas de la vida social, Santos sostiene que el único modo posible de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una articulación de fuerzas con un sentido contrahegemónico y emancipador. En el marco de la educación universitaria, una globalización contrahegemónica, en cuanto bien público, significaría “llevar adelante reformas nacionales de la universidad pública, que reflejen un proyecto centrado en la inserción del país en contextos de producción y de distribución de conocimientos cada vez más transnacionalizados, y cada vez más polarizados entre



procesos contradictorios de transnacionalización, la globalización neoliberal y la globalización contrahegemónica” (Sousa Santos, 2007, p. 52).

Este “proyecto de nación” debe ser resultado de “un amplio contrato político y social especificado en varios contratos sectoriales, siendo uno de ellos el contrato educativo y dentro de este el contrato de la universidad como bien público” (Sousa Santos, 2007, pág. 54). Se trataría, en otras palabras, de un acuerdo social tendiente a una reforma radical de la universidad, que la convierta en un espacio democrático y emancipador, y que pueda no solo hacer frente a los embates del avance neoliberal, sino también poner fin a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes, de la que ha sido protagonista la universidad durante mucho tiempo, incluso desde antes de la actual fase de globalización capitalista.

Si bien no está así desarrollado en la obra de Souza, nos parece que la propuesta de democratización radical va absolutamente de la mano con la idea de una nueva extensión universitaria, que recupere aquel sentido originario de función social pero que evoque también nuevos compromisos de parte de la Universidad para con una comunidad a la que por demasiado tiempo le ha dado la espalda.

Una nueva extensión para una nueva universidad

En un momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, es de destacar la insistencia de Santos en que la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión. En efecto, estas deben ser pensadas de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo 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 y en la defensa de la diversidad cultural” (Sousa Santos, 2007, p. 65).

La extensión implica un campo muy vasto de posibles acciones, a realizar en conjunto con infinidad de asociaciones, grupos y organizaciones, movimientos sociales, comunidades locales y regionales, gobiernos locales, el sector público y el sector privado. Por otra parte, es posible pensar en instancias de extensión que colaboren con las



necesidades de la comunidad inmediata en que está inscrita la universidad, siempre guiados bajo estos principios.

Acompañamos especialmente la propuesta de Santos de “evitar que [la extensión] sea orientada hacia actividades rentables con la finalidad de recaudar recursos extrapresupuestarios” (Sousa Santos, 2007, p. 66), ya que en este caso estaríamos frente a una forma velada de avance de la privatización de la universidad pública. Para impedir esto, las acciones de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, o a cualquier iniciativa de la sociedad civil que demande la colaboración de la comunidad universitaria.

Un puente entre la universidad y la escuela

Quiero destacar, finalmente, el rol preponderante que Sousa Santos le asigna a la vinculación entre la universidad y la escuela media, ya que la considera un punto fundamental para la reconquista de la legitimidad de la universidad. Según el autor, hoy es patente el distanciamiento entre la universidad y la escuela media, expresado en una separación materia y conceptual entre el mundo académico y el mundo de la escuela.

En primer lugar, pareciera que las universidades ya no se preocupan sobre qué es la escuela, y mucho menos sobre qué (y cómo, dónde, por qué, etc...) debería ser. Las investigaciones producidas fuera de las universidades, patrocinadas y financiadas por organismos internacionales y fundaciones privadas, han pasado a tener una enorme influencia sobre las políticas públicas de educación, condicionando las acciones de los sistemas públicos de enseñanza. Por su parte, excluida del debate y acusada frecuentemente de defender el status quo y de oponerse a las reformas, para Santos la universidad “se enclaustró en el papel de cuestionar el discurso dominante sobre la crisis de la escuela pública y no se esforzó en formular alternativas” (Sousa Santos, 2007, p. 71).

Por otra parte, incluso la función de formación de los docentes del nivel medio, un “nicho ávidamente codiciado por el mercado educativo” (Sousa Santos, 2007, pág. 71), ha sido cooptada por organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y un sinnúmero de fundaciones e institutos privados. Sousa explica que las



reformas educativas de las últimas décadas “revelan una estrategia deliberada de descalificación de la universidad como espacio de formación docente” (Sousa Santos, 2007, p. 72). La marginalización de la universidad ocurre simultáneamente con la emergencia de sistemas terciarios (privados, en la mayoría de los casos) de calificación de los profesores, en todos los niveles de enseñanza: un verdadero mercado de “capacitaciones docentes”.

Este cambio se manifiesta en la primacía de las metodologías cuantitativas, en el énfasis del carácter evaluativo y de diagnóstico, el despliegue de políticas basadas en evaluaciones de costo-beneficio y finalmente en la preocupación obsesiva con la medición de resultados de aprendizaje a través de la aplicación periódica de tests estandarizados⁴⁵. Términos como eficiencia, competencia, performance, etc, han ganado una peligrosa centralidad en la agenda educativa.

No podemos dejar de aprobar el comentario de Sousa en relación a que la resistencia de la universidad al combo de políticas educativas privatistas no puede restringirse a la mera crítica, ya que “la crítica en un contexto de crisis de legitimidad de la universidad, termina validando el aislamiento social de ésta” (Sousa Santos, 2007, p. 72). Un objetivo central de esta reforma democrática de la universidad debería ser romper con esta situación.

Sousa no lo dice, pero la extensión universitaria, tal como él la está pensando, podría ser la base para una vinculación como la que estamos buscando. Retomar la idea primigenia de función social universitaria, cargarla de nuevos sentidos para abordar las problemáticas y desafíos actuales, es una gran tarea para la universidad. ¿Qué mejor que llevarla adelante entre más actores sociales? Abrir verdaderamente la universidad a la comunidad, comenzando con la construcción de vínculos extensionistas entre la enseñanza media y la superior, pueden ser el puntapié para una nueva alianza en pos de la democratización radical de nuestros espacios.

⁴⁵ Para el caso de Argentina ver, por ejemplo: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa/internacionales/pisa> [consultado noviembre 2019].



Conclusión

En este trabajo hemos presentado, someramente, las líneas centrales de análisis de Boaventura de Sousa Santos sobre el estado actual de la universidad -y en especial, de la universidad pública- en el marco de la acumulación creciente de contradicciones entre lo que es y lo que quiere ser, al tiempo que recibe los embates de la avanzada neoliberal. Para ello recuperamos las definiciones de crisis de hegemonía, legitimidad y institucionalidad, y la propuesta sousiana de una profunda reforma universitaria que la convierta en un espacio radicalmente democrático y emancipador.

Queremos destacar, en el marco de esta propuesta, el rol central que el autor le asigna a la dimensión de la extensión universitaria, sin la cual la universidad como tal no puede existir. Nos parece, por otra parte, que las notas finales alrededor de la vinculación entre universidad y escuela pública, tomadas no solo como un desafío de investigación, sino -sobre todo- como un llamado a la acción, se enmarcan perfectamente en esta propuesta de trabajo desde la extensión universitaria. Apostamos, finalmente, a que este breve trabajo sume y sea de interés para el desarrollo de las tareas en curso en este grupo de extensión.

Bibliografía

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2019). *Evaluación PISA*. Disponible online en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa/internacionales/pisa> [consultado noviembre 2019]
- IUCCI, C. (2017). Editorial. +E, *Revista de Extensión Universitaria*(07). Obtenido de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/issue/view/652/34>
- MAZO, G. D. (1968). La reforma universitaria. 42.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2019). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 20 de 01 de 2020, de <https://dle.rae.es/universidad?m=form>
- SOUSA SANTOS, B. D. (2007). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz: CIDES-UMSA.
- VILLA PRIETO, J. (2017). La enseñanza en la universidad medieval. (M. I. Fernández, Ed.) *Tiempo y sociedad*(26), 59-131.



Los trampolines de la escritura: la evaluación en el ámbito de las prácticas del lenguaje

Lucía Mariel Canales⁴⁶
lucia.canales1996@gmail.com

A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada (Grafein, 1981).

Introducción

El presente trabajo parte del estudio y análisis del resultado de una propuesta didáctica de evaluación, diseñada para un curso de primer año (Ciclo Básico) de un colegio privado de Mar del Plata, en el marco de mis funciones como docente del área de “prácticas de lenguaje”. A tales efectos, en las siguientes líneas me retrotraeré a la planificación y ejecución de esa propuesta –cuyo fin último fue una evaluación de clases de palabras–, así como también a lo que ésta desencadenó y habilitó en la palabra de los estudiantes. De este modo, tomaremos como eje central del texto la potencialidad de la escritura de invención y de las consignas de innovación en la agenda didáctica de la educación secundaria. Sostendremos que la escritura colaborativa y de invención contribuye a mejorar la escritura individual, en tanto que las actividades de aprendizaje colectivas forman al alumno en la socialización y favorecen los intercambios entre pares, “intercambios que (...) tienden a contribuir al progreso de cada individuo” (Meirieu, 2016, p. 48). A la luz de esto, frente al predominio del paradigma estructural en la enseñanza de la lengua y de la gramática, la escritura de invención y el trabajo colaborativo pueden aparecer como una alternativa renovadora en el ámbito de las prácticas del lenguaje.

En un principio, resulta pertinente indicar una serie de distinciones que ubican a nuestras propuestas evaluativas y dinámicas áulicas en un contexto de trabajo y de investigación específico. Las distintas cuestiones y reflexiones que surgen en este texto se desprenden del espacio de rediseño de prácticas docentes en el marco del Grupo de Extensión en Innovación Educativa, dirigido por Mg. Miriam Kap y el Dr. Sebastián

⁴⁶ Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades.



Perrupato. En este sentido, esta presentación busca revalorizar tanto la importancia de habilitar la palabra de los alumnos, ya sea a partir de una actividad lúdica o de una actividad que tome como soporte la escritura de invención; como también ponderar lo fructífero que es disponer de un lugar de intersección entre la Escuela y la Universidad. En relación con ello, coincidimos en que “para comprender la manera en que los docentes enseñan es importante entender (...) el *contexto* en cual el docente trabaja” (Fullan, 2016, p. 63). Así, para lograr la innovación –en este caso desarrollando modelos alternativos de evaluación–, resulta provechoso transformar nuestras prácticas docentes para volver activos a los estudiantes y, en palabras de Mariana Maggio, “enriquecer la enseñanza en tiempo presente” (2012, p. 54).

Reflexiones críticas en torno a las propuestas evaluativas de las prácticas del lenguaje y de la agenda didáctica general

En concordancia con lo establecido por el Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la asignatura Prácticas del Lenguaje de primer año, a lo largo del presente ciclo lectivo llevamos a cabo una planificación en la cual el énfasis estuvo puesto en el papel que los sitios de internet ocupan dentro de las prácticas sociales del lenguaje. Por ese motivo, consideramos pertinente desarrollar una planificación cuyos temas pudieran adaptarse a los nuevos soportes y ritmos sociales existentes en la actualidad (Somoza Rodríguez, 2012). En esa línea, tuvimos en cuenta distintos aspectos en torno a la funcionalidad de utilizar la tecnología en el aula, partiendo de la base de que su usufructo puede llegar a ser potencial y derivar en una clase original, “originalmente didáctica” (Maggio, 2012, p. 59). De este modo, las reflexiones didácticas que se desprendieron de este espacio generaron un vínculo para trazar puentes entre lo que los chicos hacen con las TIC fuera de la escuela y lo que tienen que aprender dentro de la misma (Cassany y Ayala, 2008). En efecto, esto permitió que el desarrollo de los diversos temas resultase significativo e innovador⁴⁷ para los alumnos, en la medida que estuvo planteado como una experiencia que podían relacionar con las acciones que realizan en su vida cotidiana como, por ejemplo, subir fotos a internet, pero utilizando como *valla* (Grafein, 1981) el hecho de tener que realizar una reseña informativa con sustantivos propios. En este marco,

⁴⁷ Tal como sostiene Litwin (2008), algunas propuestas innovadoras se inspiran en el cambio que las estrategias de enseñanza pueden sustentar.



planteamos una secuencia didáctica orientada hacia un examen que estuvo constituido por la resolución de una evaluación “individual” que, como la mayoría de las evaluaciones comprendidas a lo largo del año, tenía una consigna de escritura de invención. Luego de la misma, nos propusimos leer y analizar en un ambiente colaborativo los distintos escritos, pues entendemos a la evaluación como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y “aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función clásica de aprobar, promover, certificar” (Anijovich, 2017, p. 13).

Respecto a la enseñanza de las clases de palabras, a lo largo de los distintos encuentros nos propusimos replantear la educación gramatical en relación con el uso de la escritura; y, desde el campo de la didáctica, dar respuesta a preguntas referidas a cuestiones técnicas en relación a: ¿cómo enseñar gramática?, ¿cómo evaluar?, ¿cuál es la estrategia adecuada para dar este contenido?, ¿es pertinente el contenido?, ¿está situado en tiempo presente?, etc. Como bien dice Bravo (2012), la enseñanza del tema en cuestión hoy se aloja en un terreno de falta de libertad para tomar decisiones por parte del docente, quien se encuentra a medio camino entre saberes que maneja que provienen también de su experiencia como alumno de la escuela y de su experiencia alrededor de la gramática estructural, por un lado, y, por otro, saberes ligados al estudio de la lengua en uso (p. 60). A la hora de realizar las clases, entonces, partimos de la idea de que el uso del texto literario resulta especialmente productivo para la enseñanza de la gramática, porque pone la lengua en primer plano y los recursos de la lengua están en foco en éste. De este modo, realizar una innovación en el aula supuso una ruptura con el estilo didáctico impuesto (Lucarelli, 2004, p. 512). Los distintos *corpus* dados, por lo tanto, no se trataron de una selección de textos pensada *para* enseñar a leer la gramática, sino que el texto *requirió* que leamos la gramática para comprenderlo (Bravo, 2012, p. 60). Por ello mismo, consideramos relevante articular la enseñanza de los temas dados con la escritura de invención y, de acuerdo a lo que plantea el diseño curricular, con la *lengua en uso*. Así, la gramática se postuló como una estrategia para pensar la lengua, es decir, para que los alumnos-hablantes tomen conciencia no sólo de las estructuras y principios que la rigen, sino también de su funcionalidad y significatividad.

De este modo, volviendo a las preguntas de un principio, a lo largo del ciclo lectivo no se trató solamente de buscar estrategias ajenas a los contenidos, sino de “reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza que entrelace la buena enseñanza y la



enseñanza comprensiva” (Litwin, 1996, p. 97). Entendemos que los estudiantes difieren en la manera en como acceden al conocimiento, por eso mismo forma parte de nuestra responsabilidad docente generar estrategias alternativas de evaluación y entender que ésta última no acompaña sólo un momento específico del proceso enseñanza-aprendizaje que ocurre al final, “sino que se desarrolla en un proceso continuo [...] y brinda un abanico de informaciones” (Davini 2015, p. 77).

Habitar el aula, la evaluación como trampolín al testimonio

Retomando la experiencia, el día de la evaluación, una de las consignas les pedía a los alumnos que escribieran una carta utilizando nombres propios. En lo que respecta la confección del escrito, consideré que ya se pondrían en juego, incipientemente, contenidos gramaticales. Pues, ante la tarea de escribir un texto, enmarcado en una situación o contexto de producción, marcharían algunos procesos que desembocarían en un texto específico. Esos procesos normalmente implican, por parte del alumno, la planificación, la redacción y la revisión de la escritura. De este modo, “la gramática puede llegar a aparecer como herramienta en el proceso de estas tres etapas” (Bravo, p. 74). No obstante, a la luz del resultado final, consideramos que esas etapas también le corresponden al docente lector, quien corrigiendo puede encontrarse con escritos/ confesiones/ denuncias como las que veremos a continuación. A la luz de lo dicho, comprendemos que, para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, “crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza” (Anijovich 2009, p. 25). En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza continuamente, lo que le permite reconstruir así su práctica diaria y pensar y repensar ante escritos como los siguientes.



Evaluaciones:

Alumno 1:

Hola profesora, estoy teniendo un problema con mis compañeros Fabricio, Juan, Maxi y Jerónimo.

Juan.

Alumno 2:

Hola profesora Mónica, Juan me contó que sus compañeros lo molestan. Quiero saber quiénes lo molestan, así lo dejan de molestar a mi hijo. Mi otro nene, Sebastián, me contó que también lo molestaban en el Instituto. Por favor, ¿puede hacer el sacrificio de ayudar a mis hijos?

Gracias por su atención

Carol.

Recapitulando la contextualización, recordemos que la evaluación era individual puesto que, para seguir sosteniendo la línea de trabajo cooperativo que veníamos teniendo, posteriormente la idea era autoevaluarnos y observar qué había surgido. Esto implica, dentro del aula secundaria, reflexionar sobre las acciones que continúan luego de las instancias evaluativas al dedicar tiempo a la devolución de información: “intercambiar ideas acerca de las posibilidades de mejora es un aspecto fundamental en el intento de convertir a la evaluación en herramienta de conocimiento” (Celman 1998, p. 15). En rigor, diseñar situaciones evaluativas es mucho más que pensar pruebas: “reflexionar acerca de qué se busca con la evaluación, qué es lo que se evalúa, e identificar evidencias en esa línea nos ubica también como docentes en una posición reflexiva protagónica” (Anijovich 2017, p. 82). Los alumnos de las evaluaciones citadas, asimismo, se encontraban a una distancia considerable y no tenían previa idea de que iban a tener que escribir una carta, motivo por el cual no resultaba plausible la idea de un previo acuerdo entre ellos respecto a la resolución y a la modalidad del escrito. De este modo, la retroalimentación (Anijovich 2010) de las evaluaciones nos interpeló de manera significativa, considerando que habilitar la palabra de los estudiantes permitió que ambos pudieran denunciar un incidente crítico que los atravesaba significativamente. La escritura como estrategia permitió hacer visible el pensamiento⁴⁸ (Ritchart, 2015), construyendo un campo donde lo dicho – y lo no dicho – por los estudiantes nos permite

⁴⁸ Consideramos que una visión de la enseñanza que no va más allá de presentar contenidos, además de ser demasiado simplista, también es peligrosa, puesto que se enfoca en el docente y no en el aprendiz, relegando al estudiante a una posición pasiva y asumiendo que el aprendizaje se basa sencillamente en asimilar lo que se ha presentado (Ritchart 2015, p. 62)



realizarnos múltiples preguntas: ¿qué proceso complejo supone para un niño de doce años no atreverse a denunciar una situación utilizando la primera persona del singular, sino tener que hacerlo proyectándose en la voz de la madre de su compañero? ¿Qué confianza habilitan los docentes como para que esto pueda suceder? ¿Cómo se interviene en estos casos?, aquello que resulta significativo para nosotros, ¿lo es también para los alumnos? etc. Resulta muy disímil – y sobre todo en el terreno de las prácticas del lenguaje y la enseñanza de la gramática– una evaluación destinada a comprobar qué se ha memorizado de un tema estudiado (por ejemplo, a través de un ejercicio cuyo fin sea clasificar clases de palabras teniendo en cuenta un criterio morfológico y semántico), de aquella destinada a establecer relaciones, reflexionar críticamente, y poner en uso lo aprendido en un espacio que habilite la libertad y la confianza para denunciar una problemática educativa.

En síntesis, nos parece pertinente retomar una cita de Litwin (1996), a propósito del *paper* y de la evaluación como tema central de la agenda didáctica, quien nos recuerda que “Enseñar es, desde nuestra perspectiva, aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro” (p. 113). Hemos intentado reflexionar en torno a un enfoque de evaluación didáctica distante de aquella que no se propone pensar, repensar e intervenir sobre la propia práctica docente. Coincidimos con Anijovich (2017) en el hecho de que una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y aprendizaje. De todos los desafíos que se me presentaron durante el ciclo lectivo en esa Institución, uno de los más notorios fue abordar casos como este, que dejan entrever distintos problemas de convivencia áulica y lo importante que es generar un vínculo de confianza con nuestros alumnos, para que ellos puedan saber con exactitud cuál es el espacio en donde sólo nosotros –como docentes y adultos responsables– sabremos qué hacer y qué medidas tomar. En este ejemplo, durante una evaluación, durante la escritura, durante la lectura de sus voces. La evaluación que se realiza en diversas instituciones no tiene lugar en una campana de cristal, sino que se encuentra condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella (Santos Guerra, 2003). Es decir, está siempre penetrada por distintas dimensiones pedagógicas y, a partir de la escritura de invención, podemos pensarla como un trampolín a puentes mucho más amplios.

Bibliografía

ALVARADO, M. y otros. (2000). *Propuestas para el aula*. Recuperado de www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea.html.



- ANIJOVICH, R. Y MORA, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- ANIJOVICH, R. (2010). “La retroalimentación en la evaluación” en Anijovich R. 2010 *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R. Y CAPPELLETI, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- BRACCHI, C. (2009). *Diseño curricular de Prácticas del Lenguaje*. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- BRAVO, M. (2012). *La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura*.
- BRUNER J. (1997). *Pedagogía popular*. En: “La educación como puerta de la cultura”. Madrid: Visor.
- CASSANY, D. Y AYALA, G. (2008). "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela." Estudios e investigaciones. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. CEE Participación Educativa.
- CELMAN, S. (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores. Traducción de Federico Villegas.
- GRAFEIN. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Buenos Aires: Altalena Editores.
- LITWIN, E. (1996). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En *corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LUCARELLI, E. (2004). “Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario”. *Educação*, vol. XXVII, núm. 54.
- MAGGIO, M. (2012). Capítulo 2 “Enseñanza poderosa” y Capítulo 3 “Tecnología educativa con sentido didáctico”. En *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MEIRIEU, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTOS GUERRA, M. (2003). “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres”. En *Revista enfoque educacionales 5*. Universidad de Chile.
- RITCHARD, R., CHURCH, M. Y MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- SOMOZA R. M. (2012). “XVI. Los saberes letrados en la sociedad de la información. Lectura, soportes y ritmos sociales”. En *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.



Aprendizaje Basado en Proyectos: hacia el reconocimiento de una ecología de las pantallas en el aula

Lucas Martín De Mec⁴⁹
lucasdemec@gmail.com

No es sorprendente encontrarse con algún cartel (o varios) en las instituciones educativas de Mar del Plata que citen la resolución N° 778/16 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, haciendo hincapié en la prohibición del uso de celulares en el aula. Lo llamativo resulta percatarse de que, al acceder a este documento público, indica que el director general resolvió “habilitar el uso de los distintos dispositivos tecnológicos, en el ámbito escolar, por parte de alumnos y los docentes, como recurso pedagógico didáctico, incorporando los dispositivos como parte de su planificación anual y enmarcados en el Proyecto Institucional en los acuerdos que le dan sustento”.

El mismo texto indica que la prohibición total que corría para los dispositivos electrónicos data del 2006 (Resolución N° 17287) y se encuentra derogada por la presente. Sin embargo, la síntesis de lo escrito en este artículo y la condensación teórica de algunos de sus términos nos invitan a preguntar una serie de inquietudes sobre los alcances y las limitaciones de este planteo en el aula de hoy en día y con las propuestas metodológicas vigentes, siendo el Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.P.) uno de los más implementados por las escuelas.

La delimitación en términos territoriales de esta habilitación conduce de manera inexorable a la pregunta por las fronteras del aula, ese “ámbito escolar” donde el uso de los dispositivos electrónicos tiene ciertos recaudos y que, fuera del mismo, no tiene efecto. En el presente trabajo seguiremos los lineamientos principales de la ecología de las pantallas, en términos de relación entre medios, usuarios y fuerzas sociales en las que ambos interactúan (Albarello 2019: 25-26).

⁴⁹ Universidad Nacional de Mar del Plata



Este enfoque nos lleva a pensar los medios como ambientes y como especies: moldean la cultura que se desarrolla a su alrededor, pero también adquieren significado en interacción constante con otros medios. De esta manera, un dispositivo -entendido no sólo en términos tecnológicos sino también como ordenamiento social- se constituye como el epicentro de la construcción de las interacciones entre los usuarios. Usuarios que, trasladando el estudio al aula, son todos los participantes de este “ámbito escolar” mencionado en la reglamentación.

Desde los jóvenes, los docentes, los preceptores y los directivos hasta el personal no docente, familiares que frecuentan el establecimiento por diversos motivos, inspectores y demás; todos somos usuarios del ecosistema de pantallas en todo ámbito, escolar o no. En tanto, sobretudo en la última década, la inmensa mayoría de las personas adquirió la denominada “informática vestible o *wearable*” (Israel Márquez 2015), se convierten en usuarios de estos medios.

La reconocible frase ‘apaguen sus celulares para prestar atención’ resulta una concepción deteriorada en el oído de quienes tienen que asistir al colegio secundario. Es que, nuevamente, en la abstracción teórica radica el problema. “Prestar atención” en la juventud se concibe como una actividad que puede realizarse mientras somos usuarios de las pantallas, porque en ningún momento dejamos de serlo. Basta un sonido, una vibración o un destello que emita el dispositivo para reclamar al usuario momentáneamente, responder a lo que dicho aviso convoque y proseguir con su actividad fuera de la pantalla.

La propuesta, si reconocemos el rol activo del docente en esta situación, es encontrar prácticas de enseñanza-aprendizaje que contemple esta ecología de las pantallas y no que la obture. Potenciar este trabajo implica reconocer que ese “ámbito escolar” es una fuerza social donde medios y usuarios interactúan, y que el docente forma parte de ello.

Continuando con las preguntas que nos genera la reglamentación, la definición de dispositivo tecnológico que se sobrentiende -o malentiende- en el texto constituye una inquietud en sí misma. Al indicar que estos pueden llegar a ser un “recurso pedagógico didáctico”, se continúa reproduciendo una filiación meramente conductista de la educación: en tanto el docente es quien tiene que planificar todo lo que acontece en el aula, el mismo debe ser quien “habilite” el uso de los dispositivos para alguna actividad.



En contraposición, reconocer el ámbito escolar como una ecología de las pantallas nos permitiría, en primera instancia, responder a las inquietudes que surgen de los usuarios-estudiantes, estar a la altura de la convocatoria constante que hacen los medios a ser utilizados.

Destinarle el rol de ‘habilitador’ al docente le confiere un poder que no es tal en un ecosistema de este tenor. En esta relación entre medios, usuarios y fuerzas sociales, la interfaz es la expresión mínima del ambiente descrito por los ecologistas de medios (Scolari 2012) y es el “lugar donde la evolución de los medios es negociada, ya que allí es donde los lectores/espectadores/usuarios interactúan con los medios” (Albarello 2019: 27). Desde esta perspectiva, los usuarios en su totalidad tendrían el mismo poder de negociación con respecto a los medios.

El rol de ‘habilitador’ rompería esta lógica democratizante y continuaría reproduciendo una lógica que no responde a la ecología de las pantallas. Pedir que los alumnos entreguen sus celulares antes de una instancia de evaluación, cercenar la posibilidad de que, mientras el docente presente un tema, busquen por su cuenta cuestiones relacionadas -o que ellos creen que estén relacionadas- o evitar las interacciones por medio de estas interfaces fuera del “ámbito escolar” implica no reconocer la presencia ineludible de las pantallas que, aún apagadas y esperando su uso en el bolsillo del usuario, en su simple presencia configuran los ordenamientos sociales entre dichos participantes del ecosistema.

Con la llegada de la propuesta del Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.P.), las inquietudes expuestas en este trabajo ganaron aún mayor protagonismo. El Marco Curricular Referencial de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires define esta propuesta de la siguiente manera:

Los saberes integrados son propuestas pedagógicas compartidas entre docentes de distintas materias para abordar una temática de modo interdisciplinario, propiciando un rol activo de los estudiantes. Este abordaje se basa en la articulación tanto de los saberes englobados en el tema elegido como la explicitación de las capacidades que se promueven. A estas capacidades las atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas de conocimiento, y se adquieren de modo continuo y progresivo. (2019: 26)

A partir de esta caracterización, es necesario recalcar algunos conceptos clave de los que se vale este tipo de proyectos: los saberes integrados o englobados, la interdisciplinariedad y la articulación, y la distinción entre capacidades y contenidos.



Estas formulaciones están profundamente relacionadas entre sí y conforman un anclaje teórico que supone la búsqueda de una integración de saberes en detrimento de la enseñanza estrictamente disciplinar y compartimentada. Se definen las capacidades como aquello que se debe poner en el centro de la actividad, pero no oponiéndose a los contenidos curriculares, sino atravesándolos.

Este corte podría vincularse a la capacidad de los medios de moldear la cultura que se desarrolla a su alrededor. En una ecología de las pantallas, en esa relación entre medios, usuarios y fuerzas sociales en las que ambos interactúan, el Aprendizaje Basado en Proyectos puede ser uno de esos reclamos que emergen desde los usuarios que en modelos de enseñanza-aprendizaje previos no tenían capacidad de negociación: los alumnos. “Propiciando un rol activo de los estudiantes” (2019: 26), indica el Marco Curricular Referencial.

En este sentido, pensar desde el abordaje planteado los proyectos interdisciplinarios supone, más que otorgarle al docente el rol de generar inquietudes que puedan transformarse en problemáticas dignas de una propuesta de estas características, convertir su ‘vigilancia epistemológica’ en una observación continua de las preguntas que emergen del estudiantado. Potenciar esas preguntas, darle lugar a la repregunta y la contestación crítica, resulta el objetivo permanente de este tipo de proyectos y una planificación que le podría dar un lugar significativo a la ecología de las pantallas en la propuesta transversal de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este tipo de proyectos, el lugar del ecosistema de dispositivos electrónicos puede resultar sumamente productivo. Las fases para presentar un proyecto en el aula a las que hacen referencia Anijovich y Mora (2010: 96), permiten un lugar a las pantallas de los usuarios-estudiantes sin obturar sus preguntas y sus necesidades de investigar de una forma no lineal. Si para la definición del proyecto, la etapa “anticipatoria” requiere momentos de exploración, terminar con la dicotomía entre tecnología habilitada y tecnología prohibida hace a las posibilidades de atender a problemáticas reales de todos los usuarios del ecosistema de pantallas. A modo de ejemplo, Albarello legitima el citado de Wikipedia por su flujo de actualizaciones continuas, rasgo que lo diferencia de otras tantas formas de acceso a la investigación de información (2019: 31).



Con la etapa “itinerante”, signada por el “recorrido de diversidad de *territorios*”, volvemos a la acepción de medios como ambientes (Albarello 2019), y la posibilidad de trabajar desde las competencias transmedia de los jóvenes en el aula (Scolari 2018). En esta segunda etapa, la idea de recorrido(s) nos permite vincular la ecología de las pantallas con los proyectos interdisciplinarios: el pasaje de la lectura/navegación a la lectura transmedia, el despliegue ‘a través de’ múltiples medios, la manipulación de las interfaces por parte de los usuarios de acuerdo a sus necesidades u objetivos y el rol activo del consumidor -en esta propuesta, usuario/estudiante- se presentan como los atributos principales de la manera de *transitar* territorios, de permitir la emergencia de “activadores del hacer y del pensar” (Anijovich & Mora 2010: 96).

La etapa final de “evaluación”, con dos momentos, uno de revisión continua y otro de reflexión en torno a lo logrado, nos vuelven a presentar condiciones óptimas para el reconocimiento de la ecología de las pantallas como el “ámbito escolar” donde estos proyectos tendrán lugar. La difusión del trabajo realizado, la escritura de narrativas que den cuenta de lo acontecido y que sirvan para el reconocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje que han *transcurrido* los usuarios pueden tener lugar, o deberían tenerlo, en aquellas pantallas que los usuarios utilizan constantemente.

El pasaje de la lectura y la escritura transmedia a hurtadillas en el aula, evitando la mirada reprobatoria del docente, a hacer de estos procesos la carta principal de este tipo de proyectos hace a la búsqueda de una nueva “enseñanza poderosa <que> mira en perspectiva porque enseña a cambiar puntos de vista” (Maggio 2012: 50). El rol docente podría consistir, en este planteo, es permitirse ser uno mismo quien cambie su punto de vista como producto de este proceso de enseñanza poderosa.

Propiciar la narrativa transmedia en el aula para el trabajo con Aprendizaje Basado en Proyectos implicaría la escritura de textos que no funcionan “como estructura de significados, sino como galaxia de significantes” (Barthes 1970). La utilización de redes sociales, la búsqueda en la nube, los grupos de conversación en los que participan los usuarios/estudiantes, la escritura de hipertextos que consisten en imágenes efímeras en las aplicaciones de uso masivo como las ‘historias de Instagram’, las reacciones o comentarios a las mismas por parte de otros usuarios, la vinculación con videos, textos o más imágenes, etcétera; hacen a este tipo de escritura no secuencial que se bifurca y permite al usuario elegir entre opciones (Ted Nelson 1965). Los nodos de estos



hipertextos pueden ser consensuados entre los usuarios/estudiantes y usuarios/docentes, y dejar que las vinculaciones entre ellos sean aquello librado a la voluntad de ese alumno cuyo rol activo pretende construir este tipo de proyectos interdisciplinarios.

A fin de cuentas, algunas de las ventajas expuestas en los últimos años para estas “propuestas pedagógicas compartidas” (Marco Curricular Referencial 2019: 26) implican el aprendizaje visto como estimulación del trabajo en equipo y colaborativo, la construcción de situaciones de diálogo y argumentación entre alumnos y la enseñanza vista como comprensión y no como acumulación (Anijovich & Mora 2010: 99-100). Si los productos finales del Aprendizaje Basado en Proyecto continúan siendo impuestos desde los usuarios/docentes como escritos lineales, ya sean monomedia o multimedia - con presentaciones de diapositivas en plataformas como Microsoft PowerPoint o Prezi-, la obturación de la interacción genuina en la ecología de pantallas del aula nos llevaría a distanciarnos de aquello que se presenta como el objetivo principal de la construcción de saberes integrados.

Un nuevo concepto clave se presenta en aquellas ventajas que Anijovich y Mora despliegan en su libro *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (2010): el problema de la comprensión. Continuar con la imposición de textos lineales y la prohibición de las pantallas en el aula lleva, desde esta perspectiva, a la insatisfacción de esta concepción de la enseñanza. Para evitar la concepción de estos procesos como mera acumulación, los usuarios/estudiantes se valen de las pantallas que constituyen el ecosistema planteado en este trabajo. Por ejemplo, algunos aportes de los últimos años desde la psicolingüística nos permiten reconocer varias problemáticas que los jóvenes buscan saciar apoyándose en sus dispositivos móviles: la falta de vocabulario de alta frecuencia pero de significados múltiples o de baja frecuencia y específico al contexto (Thaashida Hutton 2010: 1-2), el escaso conocimiento previo y su incidencia en la memoria de trabajo de los lectores (Irrazabal, Burin & Saux 2012), así como también las pobres estrategias metacognitivas de las que pueden valerse para realizar inferencias que faciliten el descubrimiento de información que no está explícita en el texto (Molinari Marotto 1998), entre otros factores de relevancia.

Frente a este panorama, la ecología de las pantallas en el aula emerge como una herramienta de notoria utilidad como complemento a la lectura y su comprensión, la escritura de hipertextos y la investigación en términos de recorrer territorios ya relevados



por otros usuarios. Concebir el Aprendizaje Basado en Proyectos desde una perspectiva que desestime de plano la posibilidad de reconocer el ecosistema de medios (Scolari 2015) resulta, desde el marco teórico desplegado y cotejado, problemático y hasta contradictorio. El reconocimiento de la necesidad de incorporar aquellos dispositivos prohibidos en el 2006 y habilitados según la voluntad del docente desde 2016, no sólo como algo premeditado y planificado por el docente sino como una práctica emergente y constitutiva del aula como “ámbito escolar”, llevará hacia el acercamiento entre sociedad y escuela, objetivo ansiado explícita o implícitamente por todos los usuarios de los medios, por todos los participantes de la educación.

Bibliografía

- ALBARELLO, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. CABA: Ampersand.
- ANIOVICH, R. & MORA, S. (2010) “Los proyectos de trabajo”, en *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. CABA: Aique Educación, 91-100.
- BARTHES, R. (1970). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2019). *Marco Curricular Referencial*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 26-27.
- HUTTON, THAASHIDA L. (2010). “Tres niveles de vocabulario y educación”, en *Handy Handouts*. Super Duper Publications. Número 182.
- IRRAZABAL, N., BURIN, D. & SAUX, G. (2012). “Conocimiento Previo y Memoria de Trabajo en la Comprensión de Textos Expositivos”, en *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*. Vol. 4, Nº 2, 11-18.
- MAGGIO, M. (2012). “Enseñanza poderosa”, en *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 39-64.
- MÁRQUEZ, I. (2015). *Una genealogía de la pantalla: del cine al teléfono móvil*. Barcelona: Anagrama.
- MOLINARI MAROTTO, C. (1998). “Comprensión del texto”, en *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje* (No. 159.946. 3/. 4). Buenos Aires: Eudeba.
- NELSON, T. (1992). *Literary Machines*. Sausalito CA: Mindfull Press.
- SCOLARI, C. (2012). *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (ed.) (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- VIDAL, M. & FINOCCHIARO, A. (27 de octubre de 2016). “Resolución Nº 778/16”. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.



Aprender jugando Como transformar lo disciplinar en lúdico desde la Geografía.

Santiago Bavaresco⁵⁰
santiagobavaresco@gmail.com

Introducción

La extensión universitaria tiene como objetivo promover el desarrollo cultural, y la transferencia del conocimiento y la cultura entre los distintos sectores sociales de la comunidad, como principal objetivo tiene la consolidación y puesta en práctica del vínculo entre la Universidad y la comunidad.

El siguiente trabajo de extensión tiene como finalidad el desarrollo de actividades para la difusión de expresiones culturales en sus distintas manifestaciones dentro del espacio académico y social. Y así promocionar la integración de los estudiantes al medio social universitario, desarrollando en ellos el sentido de la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación, para realizar las actividades de carácter cultural, social y de recreación destinadas al estudiante de secundaria en particular y a la comunidad universitaria en general.

Fundamentación

Para la realización del proyecto se plantea formular el desarrollo y en la aplicación de un videojuego como un dispositivo didáctico, esta posibilita la integración de los conceptos y la fijación de los contenidos mediante el desarrollo de la estrategia didáctica. Los videojuegos crean contextos atractivos, con un aire de realidad, que generan involucramiento por parte de los jugadores-estudiantes. En este sentido, son constructores de sentido. *“Tal como sostiene Jenkins y Squire, los juegos son sistemas de fantasía que al crear propósitos atractivos tienen el potencial de volver el aprendizaje muy real para los jugadores”* (Maggio, 2012: Capítulo 3). Jugar para enseñar podría ser la metáfora que lo resume y carga de significado. Porque cuando juego vuelvo a pensar en términos

⁵⁰ Universidad Nacional de Mar del Plata. Integrante del Grupo de Extensión en Innovación Educativa



culturales próximos a aquellos a quienes educo, lo cual es de enorme valor para la enseñanza.

Además, jugar nos exige revisar la noción del tiempo en relación con el placer que jugar implica, los mismos estudiantes que no se concentran diez minutos seguidos en clase puede hacerlo durante horas en el juego que esta intencionado sobre un contenido disciplinario (Maggio, 2012). “Abrir la puerta para ir a jugar” en este caso crea una dimensión pedagógica donde lo que sucede es valioso para los sujetos que participan de la experiencia.

Desde la Grecia clásica se considera que el ocio y el juego es el cauce para lograr el fin supremo del ser humano y el logro de la felicidad, tienen un valor formativo, cultural y educativo (Munguía y Cabeza, 2007). El origen de la civilización occidental está en el ocio en la medida que una parte de la población griega pudo dedicarse al desarrollo de la cultura, gracias al ejercicio del ocio determinado y comprometido. Los griegos distinguían entre tareas y ocupaciones desinteresadas; el ocio y el juego no tiene función de descanso, porque los juegos deben practicarse más en medio de los trabajos, pues el trabajo necesita descanso y los juegos son para descansar (Munguía y Cabeza, 2007)

El ocio y el juego al que se refieren los filósofos griegos no es, como pudiéramos entender hoy, descanso, tiempo libre, recreo o perder el tiempo sin hacer nada, sino parte esencial de la vida y la vida es actividad. El ocio y el juego son actividades que no busca nada fuera de sí mismas, actividades que tiene su fin en lo personal y el acercamiento a un grado superior de perfección (Munguía y Cabeza, 2007).

El juego tomado como estrategia de aprendizaje no solo le permite al estudiante resolver sus conflictos internos y enfrentar las situaciones posteriores, con decisión, con pie firme, siempre y cuando el facilitador haya recorrido junto con él ese camino, puesto que el aprendizaje conducido por medios tradicionales, con una gran obsolescencia y desconocimiento de los aportes tecnológicos y didácticos, tiende a perder vigencia. (Carmen Minerva, 2002).

Desarrollo



Para la realización del inicio del proyecto de extensión hay que tener en cuenta determinados principios como argumenta Acaso Maria y Megias Clara en el libro Art Thinking. Las cuales establecen 4 principios fundamentales a la hora de iniciar un proyecto orientado a temáticas ludias y culturales en la escuela secundaria

Los juegos que se sugieren solamente indican un camino que el docente si quiere o no puede seguir o tal vez le ayuden a idear otras actividades cortas, amenas, diferentes desde todo punto de vista para abordar el proceso sin tanta dificultad

Principio de relevancia

Para seleccionar una temática debemos podemos guiarnos por el principio de relevancia y hacernos la siguiente pregunta: ¿por qué es importante este tema en el contexto social actual? Este principio conecta con la honestidad con lo real, que añade a la pregunta anterior una nueva: ¿por qué es honesto seleccionar este tema?

“(...) La honestidad intrínseca nos invita a explorar dentro de nosotros mismos, a mirarnos por dentro y establecer el tema del proyecto desde una temática intrapersonal, consiguiendo encarnar el conocimiento como algo propio y automotivado, en vez de como algo ajeno e impuesto.” (Acaso y Megias, 2017). Por lo tanto, conectado con la realidad, el tema se convertirá en contenido vital, deshaciendo la frontera entre lo que me pide el educador por obligación y lo que me pido yo a mí mismo como estudiante o espectador.

Principio de democracia y respeto

La elección del tema ha de hacerse de manera democrática y en comunidad. En el caso de este proyecto se inició con una encuesta realizada a estudiantes adolescentes de distintas escuelas y barrios, con el objetivo de poder obtener la mayor cantidad de datos sobre ellos.

En este eje es importante y necesario remarcar la importancia de que el educador respete los temas que acaban siendo elegidos por el resto de la comunidad de aprendizaje. *“No se puede cambiar de manera unidireccional la decisión tomada por una comunidad honesta (...)”* (Acaso y Megias, 2017), debemos activar el principio de democracia y aceptar un resultado consensuado.



Ningún tema es poco apropiado; es más, quizá los que desde una óptica más conservadora nos parezcan poco apropiados son, precisamente, los que hay que abordar para conectar con el principio de honestidad, de manera que si un grupo de adolescentes decide abordar un tema en específico, no solo hemos de respetar su decisión, sino que esta decisión convertirá el proyecto en una actividad que se alejará del simulacro pedagógico habitual.

Principio de transformación social

Los temas no solo han de ser honestos, sino que no solo han de servir para visualizar un problema: han de producir esa alteración. En este punto aparece el marco del aprendizaje-servicio, una propuesta metodológica que conecta los proyectos educativos con la realidad social invitándonos a repensar el para qué. ¿Para qué desarrollamos un proyecto relacionado con la geografía?

Principio de conexión curricular

Como última premisa los temas han de estar relacionados con las necesidades de los contextos en los que van a desarrollarse: el currículum en la educación formal, las exposiciones en las instituciones culturales (educación no formal) y cualquier propuesta en la educación informal. Este principio de conexión es posible, solo necesita de un poco de renovación por parte de la comunidad de aprendizaje, porque cualquier tema relevante puede conectarse con el currículum oficial.

Cierre

Los videojuegos son la forma de entretenimiento dominante de nuestra era, el éxito se aprovecha tanto de la psicología como de la tecnología, y su realización requiere una comprensión reflexiva de técnicas de motivación y de diseño. Por lo que podemos aprender mucho del mundo de los videojuegos para aplicarlo a nuestro ámbito de docencia (psicología, diseño, estrategia y tecnología, entre otras).

Hay dos formas de incluir los videojuegos en la enseñanza: crear un videojuego para nuestra asignatura (o partes de la misma) y gamificar la asignatura (o partes de ella). La primera puede parecer más difícil, ya que no todos los docentes podemos diseñar y desarrollar un videojuego para nuestra asignatura (o encontrar alguno existente que se



adapte a ella). Aquí es donde radica la idea principal de este proyecto de extensión, de plantear el desarrollo de un juego a partir de un grupo de personas interesadas en matemática, con el fin de poder “gamificar la escuela”.

“Gamificación es el término usado para hacer referencia a la aplicación de los elementos y las técnicas utilizadas en el diseño de videojuegos en contextos distintos a estos” (Gallego, F., Molina, R y Llorens, F., 2014). Los elementos de los videojuegos son las herramientas para la gamificación, dado que uno de los principales beneficios de la gamificación es la motivación, uno de los campos en los que tendrá un fuerte impacto será en el de la educación.

Algunas sugerencias finales a tener en cuenta antes de realizar los juegos.

- No desarrollar un juego para pasar el tiempo.
- Revisar y analizar las áreas del diseño curricular y ajustar el contenido a la técnica del juego. Relacionar los ejes transversales y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a los objetivos del juego.
- Adaptar el juego a la edad, a los intereses, a las necesidades, a las expectativas de los jugadores, no a los de los docentes. Hacer énfasis en las actividades que se realicen con la finalidad que los alumnos se interesen por ellas.
- Recuerde que cada juego es una oportunidad del alumno para fomentar los valores y los conocimientos.
- Todo contenido debe ser atractivo, funcional y durable, esto incentiva la participación del jugador.
- Establecer las reglas del juego, para fomentar la comunicación, la participación, la conducta exigida, los movimientos, el tiempo del juego, entre otros.
- Evaluar justa y objetivamente la satisfacción personal de cada uno de los estudiantes y la del grupo mayor, el qué y para qué aprende con ese juego.
- Practicar el juego antes de llevarlo a los jugadores, si los estudiantes descubren su talón de Aquiles, se pierde la autoridad y el respeto. Preparar todo antes de realizar el juego, cualquier detalle cortara la motivación para ejecutar el juego.



Bibliografía

- ACASO, M. Y MEGIAS C. (2017): Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación. Grupo Planeta .
- MUNGUÍA Y CABEZA, (2007). El ocio en la Grecia clásica. Universidad de Deusto. Capítulo 3.
- CARMEN MINERVA TORRES RANGEL (2002) . El juego: una estrategia importante. Universidad de los andes - núcleo Rafael. Trujillo.
- GALLEGO, F., MOLINA, R Y LLORENS, F. (2014) Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. Dpto. de Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial. Universidad de Alicante.
- MAGGIO, M. (2012) - Enriquecer la enseñanza, : PAIDOS IBERICA, Capitulo 3.



Quiénes Somos

Kap, Miriam

Licenciada en Ciencias de la Educación(UBA). Magister y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR).

Profesora Adjunta Regular de la Cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades, Profesora Titular a cargo de Asuntos Pedagógicos de la Escuela Superior de Medicina y Asesora Pedagógica en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, todas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ha ejercido el cargo de Secretaria Académica de la misma Universidad Nacional.

Directora del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE). Dirige el proyecto de Investigación “Prácticas de Enseñanza en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata: propuestas excepcionales, tradiciones, innovaciones y creaciones” y el Proyecto de Extensión “Transformar la escuela: Rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza”.

Docente e investigadora categorizada en el nivel Superior Universitario. Ha desarrollado su actividad profesional de consultoría y diseño en posiciones de responsabilidad en organizaciones nacionales e internacionales.

Es autora del libro *Conmovidos por las tecnologías: pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Ha publicado capítulos en libros; e-books, artículos de su especialidad en revistas científicas con referato, actas de congresos y otros espacios de difusión académica.

Perrupato, Sebastián

Profesor, Licenciado, Magister y Doctor en Historia (UNMdP). Especialista en Educación y Tics, Constructivismo y educación y en Docencia Universitaria (INFD, FLACSO, UNMdP). Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR).

Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades, Profesor Titular Metodología de la Investigación Aplicada Universidad de la Cuenca del Plata.

Co-director del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE). Dirige el Proyecto de Extensión “Habitar la enseñanza. Innovación en las prácticas educativas en la escuela secundaria”.

Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científico y Técnicas (CONICET) Programa de incentivos investigador categoría 5. Es miembro de diversos grupos de Investigación en la Facultad de Humanidades, UNMdP.

Es autor de varios libros el más reciente publicado en 2018 titulado *Ilustración, educación y cultura*. Ha publicado capítulos en libros; e-books, artículos de su especialidad en revistas científicas con referato, actas de congresos y otros espacios de difusión académica.



Fede Requejo, Alba Delia

Es profesora en Letras por la UNMDP. Diplomada y especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO).

Se desempeña como docente de Prácticas del lenguaje y de Literatura tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Superior en escuelas secundarias de gestión pública y privada. Integra desde 2005 el Equipo Técnico Regional del Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE) de Gral Pueyrredon donde dicta cursos gratuitos de capacitación docente y realiza Acompañamientos a Escuelas secundarias de la Región 19.

Desde 2014 es parte de la cátedra Didáctica General - materia del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMDP)- como Ayudante de Trabajos Prácticos. Forma parte en la misma cátedra del Grupo de Extensión en Innovación educativa (GEIE).

Es doctoranda desde diciembre de 2019 del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación.

Génova, Elena

Es Profesora en Historia (UNLP) y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Desarrolla sus prácticas docentes en el nivel secundario y es Ayudante Graduada en la Cátedra de Didáctica General de la Facultad de Humanidades (UNMDP).

Se encuentra realizando la Maestría en Práctica Docente cuyo tema de investigación es la articulación de las prácticas docentes en la enseñanza de la Historia Reciente en los niveles secundario y universitario.

Pertenece como integrante al Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE) espacio desde el que realiza actividades de extensión universitaria desde el año 2018; y al Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS), siendo categorizada en el año 2016 como categoría V.

Es coautora del libro “Del currículum institucional a las situaciones didácticas”, publicado en 2018, que aborda análisis desde lo curricular de la educación primaria para la Provincia de Buenos Aires, pensando situaciones didácticas desde las Ciencias Sociales del nivel. Desde el año 2007 ha participado en jornadas y congresos nacionales e internacionales.

Desde julio de 2018 a junio de 2019 fue Especialista del área de Ciencias Sociales para la Dirección de Educación Primaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.



Canales, Lucía

Profesora en Letras y estudiante de la Lic. en Letras (UNMDP).

Adscripta graduada en la cátedra Literatura y Cultura Españolas I y Teoría y crítica del teatro (Departamento de Letras, Facultad de Humanidades).

Desempeña tareas de investigación y docencia en el grupo de investigación G.L.I.S.O (Literatura y Cultura Siglo de Oro); y de extensión junto a la cátedra Didáctica General (Ciencias de la Educación), con quienes forma parte del grupo de extensión GEIE (Grupo de Extensión en Innovación Educativa).

Escanes, Laura

Es Profesora en Historia, egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se desempeña como docente en distintas escuelas secundarias de la ciudad. Participa del Proyecto de Extensión de la Facultad de Humanidades "Transformar la escuela: Rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza", y del Proyecto "Habitar la enseñanza. Innovación en las prácticas educativas de la escuela secundaria". Integrante del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE.)

Fortezzini, Juana

Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Historia y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP.

Se desempeña como becaria de investigación por el CIN en el grupo de investigación "La trayectoria del partido socialista en Mar del Plata (Fase II): ideas, discursos, planes y proyectos urbanos territoriales de las gestiones municipales socialistas 1916-1966", y como adscripta en la asignatura Sociología para la carrera de Diseño Industrial, FAUD, UNMDP. Es miembro del Grupo de Extensión en Innovación Educativa. Tiene publicaciones en Revista de Educación y Revista Entramados.

Libertad Martínez Larrañaga

Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Mar del Plata y Maestranda en Educación y Pedagogías críticas en la Universidad de Buenos Aires.

Se desempeña como docente en nivel medio y es investigadora de la UNMDP en el grupo "Es justo que yo...", donde estudia las estrategias utilizadas por docentes de nivel superior para construir espacios de justicia epistémica en sus clases. Es miembro del Grupo de Extensión en Innovación Educativa (GEIE)

Ha participado de diversas jornadas y congresos a nivel nacional y tiene publicaciones en revistas especializadas de Argentina y Brasil sobre filosofía y educación.



Silvestri Perez, Yuliana

Estudiante del Profesorado en Letras (Universidad Nacional de Mar del Plata). Se desempeña como extensionista en el GEIE (Grupo de Extensión en Innovación Educativa).

Participó del proyecto de alfabetización en la planta de reciclaje CURA de la ciudad de Mar del Plata enmarcado en el Seminario de Prácticas Socio-Comunitarias (2015). Fue miembro de los proyectos de extensión "Transformar la escuela: rediseño e innovación en las prácticas de enseñanza" (2018) y "Habitar la enseñanza. Innovación en las prácticas educativas de la escuela secundaria" (2019).

Actualmente participa del proyecto "Transformar la escuela y la universidad: rediseños e innovaciones en las prácticas de enseñanza que construyen puentes" y es miembro del grupo de extensión GEIE (Grupo de Extensión en Innovación Educativa).

Bavaresco, Santiago

Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Geografía (UNMDP). Estudiante Adscripto en la cátedra Cartografía (2016-2019), Aerofotointerpretación y Teledetección (2018-2019), Principios de Matemática e Informática (2019) y 1ero en orden de mérito para el cargo de Ayudante Estudiante para las materias de Principio de Matemática e informática, y Estadística (2020) (Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades). Desempeña tareas de extensión e investigación junto a la cátedra Didáctica General (Ciencias de la Educación), con quienes forma parte del grupo de extensión GEIE (Grupo de Extensión en Innovación Educativa).

De Mec, Lucas

Estudiante de Profesorado y Licenciatura en Letras (UNMDP). Se desempeña como docente suplente de Prácticas del Lenguaje y Literatura desde 2017. Ha participado como expositor en distintas instancias de investigación y desempeñado tareas de adscripción en las cátedras de Gramática, Lengua y Literatura Latinas y Teoría y Crítica Literarias en la UNMDP. Forma parte del Grupo de Extensión en Innovación Educativa, perteneciente a la cátedra de Didáctica General.





Secretaría de
Extensión

