



LA INCORPORACIÓN DE PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN DE EDUCACIÓN EXPERIENCIAL EN UNA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA ESPECIAL DE GEOGRAFÍA: experiencias desde la Universidad Nacional del Litoral

Oscar José María Lossio
olossio@hotmail.com

Profesor titular ordinario de la cátedra
"Didáctica de la Geografía" de la Universidad
Nacional del Litoral. Grand Bourg, 4618
(3000) Santa Fe/Argentina.

RESUMEN

Se ha propiciado la inclusión curricular de actividades de extensión, en el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía, con el objetivo de enriquecer la formación de los estudiantes de Profesorado y que al mismo tiempo puedan poner sus conocimientos al servicio de otros actores educativos. De este modo, la cátedra promueve prácticas de educación experiencial bajo la modalidad de aprendizaje-servicio, con las que trabajamos colaborativamente con docentes de escuelas primarias e interactuamos con sus alumnos. Con este artículo buscamos socializar las motivaciones, el marco teórico y la metodología que sustenta nuestra propuesta de incorporación curricular de la extensión. También queremos compartir las valoraciones de los estudiantes universitarios sobre los aprendizajes alcanzados. Se trata de proyectos que se desarrollaron en los años 2013 y 2014, desde la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina.

PALABRAS CLAVE

Extensión, Educación Experiencial, Geografía, Didáctica Especial.

**A INCORPORAÇÃO DE PRÁTICAS DE EXTENSÃO DE
EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL EM UMA DISCIPLINA
DE DIDÁTICA ESPECIAL DE GEOGRAFIA:
experiências a partir da Universidad Nacional del Litoral**

RESUMO

A inclusão curricular de atividades de extensão tem sido propiciada, no marco da disciplina Didática da Geografia, com o objetivo de enriquecer a formação dos estudantes de Licenciatura e que ao mesmo tempo possam pôr seus conhecimentos ao serviço de outros atores educativos. Assim, a disciplina promove práticas de educação experiencial em base a modalidade de aprendizagem-serviço, com as quais trabalhamos colaborativamente com docentes de escolas de ensino fundamental e interagimos com os seus alunos. Com este artigo procuramos socializar as motivações, no marco teórico e a metodologia que sustenta nossa proposta de incorporação curricular da extensão. Também queremos compartilhar as avaliações dos estudantes universitários sobre as aprendizagens alcançadas. Se trata de projetos que desenvolveram-se nos anos 2013 e 2014, a partir da Universidad Nacional del Litoral, em Santa Fe, Argentina.

PALAVRAS-CHAVE

Extensão, Educação Experiencial, Geografia, Didática Especial.

Introducción

Durante la última década, en el ámbito universitario argentino, se viene desarrollando un proceso de promoción y consolidación de prácticas de extensión las que, a su vez, se visualizan a partir de un mayor número de convocatorias para la presentación de proyectos, de la creación de nuevas revistas específicas y del desarrollo de congresos nacionales, del Mercosur e Iberoamericanos.

Si bien en los discursos de autoridades universitarias y de quienes hacemos extensión, se la reconoce mayoritariamente como una de las tres tareas centrales de toda cátedra, junto a la docencia y a la investigación, en algunas universidades sigue acotada a unos pocos equipos por facultad. En este sentido, en los últimos años, se ha promovido, en algunas instituciones, su curricularización. Entre las distintas modalidades, Vercellino y Del Carmen (2014) mencionan el caso de la Universidad Nacional de Avellaneda, de reciente creación, que bajo un Trayecto Curricular integrador de Trabajo Social Comunitario de cuatro niveles, promueve las prácticas de extensión de todos sus estudiantes. Desde nuestro conocimiento, podemos citar que en otras universidades con carreras con planes de estudios que contemplan créditos para optativas y/o electivas, se

ofrecen en tal carácter asignaturas relativas a la extensión. En otras situaciones o en paralelo con las opciones anteriores, también se incentiva la promoción de prácticas de extensión en el marco de cada asignatura o de experiencias de trabajos de integración entre varias de ellas. Con relación a estas últimas situaciones varias instituciones cuentan con reglamentaciones para enmarcar la extensión bajo denominaciones tales como “Prácticas socio-comunitarias” (Universidad Nacional de Córdoba; Universidad Nacional de Río Cuarto) o “Prácticas de Extensión de Educación Experiencial” (Universidad Nacional del Litoral).

En el caso particular de la Universidad Nacional del Litoral, se viene fomentando la incorporación de la extensión a través de convocatorias a proyectos¹, a partir de la asignatura electiva “Extensión universitaria” y con la reciente incorporación de las Propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial desde el año 2014. Quisiéramos destacar que la apuesta a la extensión por parte de nuestra Universidad se traduce, asimismo, en el financiamiento de los proyectos y en el exigente proceso de evaluación a los que son sometidos.

Desde la Cátedra de “Didáctica de la Geografía” del Profesorado de Geografía venimos desarrollando propuestas de extensión desde el año 2008, que implicaron la curricularización de la actividad y la paulatina incorporación de contenidos, prácticas, trabajos escritos y bibliografía específica. La asignatura tiene régimen de cursado cuatrimestral, se ubica en el segundo semestre del cuarto año de la carrera de Profesorado de Geografía y aborda la problemática de la enseñanza de la disciplina. Tiene un total de ciento veinte horas (ocho semanales) que incluyen treinta para prácticas en las instituciones educativas, en las que los estudiantes realizan las diferentes acciones vinculadas a la extensión. En promedio, cursan la asignatura cinco estudiantes por año lo que, por su reducido número, facilita la coordinación de actividades.

El objetivo de este artículo es socializar las motivaciones, el marco teórico y la metodología, que nos dieron sustento para la inclusión de las actividades de extensión promovidas por la cátedra en los años 2013 y 2014. Además, presentamos voces de los estudiantes universitarios sobre los aprendizajes que han alcanzado a partir del desarrollo de las prácticas de educación experiencial. En estos años las propuestas se orientaron a la

¹ La Universidad Nacional del Litoral además de promover la presentación a proyectos de voluntariado de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina, tiene convocatorias propias para Proyectos de Extensión en cuatro modalidades: Proyectos de Extensión de Interés Institucional (PEII), Proyectos de Extensión de Interés Social (PEIS); Acciones de Extensión al Territorio (AET) y Proyectos de Extensión de Cátedra. Si se desea ampliar la información, véase: http://www.unl.edu.ar/categories/view/tipos_de_proyectos#.VNEvHWiG_X4 [Consulta: 22/05/2015].

articulación con instituciones escolares de educación primaria, a partir de la interacción con sus docentes y alumnos².

En el año 2013 los estudiantes universitarios participaron del Proyecto de Extensión de Interés Social “Educación Ambiental: aportes de la tecnología satelital” y en el 2014 de la Propuesta de Extensión de Educación Experiencial denominada: “La inclusión de la tecnología satelital para la enseñanza de la Geografía: aprender, asesorar y construir junto a otros sujetos en la escuela primaria”. Además de los estudiantes, la cátedra cuenta con la colaboración de graduados que participan en calidad de extensionistas, quienes están motivados por seguir en contacto con la Universidad y por poner al servicio de otros sus conocimientos y experiencias. Al mismo tiempo, y al igual que los estudiantes, valoran las instancias de aprendizaje que les propicia la participación en los proyectos.

Podríamos definir a la extensión como la interacción con otros actores de la comunidad en torno al intercambio de conocimientos, lo que permite sostener que éstos están socialmente distribuidos y, por ende, que los saberes válidos no son exclusivos de los universitarios. Implica una concepción amplia de Universidad en necesaria vinculación con su medio social y los saberes que distintos actores poseen, con los que entra en diálogo para el enriquecimiento mutuo y con la finalidad de favorecer el cumplimiento de objetivos socialmente valiosos:

En cada acción [de extensión] dialogan los conocimientos científicos con los saberes y conocimientos existentes en el medio social donde se trabaja, de tal manera que cada agente participante se nutre y enriquece mutuamente (MENÉNDEZ, 2013, p. 50).

Esta idea de interacción nos lleva a comprender a la extensión universitaria, siguiendo a Rafaghelli (2013), como un espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas.

Consideramos que toda propuesta de innovación que se oriente a la incorporación curricular de la extensión nos debe interrogar a los equipos de cátedra sobre el sentido formativo para los estudiantes: ¿Para qué incorporar prácticas de extensión? ¿Qué aprendizajes se propician con estas prácticas? ¿Cuál es el sentido de la formación universitaria? Sin lugar a dudas, estamos convencidos de que la inclusión del estudiantado en la extensión se relaciona, por un lado, con la necesidad de propiciarles

² El sistema educativo de la Provincia de Santa Fe consta de cuatro niveles: Educación Inicial (hasta los 5 años de edad); Educación Primaria de 7 años (entre los 6 y los 12 años de edad); la Educación Secundaria de 5 años (entre los 13 y 17 años de edad); y la educación superior no universitaria.

la comprensión del compromiso social que debemos tener los universitarios y, en consecuencia, buscamos construir espacios de intervención donde pueden poner en juego sus conocimientos académicos al servicio de otros sujetos. Por otro lado, reafirmamos que las instancias de prácticas en contextos reales promueven aprendizajes vinculados a los procesos reflexivos que desarrollan sobre estas experiencias y a los aportes de los otros participantes. En efecto, sin estas prácticas hay aprendizajes que no se construyen sólidamente y contenidos que sólo los pueden comprender parcialmente.

En relación con ello, desde la cátedra impulsamos la educación experiencial:

Se refiere a una clase particular de aprendizajes, a una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con este fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución (CAMILLONI, 2013, p. 15).

De esta manera, el estudiante universitario tiene así la posibilidad de realizar experiencias en contextos comunitarios que le permiten la utilización auténtica de conocimientos y, en consecuencia, puede aprender en simultáneo a la realización de actividades relevantes para una comunidad.

Específicamente, nuestra propuesta se enmarca en una de las modalidades de la educación experiencial que es la de aprendizaje-servicio³. Como sostiene Camilloni (2013) un proyecto de aprendizaje-servicio es una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes aplican habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer necesidades sociales en respuesta a requerimientos explícitos de la comunidad. Al mismo tiempo, es un espacio para el aprendizaje en el contexto donde se desarrollan las prácticas sociales.

Consideramos que, en nuestro caso, la extensión también implica el trabajo de asesoramiento pedagógico. Como sostienen Nicastro y Andreozzi (2013) la interacción como rasgo central del campo de asesoramiento, lleva a plantear dos cuestiones que abren líneas de análisis: la idea de intertextualidad y la idea de vínculo con un Otro, aspectos que consideramos centrales. Con respecto a la intertextualidad, se trata del encuentro entre asesor y asesorado que pone en circulación un conjunto de relatos, historias, novelas que se entraman y entrecruzan. Como sostienen dichas autoras, pensar

³ Camilloni (2013) presenta tres modalidades de Educación Experiencial: la práctica profesional, el voluntariado y el aprendizaje servicio. Mientras la primera modalidad se centra en el aprendizaje y la segunda lo hace en el servicio, es precisamente la tercera la que le da la misma relevancia tanto al aprendizaje de los estudiantes universitarios como al servicio que prestan a la comunidad.

el asesoramiento como práctica transversal es el resultado de un proceso paulatino de problematización con el Otro.

Las imágenes satelitales: "textos" y "pretextos" para el trabajo de extensión con profesores de educación primaria

Como cátedra universitaria de Didáctica de la Geografía, en nuestro contacto con profesores de otros niveles educativos, recibimos demandas de asesoría pedagógica y de desarrollo profesional, vinculadas a las necesidades de los docentes de profundizar los conocimientos sobre la Geografía y las Ciencias Sociales, sobre el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza y sobre propuestas metodológicas para la innovación didáctica. Se responde a dichas demandas a través de distintas actividades de extensión, entre ellas, la concreción de proyectos para el trabajo situado en algunas instituciones educativas.

La experiencia de la cátedra en estas actividades nos permite reconocer que existen profundas dificultades en la enseñanza de la Geografía en el nivel primario. Es necesario señalar que, en el ámbito de la Provincia de Santa Fe, la gran mayoría de quienes tienen a su cargo las dos asignaturas de Didácticas de las Ciencias Sociales en las carreras de Profesorados de Educación Primaria son egresados de la especialidad de Historia⁴. Como consecuencia de ello, muchas veces se priorizan contenidos de esa disciplina y se le otorga escaso lugar a los de Geografía. Esto es frecuentemente sostenido por los profesores de educación primaria con los que interactuamos. Más aún, algunos de ellos nos han manifestado la ausencia de contenidos geográficos en esa formación docente inicial y nos han explicitado sus problemas para identificar cuándo un tema o contenido se vincula con la Geografía. En otras ocasiones, sostienen que los contenidos y las formas de tratamiento que han vivenciado durante el profesorado responden mayoritariamente a la geografía escolar tradicional⁵ sin poder reconocer aportes de las

⁴ Se explicita que en la Provincia de Santa Fe, las carreras de Profesorado en Educación Primaria se inscriben en Institutos de Formación Docente en el sistema de Educación Superior (no universitario) dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. En el caso de carreras de profesorado de Geografía, como las de Historia, se encuentran tanto en las Universidades Nacionales como en el sistema de Educación superior no universitaria dependiente de la Provincia de Santa Fe.

⁵ Siguiendo a Bertonecello (2006; 2013) consideramos como Geografía escolar tradicional, a la que responde mayormente a una matriz positivista con énfasis en el orden natural y el determinismo. Si bien también incorpora algunas nociones del posibilismo, el tratamiento de la región siguió manteniendo los parámetros positivistas tradicionales.

corrientes geográficas y de las perspectivas teóricas más recientes⁶. Además, es conveniente señalar que, en la última década, han sido escasas las acciones de capacitación docente sobre contenidos geográficos ofrecidas para el nivel primario en la Provincia de Santa Fe, lo que ha restringido las posibilidades de los profesores para complementar esa limitada formación inicial.

Dado ese contexto de formación, observamos frecuentemente la simplicidad con que se abordan, en la enseñanza del nivel primario, los temas que se vinculan a la disciplina. Los docentes recurren, frecuentemente, a los rituales y tratamientos estereotipados que son parte constitutiva de la educación geográfica en el nivel. En otros casos, es el libro escolar el que orienta los temas y la profundidad de recorte. Sólo por citar un ejemplo, la ciudad, el barrio y la plaza siguen siendo parte de esos temas infaltables que están en la agenda clásica de la enseñanza del nivel para las Ciencias Sociales. Sin embargo, ante la escasa presencia de un núcleo conceptual sólido en la formación de los docentes no se identifica, en general, un abordaje relevante y profundo que problematice la espacialidad de la ciudad.

Se trata entonces, a partir de la intervención extensionista, de promover instancias de asesoría desde las que se pueda acompañar a los docentes para la visualización de nuevos temas de relevancia para la enseñanza de la geografía y, para ello, es necesario también que puedan reconocer núcleos conceptuales y novedosas estrategias didácticas.

Entre los materiales que pueden resultar innovadores para la enseñanza se encuentran las imágenes satelitales. En el marco de nuestras acciones de extensión consideramos que son “textos” y, al mismo tiempo, “pretextos”. Afirmamos que son “textos” porque trabajamos junto a los docentes para que comprendan sus procesos de construcción, los de interpretación, y cómo pueden utilizarse de manera relevante para promover la conceptualización de nociones disciplinares en los niños a partir de la enseñanza. Asimismo, sostenemos que para nuestro equipo extensionista son “pretextos” porque el hecho de incluirlas para la innovación didáctica necesariamente nos remite a reflexionar sobre qué Geografía enseñar (que implica preguntarse qué se entiende por geografía y por espacio geográfico); cuáles son los conceptos que se pueden poner en juego en una propuesta de enseñanza disciplinar y cómo se articulan entre ellos; qué problemáticas se pueden abordar relativas a los espacios geográficos, qué actores

⁶ Nos referimos a la Corriente Geográfica Radical y a las tendencias teóricas más recientes: la nueva geografía cultural, las nuevas geografías críticas; las geografías constructivistas; las geografías posmodernas, las geografías postestructuralistas; las geografías poscoloniales y las geografías feministas. La mayoría de estas perspectivas tienen fuertes entrecruzamientos y puntos de encuentro, por lo que se presenta como una limitación en la posibilidad de establecer demarcaciones claras entre ellas.

sociales intervienen, con qué intereses y qué conflictos se producen entre ellos. De esta manera, dichas imágenes propician comprensiones de los docentes de nivel primario sobre diversos conceptos, temáticas y metodologías que pueden utilizar para la enseñanza. Compartimos con Fernández Caso (2007) cuando sostiene que pensar la innovación en la Didáctica de la Geografía implica preguntarnos sobre los saberes que se ponen en juego y, en consecuencia, es indispensable la reflexión sobre el conocimiento geográfico tanto para construir las propuestas de enseñanza como para fundamentar las elecciones y las consecuencias derivadas de ellas.

Juzgamos oportuno hacer alusión a que existe una estrecha asociación entre la enseñanza de la Geografía con la presencia de imágenes. No obstante, la tradición disciplinar y la tradición en su enseñanza las han abordado frecuentemente como reflejo especular de la realidad y no como representaciones intencionales que incluyen “sesgos” y elementos ficcionales; no se suele explicitar el conjunto de mediaciones que necesariamente existen entre un espacio geográfico en un momento dado y el proceso de su representación en una imagen visual. En las últimas décadas, esa tradición comienza a ser discutida en el marco del giro visual que ha implicado nuevas formas de reflexionar sobre las imágenes y de concebir sus usos en distintas disciplinas.

En ese marco, también se viene repensando las funciones de las imágenes en la enseñanza. Compartimos la visión de Augustowsky cuando sostiene que pueden servir para que la escuela promueva sujetos conscientes y críticos de la realidad:

Para alcanzar este propósito, es necesario analizar las imágenes, es decir, mostrar cómo han sido armadas, en qué contexto y con qué supuestos fueron concebidas, qué efectos producen, qué información transmiten, qué ideologías las sustentan; y, para esto, con la mirada espontánea no basta (AUGUSTOWSKY, 2011, p. 73).

Es por ello que, para interpretar las imágenes, se requiere poner en acción un conjunto de habilidades y procesos cognitivos que deben ser enseñados.

Consideramos, entonces, que se necesita trabajar junto a los docentes para que puedan enseñar a interpretar críticamente las imágenes. Para ello, se requiere de la construcción de espacios de formación que incluyan conocimientos teóricos y conceptuales específicos, estrechamente vinculados con experiencias de práctica de interpretación visual. En nuestro caso, trabajamos para promover instancias de desarrollo profesional sobre las imágenes satelitales y sobre sus usos en la enseñanza de la Geografía. Estas instancias de formación buscan propiciar la comprensión de que pueden ser materiales relevantes para abordar problemas relativos al espacio geográfico y son de

utilidad para favorecer procesos de conceptualización de contenidos vinculados a la disciplina.

En sintonía con nuestra adscripción teórica y epistemológica, nos distanciamos de las perspectivas que posicionan a las imágenes satelitales en un rol meramente técnico e instrumental. A diferencia de ello, las consideramos como productos culturales, con autoría, como textos visuales y prácticas discursivas; contemplamos los contextos de producción, de difusión y de análisis-interpretación; reconocemos que la lectura implica prácticas situadas y que éstas se aprenden en contextos intersubjetivos de interacción; que existen contextos culturales que influyen en las maneras de ver y mirar las imágenes y el espacio geográfico; que los objetivos y los conocimientos previos también influyen en los otorgamientos de sentido sobre una representación. Recuperamos, de esta manera, aportes teóricos del constructivismo, del giro sociocultural de la semiótica, de la nueva geografía cultural, de las teorías de las prácticas situadas. Todos ellos nos ofrecen interesantes aperturas a nuevas reflexiones que invitan a superar las concepciones más clásicas de abordaje de estas imágenes que se centraban en lo técnico.

Como sostienen Dussel y Gutiérrez (2006) la pedagogía de la imagen debe poner en cuestión toda una tradición de los sistemas educativos modernos, en los que la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura. Asimismo, muchas veces se la considera un reflejo transparente de realidades simples, lo que debe criticarse en la búsqueda de interpretaciones más complejas:

Por eso, proponer otros vínculos entre palabras e imágenes, proponer otros modos de trabajo con las imágenes, analizando la carga que contienen, "abriéndolas" en su especificidad, y poniéndolas en relación con otras imágenes, relatos, discursos e interpretaciones de esa realidad, es una tarea educativa de primer orden (DUSSEL y GUTIÉRREZ, 2006, p. 12).

En función de cómo un docente entienda qué son las imágenes y qué lugar pueden ocupar en la enseñanza, tomará decisiones sobre cómo incluirlas en sus propuestas didácticas. Los objetivos pueden ser muy variados, desde simples fines ilustrativos hasta la promoción de importantes procesos de comprensión. Abogamos, desde nuestra perspectiva, por estos últimos.

Acerca de la inclusión de estudiantes universitarios en las propuestas de extensión

Hemos hecho mención con anterioridad que entre los propósitos generales de cualquier proyecto de extensión que estimule la participación de estudiantes se encuentra, por un lado, la búsqueda de que puedan comprender la responsabilidad que debemos tener los universitarios para trabajar junto a otros actores de la comunidad para la concreción de objetivos socialmente valiosos. Por otro lado, se procura que desarrollen prácticas en contextos específicos que les promuevan aprendizaje a partir de los aportes de diferentes sujetos y de los grupos con los que interactúan. Además de estos propósitos generales de toda propuesta de Educación Experiencial, desde la cátedra de Didáctica de la Geografía, pretendemos lograr otros objetivos más específicos: que se aproximen a las problemáticas y desafíos actuales de la enseñanza de la geografía en distintos niveles educativos, y que sean partícipes activos de instancias de prácticas docentes en instituciones educativas.

Asimismo, las prácticas de extensión nos permiten que reconozcan y empiecen a interesarse por otros ámbitos de inserción profesional del Profesor de Geografía, dado que son muchos más variados que lo que frecuentemente conciben. En este sentido, es conveniente mencionar que, generalmente, llegan al cursado de la asignatura visualizando como únicas posibilidades la docencia en escuelas secundarias y en la Universidad. Es así que el desarrollo de actividades en instituciones educativas de nivel primario, con las que se acercan a las percepciones, conocimientos y problemáticas de docentes y alumnos, les ha permitido ampliar la mirada sobre los posibles espacios de ejercicio profesional. De esta manera, en algunos casos, empiezan a demostrar interés por ejercer la docencia en el Nivel Superior No Universitario en la formación de profesores de Enseñanza Primaria; por participar en instancias de asesoría y capacitación a docentes de diferentes niveles sobre contenidos disciplinares; o por la posibilidad de trabajar en el diseño de materiales curriculares⁷.

⁷ Cabe señalar que la reflexión sobre la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria sigue presente en el cursado de la asignatura (que es de régimen cuatrimestral), pero sin hacer instancias de prácticas en ese nivel. En el marco del contexto actual de los estudiantes, las reflexiones y contenidos se articulan con la propia experiencia docente que ya poseen. Nos referimos a que, en los dos últimos años al cursado de la asignatura Didáctica de la Geografía llegan estudiantes que, ante la falta de profesores de la disciplina en la Provincia de Santa Fe –al igual que lo que sucede en otras provincias de Argentina-, ya desarrollan clases con continuidad en el ámbito de la escuela secundaria, al realizar con frecuencia suplencias e incluso llegan a tener horas interinas y/o titulares. En otras ocasiones, desarrollan tutorías académicas para alumnos secundarios implementadas por el Ministerio de Educación de la Provincia en el marco del Programa de Mejora Institucional. Esta pronta inserción laboral señala una diferencia con los estudiantes que cursaban años atrás, cuando en el marco de la asignatura desarrollaban las primeras prácticas de enseñanza en la escuela secundaria a partir trabajos de observación, de ayudantía a un docente en ejercicio y del desarrollo de una clase.

Como ya hemos señalado la asignatura es de carácter cuatrimestral y se ubica en el segundo semestre del cuarto año del Profesorado en Geografía. De un total de ocho horas semanales, tiene dos asignadas para prácticas según el plan de estudio vigente, que se destinan para que los estudiantes realicen diferentes actividades en las escuelas con las que se articula. Asimismo, se explicita que todos los trabajos teórico-prácticos propuestos se vinculan con las actividades de extensión. Además, una unidad del programa de contenidos de la asignatura incorpora contenidos relativos a la extensión y al tema abordado en la intervención, que en los años 2013 y 2014 versó sobre la Asesoría pedagógica sobre la inclusión de la tecnología satelital para la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria⁸.

El hecho de “extender” el aula universitaria al trabajo con la comunidad nos ha implicado reorientar el desarrollo del cursado de la asignatura, incorporando actividades que se les propuso tanto a los estudiantes como a otros sujetos implicados en la extensión. Las acciones que se realizaron en el marco de la labor conjunta entre la cátedra, los alumnos y los graduados universitarios, y los docentes de las escuelas, fueron las siguientes: 1) Encuentros para el intercambio y la formación sobre el tema; 2) Talleres de análisis de materiales curriculares; 3) Construcción, implementación, análisis y evaluación de propuestas didácticas innovadoras sobre el tema; 4) Escritura de relatos de experiencia pedagógica; 5) Encuentros de socialización de las propuestas y de los resultados de la implementación; 6) Reuniones de organización, de formación en la extensión y de evaluación de las acciones.

Los estudiantes han registrado los encuentros para su posterior análisis y han llevado a cabo asesorías pedagógicas acerca de las estructuras conceptuales de la geografía, con el objetivo del diseño de propuestas de enseñanza por parte de los docentes de las escuelas. Asimismo, han ejecutado otras actividades. Una de ellas fue la realización de entrevistas a docentes de las escuelas primarias para elaborar un análisis sobre sus trayectos formativos con relación a los contenidos geográficos y al uso de imágenes satelitales; las percepciones y los posicionamientos frente a la docencia; y las experiencias en la enseñanza de la geografía. Además, han efectuado la observación, el registro y el análisis didáctico de las clases desarrolladas por las graduadas extensionistas. También, han diseñado, implementado y analizado una propuesta de enseñanza que tuvo como destinatarios a alumnos de las escuelas primarias. Y luego han escrito un

⁸ Para una mayor comprensión del lugar otorgado a la extensión en la asignatura, para visualizar los contenidos de la unidad V y los trabajos teórico-prácticos se pueden consultar tanto el programa de Didáctica de la Geografía del año 2013: http://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nld_Programa_Materia=68 como el del año 2014: http://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nld_Programa_Materia=537&nld_Lectivo=12

relato de experiencia pedagógica que socializaron con los integrantes del equipo y los docentes de las instituciones participantes. Por último, han construido una narrativa sobre la propia participación en las prácticas de extensión, que incluyó una autoevaluación. En paralelo a todo lo mencionado, han leído bibliografía específica sobre extensión, lo que les ha sido de utilidad para encuadrar teórica y conceptualmente a la intervención.

Los trabajos teórico-prácticos que los estudiantes han construido fueron muy importantes para articular la teoría con sus prácticas en las escuelas y para analizar las prácticas de otros actores, nos referimos particularmente a las graduadas extensionistas y a los docentes de las escuelas primarias. Las presentaciones escritas dieron cuenta del profundo nivel de reflexión que alcanzaron los estudiantes y cómo han vinculado los contenidos de la asignatura con las experiencias prácticas.

Podemos sostener, entonces, que las actividades realizadas por los estudiantes, en conjunto con otros participantes, permitieron la concreción de resultados de la intervención extensionista y la promoción de aprendizajes en ellos. Se los observó motivados y comprometidos frente a las distintas tareas realizadas, incluso en aquellas que visualizaron con mayor complejidad como ser las de escritura de los trabajos teórico-prácticos. Subrayaron frecuentemente el valor formativo de la experiencia de extensión y la necesidad de tener otras posibilidades de participación a lo largo del cursado del profesorado.

Estas evaluaciones positivas del estudiantado no implican la ausencia de dificultades que pudieron ser superadas. Una de éstas refiere a que al comienzo del cursado, algunos percibieron a las actividades de extensión como un "tiempo extra" que se les demandaba por el trabajo en las instituciones educativas. Este reclamo responde, por un lado, a la falta de experiencias previas de instancias de educación experiencial a lo largo de la carrera de Profesorado y, por otro lado, a la falta de reconocimiento de que la asignatura tiene una carga horaria mayor a otras e incluye horas para prácticas en escuelas, lo que debió ser explicitado en varias ocasiones. Sin lugar a dudas, la dimensión "tiempo" atraviesa como condicionante de todas las actividades y de todos los actores a la hora de construir y desarrollar una propuesta de extensión.

Otra de las dificultades, en este caso experimentadas durante el año 2013, fue que ciertos estudiantes manifestaron sus miedos ante la concurrencia a escuelas localizadas en barrios con altos niveles de población con vulnerabilidad social y que asociaban con la violencia y el delito. Esta situación fue una oportunidad para reflexionar sobre la brecha social y sobre los valores que debe incluir la formación universitaria y, en

consecuencia, profundizar la mirada sobre lo social tratando de complejizarla. Asimismo, nos implicó construir estrategias para que se sintieran más seguros.

Las voces de los estudiantes universitarios sobre sus aprendizajes en la extensión

Explicitamos que tanto las diferentes instancias de las clases de la asignatura, como los trabajos escritos y actividades propuestas, buscaron favorecer procesos reflexivos en los estudiantes. En este sentido, recuperamos a Camilloni cuando sostiene que:

La clave de la formación en la educación experiencial para la construcción de su significado para el estudiante es el proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto. Es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en "experiencia" y ésta en un aprendizaje reconocido como tal (CAMILLONI, 2013, p. 15).

Como parte del proceso reflexivo recorrido a lo largo de la intervención, los estudiantes han evaluado las acciones de extensión y sus aprendizajes, y se destacan algunas coincidencias en sus valoraciones que presentamos a continuación. A tales efectos, se recuperan algunos fragmentos textuales de sus relatos, indicando el año de cursado.

Comenzamos enfatizando que evaluaron positivamente el hecho que se pudieron acercar a instituciones de nivel primario con alumnos de diferentes contextos socioeconómicos, que aprendieron de la interacción con distintos docentes y de las clases que observaron y de las que desarrollaron. De esta manera, se han aproximado a la cotidianidad de las escuelas primarias, reflexionando sobre problemáticas de la educación en general, y de la enseñanza de la geografía en particular. Algunos de ellos han expresado:

"Destaco la importancia de la implementación de este proyecto ya que nos ha permitido interactuar con docentes de otros niveles educativos, con graduados (profesores de geografía en ejercicio de la docencia) y nos ha permitido acercarnos a la realidad concreta de las escuelas." (J, alumno 2014).

"Las instancias de extensión son nuevos espacios de formación y aprendizaje que se nos plantean como desafíos para involucrarse y tomar contacto con la realidad; no es que vivamos fuera de lo real, sino que nos acoplamos a lo que está sucediendo en las aulas." (L, alumno 2013).

"Además el salir del ámbito áulico [universitario], de las cuatro paredes que conocemos desde que comenzamos la carrera, es sumamente rico por la

diversidad de voces sobre las problemáticas que observamos en cada encuentro, en la que podemos entrever cuáles son las necesidades como así también las fortalezas con las que cuentan los docentes de las escuelas y, además, reconocer falencias del sistema educativo." (M, alumna 2013).

En este sentido, los estudiantes han podido aproximarse a la situación problemática en que se encuentra la enseñanza de la geografía en el nivel primario y reflexionar sobre sus posibles causas. De este modo, uno de los motivos que ellos asociaron a tal situación se vincula con los trayectos formativos de los docentes y, específicamente, con la formación docente inicial en el Profesorado de Nivel Primario. Una de las alumnas realizaba la siguiente reflexión:

"En cuanto a la visión que tenía sobre los docentes de nivel primario, también ha cambiado. Ante ciertas dificultades que percibo en la educación, ahora no delego responsabilidades sólo en los docentes como comúnmente lo realizaba, sino que lo hago principalmente sobre sus trayectos formativos. A través de la experiencia que tuve con respecto al intercambio con ellos, en los talleres, puedo reconocer ciertas dificultades relativas a la formación de docente del nivel primario en los institutos superiores, con base a algunas actitudes y expresiones que han manifestado en los talleres. Ejemplo de ello es la dificultad para reconocer los conceptos claves con los que intentan trabajar en una propuesta didáctica." (M, alumna 2013).

Vinculado a la formación profesional docente y, específicamente, al concepto de trayecto formativo, podemos comprender que la reflexión anterior es un claro ejemplo de cómo hay constructos vinculados a la didáctica que sólo adquieren una significación profunda para los estudiantes universitarios cuando escuchan experiencias de docentes en ejercicio y cuando realizan actividades en los espacios de intervención. En este sentido, recuperamos otro fragmento expresado por la misma alumna:

"Las actividades de extensión en general y la clase que desarrollamos en la escuela en particular, me permitieron la comprensión de los contenidos de la asignatura Didáctica de la Geografía (...) Esto es, para mí, uno de los beneficios que he notado en cuanto a esta práctica de extensión, por la facilidad de la apropiación de los temas y las palabras de los autores." (M, alumna 2013).

Además, valoraron positivamente el exigente proceso de construcción, implementación y análisis de sus propuestas didácticas porque les había sido significativo en términos de los aprendizajes logrados. Expresaron que si bien enseñar contenidos de Geografía en la Escuela Primaria les presentó un desafío, por la edad de los alumnos, tuvieron la satisfacción de haber podido motivarlos mediante el recorte temático que hicieron, por los materiales innovadores que utilizaron y por las propuestas de actividades.

Asimismo, sostuvieron que aprendieron que asesorar no es imponer, sino una instancia de trabajo con el Otro, por lo que hay que reconocer sus necesidades y saberes previos. Como sostienen Nicastro y Andreozzi (2013) el asesoramiento es un espacio de encuentro que es posible sólo cuando el asesor puede dejar en suspenso lo imaginado y previsto, enfrentarse a lo nuevo y diferente que otro le plantea y, desde allí, ajustar y mejorar su encuadre. Podemos señalar que los docentes de las escuelas valoraron positivamente los aportes de los estudiantes y de otros integrantes del equipo en los trabajos de asesoría pedagógica.

A partir del trabajo conjunto dentro del equipo y con los docentes de las escuelas, los estudiantes también destacaron la posibilidad de aprender de los diferentes actores participantes y, particularmente, que les ha permitido repensar la docencia como un trabajo colaborativo:

“En lo personal, considero que esta experiencia me ha permitido crecer como persona, como estudiante y como docente, ya que la necesidad de trabajar en forma conjunta, con docentes de otros niveles, con trayectos formativos, expectativas y formas de pensar, decir y hacer distintas, me ha obligado a salir de mis esquemas de trabajo, tal vez individualistas, y pensarme como parte de un grupo, en el que se puede pensar y debatir ideas, estrategias, planteamientos epistemológicos, y experiencias que sin lugar a dudas me han enriquecido.” (J, alumno 2014).

La experiencia les ha permitido ratificar el interés por ejercer la docencia y reconocer distintos ámbitos de inserción profesional. En este sentido, algunos de ellos, explicitaron que les había servido para conocer otros ámbitos de trabajo y descubrir el interés por desempeñar otros roles más allá de la docencia en la escuela secundaria:

“Si bien el campo de acción para un Profesor de Geografía está más ligado a la escuela secundaria y al nivel terciario y/o superior, esta instancia nos ha presentado el desafío de pensarnos en diferentes roles, por un lado, como docentes frente a un nivel para el cual hemos tenido que adaptarnos, aprender nuevas estrategias y nuevos métodos. Por otro lado, nos ha permitido pensarnos en el rol de capacitadores o asesores de docentes de otros niveles educativos, a quienes, desde nuestra formación disciplinar en Geografía, hemos podido orientar en diferentes cuestiones.” (J, alumno 2014).

“Considero que es una experiencia muy positiva para mi formación como futuro docente y me ayudó a descubrir que me gusta trabajar en acciones de capacitación para docentes de primaria.” (L, alumno 2013).

Por último, mencionamos que han afirmado que a partir de los proyectos de extensión también han acrecentado sus conocimientos sobre la construcción e interpretación de imágenes satelitales, y sobre sus posibles modalidades de uso en la

enseñanza. Sostienen que es una material de escasa presencia a lo largo del cursado del profesorado de Geografía y que sería importante una mayor incorporación.

Reflexiones finales

Las propuestas de educación experiencial desarrolladas en el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía nos han permitido propiciar en los estudiantes universitarios una mayor comprensión de las estrechas vinculaciones entre teoría y práctica, a partir de promover procesos analíticos e interpretativos en torno a la enseñanza de la Geografía. Asimismo, consideramos que se han acercado a la problemática situación en que se encuentra la enseñanza de la disciplina en el nivel primario y pueden reconocer qué demandas de desarrollo profesional hacen los docentes, cuáles pueden ser sus racionalidades a la hora de enfrentarse a la enseñanza de la geografía y cuál es la impronta que puede tener la formación inicial y otras instancias de sus trayectos formativos.

De esta manera, reafirmamos que estos aprendizajes pueden ser de suma utilidad, por un lado, para posibilitar a los estudiantes de Profesorado en Geografía visualizar con mayor interés otros ámbitos de inserción profesional como los Institutos de Formación de Profesores de primaria y los espacios de desarrollo profesional docente. Por otro lado, conocer la situación de la enseñanza de la geografía en la escuela primaria puede ser relevante para quienes trabajen en el primer año de la escuela secundaria, al contar con un diagnóstico sobre los contenidos y las formas de tratamiento que han influido en los saberes que portan sus alumnos.

Destacamos la predisposición y la responsabilidad de la mayoría de los estudiantes universitarios en todas las actividades de extensión desarrolladas. Pudieron trabajar colaborativamente entre ellos, con los docentes de las escuelas primarias, con la cátedra y con las graduadas que participaron en carácter de extensionistas. Superar el espacio del aula les ha posibilitado reconocer lo valioso que puede ser el trabajo en grupo para el enriquecimiento de su formación.

Subrayamos que un proyecto de extensión constituye una oportunidad formativa en un doble sentido, tanto para los estudiantes como para otros actores. Por ello, no queremos dejar de mencionar algunos de los resultados de la intervención a la luz de las valoraciones de los docentes de las escuelas primarias. Estos últimos han sostenido que las diversas acciones les han permitido aprender diversos contenidos sobre las imágenes

satelitales y que visualizan mejor las posibilidades de su inclusión en la enseñanza. De igual modo, destacaron aprendizajes sobre cuestiones metodológicas vinculadas a los contenidos geográficos, principalmente, las relativas a las elaboración estructuras conceptuales, la utilización de la estrategia de estudios de casos, la construcción de recortes a partir de problemáticas vinculadas a los actores sociales y los conflictos que se derivan de sus distintas intencionalidades y racionalidades.

Desde este marco, tanto los estudiantes universitarios y graduados extensionistas, como algunos de los docentes de las escuelas primarias, han construido e implementado propuestas didácticas innovadoras, para los alumnos de distintas edades, con muy buena recepción y comprensión por parte de estos últimos. De este modo, discutimos las afirmaciones que muchas veces hacen los docentes en cuanto suponen que son materiales muy complejos para los alumnos de corta edad. Aunque, por supuesto, se debe hacer una buena selección de las imágenes satelitales eligiendo escalas a nivel de detalle y con combinaciones de colores muy cercanos a la realidad.

Para finalizar, enfatizamos en la necesidad de continuar en la construcción de propuestas de educación experiencial para que los estudiantes de profesorado puedan comprender que la docencia es una práctica que se enriquece con el trabajo colectivo. En tal sentido, pensamos a los espacios de extensión como dispositivos para propiciar la discusión, el descentramiento, la producción de conocimiento, y la reflexión sobre las prácticas docentes (las propias y la de los otros) a partir de los aportes de los demás. Este trabajo colaborativo nos puede facilitar una comprensión más profunda sobre la situación de la enseñanza de la Geografía en distintos niveles y la construcción de propuestas en pos de su mejora.

Referências Bibliográficas

AUGUSTOWSKY, Gabriela. Imagen y enseñanza, educar la mirada. In: AUGUSTOWSKY, Gabriela; MASSARINI, Alicia; TABAKMAN, Silvia. **Enseñar a mirar imágenes en la escuela**. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2011. p. 68-84.

BERTONCELLO, Rodolfo. La Geografía escolar. Aportes para su transformación desde la conceptualización de espacialidad de lo social. In: KOLLMANN, Marta (coord.). **Espacio, espacialidad y multidisciplinariedad**. Buenos Aires: Eudeba, 2011. p. 209-225.

BERTONCELLO, Rodolfo. **Geografía para educar**. Aportes para la enseñanza del nivel medio. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2006. Disponible en: <http://aportes.educ.ar/geografia/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza/> Consulta: 22 de mayo, 2015.

CAMILLONI, Alicia. La inclusión de la educación experiencial en el currículum universitario. In: MENÉNDEZ, Gustavo (et. al.). **Integración docencia y extensión**. Otra

forma de enseñan y aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013. p. 11-21.

DUSSEL; Inés y GUTIÉRREZ, Daniela. Introducción. In: DUSSEL; Inés y GUTIÉRREZ, Daniela. (comps.). **Educación la Mirada**. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, 2006. p. 11-20.

FERNÁNDEZ CASO, María Victoria. Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. In: FERNÁNDEZ CASO, María Victoria y GUREVICH, Raquel (coords.). **Geografía**. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 17-36.

MENÉNDEZ, Gustavo. La dimensión comunicacional de la extensión universitaria. In: MENÉNDEZ, Gustavo (et. al.). **Integración docencia y extensión**. Otra forma de enseñan y aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013. p. 47-57.

NICASTRO, Sandra y ANDREOZZI, Marcela. **Asesoramiento pedagógico en acción**. La novela del asesor. Buenos Aires: Paidós, 2013.

RAFAGHELLI, Milagros. La dimensión pedagógica de la extensión. In: MENÉNDEZ, Gustavo (et. al.). **Integración docencia y extensión**. Otra forma de enseñan y aprender. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2013. p. 22-37.

VERCELLINO, Soledad y DEL CARMEN, Julia. Curricularización de la extensión universitaria: perspectivas, experiencias y desafíos. In: **III Jornada de Extensión del Mercosur**: Tandil, UNICEN, 2014. Disponible en: www.extension.unicen.edu.ar/jem/completas/170.doc Consulta: 9 de febrero de 2015

Recebido em 10 de dezembro de 2015.

Aceito para publicação em 04 de maio de 2016.