



Universidad Nacional de La Plata  
Especialización en Docencia Universitaria  
Facultad de Bellas Artes

Trabajo Final Integrador

**Contexto social concreto como escenario de articulación  
de una práctica preprofesional integradora**

Autora: Beatriz Ramacciotti  
Directora: Mg. Stella Maris Abate  
Asesor: Prof. Santiago Romé

Año: 2013

# Índice

<b>Resumen</b>	<i>Pág. / 3</i>
<b>1 / Introducción</b>	<i>Pág. / 4</i>
1.1	Contextualización y delimitación del problema
1.2	Hipótesis de acción
1.3	Objetivos generales y específicos
<b>2 / Marco referencial</b>	<i>Pág. / 10</i>
2.1	Extensión Universitaria
2.2	Práctica Preprofesional Integradora (PPI)
2.3	Responsabilidad Social Universitaria(RSU)
2.4	Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (ABPS)
<b>3 / Fundamentación</b>	<i>Pág. / 15</i>
3.1	Los propios documentos de la UNLP
3.2	Vínculo universidad pública-sociedad
3.3	Ecología de saberes
3.4	Aprendizaje situado: relación teoría-práctica
3.5	La experiencia educativa
3.6	La multidimensionalidad de la experiencia
3.7	Crítica de la racionalidad técnica
3.8	Factibilidad
<b>4 / Antecedentes</b>	<i>Pág. / 26</i>
4.1	El Taller Total
4.2	El Voluntariado Universitario
4.3	Taller de Diseño en Comunicación Visual (DCV)
4.4	Diseño Activo: Haikus libres
4.5	Taller de Diseño Industrial (DI)
4.6	Taller de Arquitectura
<b>5 / Resolución metodológica</b>	<i>Pág. / 35</i>
5.1	Enquadres y dispositivos de una PPI
5.2	Actores involucrados y relación pedagógica
5.2.1	Docente-tutor
5.2.2	El referente
5.2.1	Dispositivo mediador
5.3	Aprendizaje servicio
5.4	Planificación operativa y caracterización de la práctica profesional
5.5	La articulación teoría-práctica desde una dimensión didáctica
<b>6 / Evaluación</b>	<i>Pág. / 50</i>
6.1	Evaluación del estudiante: el aprendizaje
6.2	Evaluación del docente-tutor: la enseñanza
6.3	Evaluación de las instituciones: la articulación
<b>7 / Consideraciones finales</b>	<i>Pág. / 56</i>
<b>8 / Anexos</b>	<i>Pág. / 57</i>
Anexo I	- Infografía
Anexo I	- Proyecto Andar hacia la inclusión social
Anexo III	- Entrevistas
Anexo IV	- Instrumentos
<b>9 / Bibliografía</b>	<i>Pág. / 69</i>

## Resumen

*El mundo de la vida cotidiana es el escenario  
y también el objeto de nuestras acciones e interacciones*  
Alfred Schutz

La formación de los estudiantes en relación al vínculo universidad-sociedad es una práctica principalmente de carácter voluntario que suele darse en el contexto de los proyectos de extensión universitaria. Por otra parte, la experiencia del estudiante en el ejercicio profesional es una instancia no prevista en el Plan de Estudios de la carrera de Diseño en Comunicación Visual. La realización de una Práctica Preprofesional Integradora contextualizada, donde se pueda ver al futuro profesional en su rol, tendría que ser parte constitutiva del proceso de formación, poniendo a la práctica como un lugar privilegiado de acceso al conocimiento. Aportaría a la formación integral del mismo como ciudadano y profesional, respondiendo a la función social de ésta como institución pública, consolidando el compromiso social universitario. Sería de gran trascendencia educativa porque favorecería el desarrollo del pensamiento crítico, la formación de la conciencia social y la búsqueda de soluciones a los problemas reales que se presentan en el mundo en el que vive.

El aprendizaje situado, la solución de problemas y la reflexión en la acción son las bases de la resolución metodológica. El sujeto, al interactuar racional y emocionalmente con el objeto de trabajo, deberá ajustarse a las necesidades reales de la demanda, proponiendo soluciones a la medida de la problemática, tanto desde el punto de vista cultural, social, estético, económico como tecnológico. La propuesta trata de realizar el último taller de la carrera como una experiencia de trabajo final que articule Prácticas Preprofesionales Integradoras en contexto social concreto, monitoreadas por los docentes, de manera tal de profundizar el vínculo de la universidad con las necesidades del pueblo que la sostiene, apuntalando desde este lugar la reconstrucción de la identidad nacional.

# **1 / Introducción**

1.1 Contextualización y delimitación del problema

1.2 Hipótesis de acción

1.3 Objetivos generales y específicos

### 1.1 Contextualización y delimitación del problema

La problemática se contextualiza en la carrera de Diseño en Comunicación Visual (en adelante DCV) de Facultad de Bellas Artes y particularmente en un espacio curricular vertical denominado Taller DCV que se desarrolla de primero a quinto año atravesando todo el plan de estudios, espacio donde se cristalizan los proyectos de diseño, durante los cinco años de la carrera. Focalizando la mirada en la situación del alumno avanzado se detectan algunas cuestiones no resueltas adecuadamente que impactan directamente en la formación del futuro diseñador, su práctica profesional y su formación como ciudadano.

La primera, se refiere al *vínculo universidad-sociedad*. Las actividades de alumnos en relación a la comunidad en donde se inserta su facultad, dependen únicamente de los proyectos de Extensión o Voluntariado que las cátedras decidan implementar o de la intención de docentes de algunas cátedras en curricularizar las actividades de extensión. Estos proyectos, sumamente interesantes, quedan circunscriptos a la mera predisposición de aquellos alumnos que deciden participar del mismo, ya que éstos no tienen carácter obligatorio. Desde el punto de vista pedagógico, el Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales, puesto en práctica a través de estas experiencias, es muy enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero actualmente queda limitado a una minoría, ya que son pocos los verdaderos interesados en realizar un trabajo que insumirá mucho tiempo extracurricular de dedicación y que no acreditará para su calificación final, aunque por supuesto, será un aprendizaje significativo para quien lo haga. La incorporación de la previsión de estas experiencias al currículo formal sería una instancia superadora de la condición voluntaria.

La segunda, es que el Plan de Estudios de la carrera no exige una *Práctica Pre-profesional Integradora* (en adelante PPI). Esto tiene su origen en un conjunto de situaciones confluyentes como que el Diseño en Comunicación Visual no es una profesión

regulada por el Estado según el artículo 43 de la Ley de Educación Superior <sup>(1)</sup> que la carrera aun no está acreditada por la CONEAU, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, y que los diseñadores no tienen un Colegio Profesional que los matricule, solo cuentan con asociaciones profesionales. No obstante estas circunstancias, la PPI pondría en contacto al estudiante con la práctica real, el ejercicio de la profesión monitorizado desde la universidad, de manera que ésta pasaría a ser parte constitutiva de su proceso de formación. Contribuiría a preparar al estudiante e ir familiarizándolo con la problemática laboral y profesional en la que se desenvolverá una vez terminada su carrera. Le permitiría conocer los pormenores de su profesión, así como los obstáculos a los que se enfrentará en la misma, pero sobre todo sería de gran trascendencia educativa porque favorecería el desarrollo del pensamiento o conciencia crítica, la formación de la conciencia social y la búsqueda de soluciones a los problemas reales que se presentan en el mundo en el que vive.

La tercera, se refiere a que el Taller DCV de quinto año, o *Tesis* como muchos aun acostumbran denominarlo, consiste en el desarrollo de un proyecto de alta complejidad, en el sentido de la profundidad del análisis de la problemática y de la cantidad de piezas gráficas a resolver, y ajustado a la realidad en todos sus aspectos (en esas mismas palabras se menciona en el Plan de Estudios), a partir de la elección de una de las temáticas establecidas en los talleres de segundo a cuarto año (Gráfica de identificación, Imagen de empresas e instituciones; Gráfica de impresos; Gráfica aplicada). El nombre de Tesis quedó instalado desde hace cincuenta años cuando se creara la carrera y su primer Plan de Estudios, denominación que lo carga con una fuerte impronta de proyecto final de diseño con complejidad. El taller V se desarrolla a lo largo del quinto año y dispone de la misma carga horaria que los talleres I a IV. El proyecto solo condiciona la elección del tema a un comitente real (el emisor de la comunicación), del ámbito público o privado, según las preferencias de las cátedras. El alumno se pone en contacto con el emisor únicamente en la etapa de investigación previa al desarrollo del proyecto, aunque al proyecto se lo vincula con todas las condicionantes y circunstancias reales de problema, se limita a resolución del mismo en términos ideales, que resulta de complejidad en cuanto a la cantidad de piezas gráficas esperadas, pero muy alejado de la realidad y de poca factibilidad a la hora de su implementación. Una PPI contextualizada, donde se pueda ver al futuro profesional en su rol, es una carencia de la carrera de Diseño en Comunicación Visual.

Toda intervención pone en tensión los modos tradicionales de ver y de hacer; las normas implícitas que regulan las acciones con las nuevas visiones de la práctica; toca intereses, creencias y costumbres arraigadas en los docentes y en la institución, como

es el ejemplo, en este caso concreto, de la instalada idea de tesis final. ¿Cómo tiene que ser el último año de la carrera?, ¿Cómo tiene que formarse un graduado?, ¿Cuál es su perfil?, ¿Cuál debe ser su relación con la sociedad y la problemática social? Estos temas tendrían que ser puestos en cuestión, repensar los aspectos pedagógicos vinculados al modo de construir conocimiento, desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, tomar el currículo como un campo abierto a la dimensión social y poner los planes de estudios a la altura de las necesidades de los debates actuales.

Marcadas por políticas neoliberales todas estas preguntas, eran respondidas desde una perspectiva economicista del uso del conocimiento, enfatizando los valores de la competitividad, la eficiencia y la adaptación del individuo al mercado laboral, favoreciendo lo individual sobre lo colectivo, donde el concepto de rentabilidad era el eje del emisor ya fuera público como privado. Cabe señalar que la última revisión del Plan de Estudios vigente es del año 1997. Como lo expresara el actual Ministro de Educación Alberto Sileoni en la ceremonia inaugural del Encuentro Regional Metropolitano de Voluntariado Universitario, programa basado en el principio de solidaridad: "Esta política no es beneficencia, es solidaridad (...) son estos jóvenes los que emplean la solidaridad al servicio de los que menos tienen. En los 90' se rompió la noción del semejante, hoy en día vemos miles de pibes comprometidos, que vienen a asegurar el futuro" (2). Entonces, como lo plantea Escudero (1997) para poder lograr una intervención socioeducativa que sea realmente un importante acto educativo contextualizado en un momento histórico determinado, se debe responder a la siguiente pregunta ¿Qué contenidos, valores y modelo de ciudadano y de sociedad estamos construyendo y habríamos de seguir en nuestras ideas y prácticas cotidianas?

## **1.2 Hipótesis de acción**

Una reconstrucción crítica de la experiencia y la práctica anterior, percibiendo las demandas de la situación, en este caso redefinida desde un modo particular de ver la universidad y sus egresados, lleva a revisar el diseño curricular, introducirle cambios, repensar lo que se podría cambiar para que éste sea un instrumento vivo, en continuo proceso de innovación (Villar Angulo, 1995). Preguntarse a qué intereses y a cuales no, esta sirviendo el actual modo de hacer las cosas, confrontarlo con los valores y problemas actuales. Este proceso de reflexión debe llevar a revisar los modos tradicionales de hacer y crear nuevas imágenes de la práctica. Esta es una intervención que propone superar la instancia actual del taller de quinto año, asimilándola y complementándola con una instancia experiencial de Práctica Preprofesional Integradora, no realizada ni requerida por el Plan de Estudios hasta el momento, donde el alumno

pueda desempeñarse y ser observado como un profesional en su rol, con todas las condicionantes de un trabajo real. Por lo tanto la intervención alcanzaría las normativas de la carrera.

La hipótesis de acción sería realizar el último taller de la carrera como una experiencia de trabajo final que articule Prácticas Preprofesionales Integradoras en contexto social concreto, monitoreadas por los docentes, de manera tal que enfatizando el vínculo universidad-sociedad, éste aporte a la formación integral del estudiante, ya futuro profesional. Dicha PPI tendría que estar enmarcada en los proyectos de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) siguiendo los lineamientos de sus políticas sociales, incluyendo los Centros de Extensión Comunitaria y el Consejo Social como así también en proyectos de organismos estatales, instituciones u organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro, fuera del ámbito de las empresas privadas. De esta manera los estudiantes podrían tener una experiencia transformadora y significativa como la que se da en el ámbito de los contextos sociales concretos, realizando de esta manera la interacción entre universidad y comunidad, consolidando el compromiso social universitario. La implementación de esta modalidad está prevista para el tiempo asignado al taller del último año, de manera tal de no incrementar la carga horaria al plan de estudios. Esta PPI no solo preparará a los estudiantes más adecuadamente para su inserción laboral, valorizando de esta manera la postura del diseñador como profesional, asimilándolo a otras disciplinas que ya lo practican, sino que además les ofrecerá la posibilidad de realizar un aprendizaje transformador como sujetos, estudiantes y ciudadanos.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo General**

. Articular en el espacio curricular del taller de quinto año, una experiencia de Práctica Preprofesional Integradora en relación a un contexto social concreto, como propuesta final de la carrera.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

. Aportar a la formación integral del estudiante como ciudadano y profesional, enfatizando el vínculo universidad-sociedad, respondiendo a la función social de la universidad como institución pública.



. Desarrollar procesos de formación y construcción de conocimientos a través de la práctica y el aprendizaje situado, como experiencia vivencial significativa y transformadora.

. Posibilitar a todos los estudiantes avanzados de la carrera el acceso a una Práctica Preprofesional Integradora, donde pueda ser observado éste como un profesional en su rol, preparándolo para su desempeño laboral.

## **2 / Marco referencial**

2.1 Extensión Universitaria

2.2 Práctica Preprofesional Integradora (PPI)

2.3 Responsabilidad Social Universitaria(RSU)

2.4 Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (ABPS)

A lo largo de este trabajo se identifican una serie de categorías como ser: Extensión Universitaria, Responsabilidad Social Universitaria, Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales, Práctica Preprofesional Integradora, de las cuales será necesario intentar una aproximación a su definición

## **2.1 Extensión Universitaria**

Para evitar interpretaciones se transcribe textual la definición de la categoría Extensión Universitaria que hace la Universidad Nacional de La Plata:

“La Extensión Universitaria se define como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- los resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta. Desde una universidad democrática, autónoma, crítica y creativa, parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad. Es el conjunto de actividades conducentes a identificar los problemas y demandas de la sociedad y su medio, coordinar las correspondientes acciones de transferencia y reorientar y recrear actividades de docencia e investigación a partir de la interacción con ese contexto. Cumple un rol de formación continua de la propia comunidad universitaria en su conjunto total y de profesionales, dirigentes y empresarios; un rol en la divulgación científica y de la diversidad cultural; un rol en la transformación social y el desarrollo comunitario y un rol en la transferencia tecnológica, con visión estratégica del desarrollo. La Extensión Universitaria tiene como destinatarios a la sociedad en general, los sectores carenciados y marginados, las empresas productivas de bienes y servicios, el sector público y ONG’s (tercer sector); y la propia comunidad universitaria. Y como ejecutores a docentes e investigadores, alumnos avanzados, graduados y personal técnico no docente. Significa

ofrecer algo a la sociedad, intentar enriquecerla en su bagaje cultural, brindarle una herramienta, un conocimiento, una idea, una creación, informar y compartir algo: una técnica, un invento, un descubrimiento, un avance, que puede ser un libro, una mejor calidad de vida o una posibilidad de desarrollo<sup>(3)</sup>.

## **2.2 Práctica Preprofesional Integradora (PPI)**

Los espacios curriculares de formación para los estudiantes, históricamente, han ocupado un lugar centrado en el conocimiento de la teoría, dejando postergado para el momento del ejercicio profesional la puesta en marcha de todo lo aprendido, enfatizando de esta manera la dicotomía entre el saber y el hacer, entre adquirir conocimiento en la institución académica y aplicarlo en la vida social o laboral. Esta costumbre arraigada, que se desprende del paradigma pedagógico de la información, afirma la objetividad del conocimiento y su transmisión a la vez que necesita de esta condición de aislamiento del entorno social para poder administrar fácilmente su implementación institucional.

Una Práctica Preprofesional Integradora, amplía ese espacio de formación más allá de las aulas, constituyéndose en una experiencia de articulación entre teoría y práctica, de carácter formativo y transicional, cuyo escenario pasa a ser el contexto concreto donde ocurren las prácticas profesionales. El actor protagónico es el estudiante, que al involucrarse con una problemática real, pondrá en juego los conocimientos adquiridos, practicando la integración de sus saberes. Una PPI reconoce el papel de la práctica no solo como un recurso para consolidar lo que se sabe sino también para promover procesos de elaboración de conocimiento al poner en juego las subjetividades del estudiante. Es de gran trascendencia educativa ya que contribuye también al desarrollo del sujeto como persona, de su pensamiento y conciencia crítica, en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan.

## **2.3 Responsabilidad Social Universitaria (RSU)**

Para que la universidad ponga en juego su función social, la práctica universitaria ha de desarrollarse en contacto permanente con el contexto social. Según Vallaey (2006) Responsabilidad Social Universitaria significa producir conocimientos, formar profesionales y hacer cultura en y para la realidad en la cual la institución educativa se inserta activamente, poniendo en práctica una estrategia de gerencia ética e inteligente de los impactos que genera ésta al operar en su entorno. Vallaey (2006) sostiene que esta responsabilidad social es un esfuerzo mutuo de abrir la universidad a la sociedad y la sociedad a la universidad. De esta manera la universidad se trans-

forma en referente y actor social al mismo tiempo, al permitir en su interacción que el entorno social se haga una idea de su papel y capacidad de ser un interlocutor válido en la solución de problemas. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por ella aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas (de Sousa Santos, 2007). Puede citarse como ejemplo, la práctica social voluntaria que la universidad argentina implementa desde 2006 a través del Voluntariado Universitario y constituye una poderosa fuerza social, aunque no la integre a la currícula normal, puesto que lo normal tiene que ser la pedagogía de la información, no la de la transformación. Como se ha dicho anteriormente, el paradigma pedagógico de la información afirma la objetividad del conocimiento y su transmisión y necesita de estar aislado del entorno social para poder administrar fácilmente su implementación institucional. Vallaey (2006) sostiene que la separación del entorno social es una condición de posibilidad de la objetividad del conocimiento y proceso de enseñanza-aprendizaje, es la razón epistemológica fundamental de la gran resistencia de las instituciones académicas a la apertura social ya que esta condición afirma las relaciones asimétricas entre docente y alumno a partir de las oposiciones saber/ignorancia traducidas en el aula en el par poder/debilidad a la vez que acentúa la dicotomía entre adquirir conocimiento en la institución académica y aplicarlo en la vida social o laboral.

Tales asimetrías van en contra de la idea democrática de que el conocimiento es un bien público y dificultan la apertura de las instituciones al mundo exterior a ellas. El aprendizaje informativo se dedica meramente a que la persona adquiera algo que no tiene, se lo puede calificar como una relación económica con el saber, en cambio el paradigma transformativo tiene que ver con producir cambios significativos en los sujetos, es decir *aprendizaje significativo* a través de promover diálogos y negociaciones colectivas, involucrarse emocionalmente, crear solidaridades entre las personas, hacer cosas juntos, autocriticarse, asombrarse, en síntesis: transformarse. Como lo expresa de Sousa Santos (2007): "El pasaje es del conocimiento disciplinar hacia el conocimiento transdisciplinar (...); de la homogeneidad de los lugares y actores, a la heterogeneidad; de la descontextualización social hacia la contextualización." (p. 83).

El Voluntariado Universitario tiene una poderosa potencia pedagógica que corresponde al perfil ciudadano que la RSU propone al estudiante, basada en una firme noción de semejante, perfil que las políticas neoliberales de los años noventa pretendieron anular estimulando el individualismo y la competitividad. El estudiante aprende en la Universidad una profesión pero también aprende de ella los hábitos y valores ciudadanos, aprende que *la patria es el otro*.

## **2.4 Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales ABPS**

Siguiendo su pensamiento y en concordancia con su propuesta, Vallaey (2006) plantea el desafío de la creación de comunidades de aprendizaje que abran la formación a nuevos espacios y nuevos actores fuera de las aulas. La idea de pensar de otro modo la actividad pedagógica confiando en que otros actores no universitarios, así como situaciones no académicas, puedan constituir de manera muy adecuada genuinas dinámicas de aprendizaje para todos los involucrados. Introduce la categoría de Aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (en adelante ABPS) y se refiere a un tipo de aprendizaje que utiliza el método de proyectos y consiste en un conjunto de experiencias que involucran a los estudiantes, sus profesores y personas de la comunidad en la solución de algún problema de orden social. Al asociar varios grupos de personas en un proceso común, todos colaborando en compartir el conocimiento y la acción social, tomando lección de la experiencia directa, el ABPS, por su misma naturaleza crea una comunidad de aprendizaje y como herramienta puesta en manos de agentes universitarios y no universitarios pueden llevara a hacer cosas muy interesantes.

## **3 / Fundamentación**

- 3.1 Los propios documentos de la UNLP
- 3.2 Vínculo universidad pública-sociedad
  - 3.3 Ecología de saberes
- 3.4 Aprendizaje situado: relación teoría-práctica
  - 3.5 Experiencia educativa
- 3.6 Multidimensionalidad de la experiencia
  - 3.7 Crítica de la racionalidad técnica
  - 3.8 Factibilidad

### 3.1 Los propios documentos de la UNLP

Se intenta fundamentar este proyecto partiendo de los principios explicitados en el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, que remiten al desafío de sostener en el escenario histórico actual una universidad pública, democrática, de excelencia científica y académica, y vinculada profundamente con las necesidades del pueblo que la sostiene. Así lo expresa: "Una institución de estas características requiere de docentes que conozcan y comprendan desde un análisis histórico-crítico el papel de la universidad en la sociedad; que participen activa y no pasivamente de las lógicas de producción y circulación del conocimiento en el campo de su especialidad; que diseñen interdisciplinariamente proyectos formativos que permitan articular investigación e innovación en la formación de sus alumnos, generando una dinámica institucional que de respuesta a los cambiantes y complejos escenarios históricos actuales, así como a las necesidades sociales y de los nuevos sujetos en formación" (4).

Atendiendo al perfil del graduado que la Especialización en Docencia Universitaria pretende formar, este proyecto de intervención se fundamenta en la identificación de la necesidad de instalar Prácticas Preprofesionales Integradoras inexistentes hasta el momento en la carrera de Diseño en Comunicación Visual, a través de la creación de una estrategia institucional de articulación de las funciones de docencia, extensión y transferencia, que posibilite el mejoramiento de la formación en el nivel universitario. Haciendo una lectura de la docencia como práctica situada es decir, como parte de un proyecto educativo, político y cultural se intenta promover prácticas docentes transformadoras, que posibiliten la construcción de alternativas formativas innovadoras, fundamentadas desde su relevancia social. La necesaria reconstrucción de la identidad nacional de la sociedad argentina, devastada por las políticas neoliberales que signaron los modelos anteriores, exige ejercer la soberanía nacional en todos sus ámbitos y la universidad es un lugar apropiado y obligado para ello.



### 3.2 Vínculo universidad pública-sociedad

Es fundamental para poder enmarcar argumentos en relación al vínculo de universidad pública con la sociedad, tomar las visiones de Boaventura de Souza Santos y Silvia Llomovate.

La necesidad de no sólo generar nuevos conocimientos, sino también, nuevos modos de producirlos es uno de los planteos que propone de Sousa Santos (2009), tarea para la cual la Universidad debe comprometerse construyendo lo que él llama una *epistemología del sur* es decir otro modo de construir conocimiento, más horizontal, más comprometido. El hecho de no partir desde los paradigmas institucionalizados sino compartiendo la creación de los mismos desde los problemas surgidos de las necesidades sociales existentes, redefine la tarea universitaria.

Esta intervención se basa en un nuevo modelo de vínculo universidad-sociedad que trata de ver la categoría de responsabilidad social, trascendiendo a las universidades como guardianas de la alta cultura para retomar un camino de institución pública y restaurar el carácter político de la práctica a nivel superior (Llomovate, 2008). Propone una relación horizontal y no jerárquica entre universidad y sociedad ya que no trata, a la manera tradicional y elitista, de derramar conocimiento o estar al servicio de los problemas de la misma sino de construir conocimiento con la comunidad, apostando a un encuadre pedagógico caracterizado por la construcción colectiva de saberes, la responsabilidad de los estudiantes en el proceso y la estrecha relación entre teoría y práctica. Ambas partes vinculadas dan y reciben a la vez. *Ver Anexo I*.

Entonces, en los modos que la universidad pública puede vincularse con la sociedad se juega el grado de compromiso social que la misma asume frente a las problemáticas del momento. En lo territorial, el fenómeno educativo, encuentra un nuevo ámbito de despliegue tanto para la transferencia y creación de conocimientos como para la formación de un profesional crítico y comprometido con su realidad; no solo en términos geográficos sino territorial en el sentido de los varios espacios sociales que la universidad habita y comparte con las instituciones y organizaciones de la sociedad. Llomovate (s.f.) acerca de la construcción de la profesionalidad afirma que: "Se apoya en un modelo de construcción de saberes no positivista, (...) que experimenta, vive en lugar de declamar, un modelo de ejercicio profesional alternativo, en el que el compromiso implica acto y no sólo texto" (p.4). Para cumplir con ello un parámetro central es la búsqueda de articulaciones de la universidad con organizaciones o instituciones de su entorno social, integrando la dimensión social con la dimensión académica.

Esta autora hace una clara diferenciación entre dos modelos de universidades: una universidad para el público y otra como espacio público. La Universidad para el

público, tomando la idea de un público de teatro al que se le otorga un papel pasivo, expectante, de afuera, que reacciona a posteriori en lugar de ser protagonista o actor, coincide con un modelo de universidad comercial que a través de políticas educativas orientadas al mercado buscan instalar fórmulas en sintonía con los tratados de libre comercio. Sus alumnos son clientes y que el criterio de validación de sus acciones educativas y de investigación lo fija el mercado, quien también regula las agendas universitarias. El otro modelo, el de la universidad como espacio público, es el modelo en el cual el profesor da testimonio de su época y concibe a la sociedad civil como un actor involucrado en la transformación de sus instituciones sin abandonar la puja por las responsabilidades de los Estados en función de la garantía del derecho a la educación. La sociedad civil se involucra en su construcción y redefinición permanente porque confía que es un modo de atender y, por qué no, buscar solucionar muchos de los problemas de estas sociedades desiguales. Una universidad que no se encuentra escindida de la sociedad sino que forma parte ella, no solo forma parte de ella sino que forma parte de un proyecto nacional y sin el cual no habría universidad pública.

### **3.3 Ecología de saberes**

Este concepto, como una nueva mirada sobre la problemática, lo introduce Boaventura de Souza Santos quien considera que la *ecología de saberes* puede verse como una forma de extensión en sentido contrario, es decir, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad. Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos, en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos sin comprometer su autonomía. Es decir el "interconocimiento". Esta ecología de saberes "Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, (...) que circulan en la sociedad" (de Souza Santos, 2007, p. 67). La misma universidad al considerar el conocimiento científico como la única forma de conocimiento válido, contribuyó a la descalificación de mucho conocimiento no científico y con ello a la marginalización de quienes solamente disponían de esas formas de conocimiento, es decir, que "La injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva" (de Souza Santos, 2007, p. 67). Para desarmar esa noción instalada es necesario practicar una ecología de saberes.

### **3.4 Aprendizaje situado: relación teoría-práctica**

El cambio de paradigma de esta intervención está en correr el eje del posicionamiento tradicional del taller del último año de la carrera, como mero espacio integrador

de conocimientos, apuntalado en lo proyectual, donde el objetivo es la realización de un proyecto de alta complejidad en el sentido de la magnitud a abordar y cantidad de piezas gráficas a resolver, hacia la postura de la complejidad que ofrece la experiencia en un contexto social concreto, colocando a la práctica, según Morandi (1997) "(...) como un lugar privilegiado de acceso al conocimiento, como modo de conocer desde la práctica" (p. 1). Todo esto conduce al desplazamiento del enfoque cuantitativo al cualitativo, de la racionalidad técnica a la racionalidad práctica, de la simulación a la realidad, y por su puesto ampliando la mirada hacia un proyecto de nación, del modelo de dependencia al de soberanía nacional.

El problema de la relación teoría-práctica en la formación de profesionales presenta un rasgo recurrente que es el reconocimiento de la falta de preparación de muchos egresados universitarios para resolver los problemas que se les presentan en sus primeros ámbitos de ejercicio profesional. "Este hecho podría deberse, entre otras razones, a la escasez de espacios de práctica en la formación, entendida ésta como la oportunidad para desarrollar en instancias formativas las destrezas y competencias que supone el ejercicio profesional" (Morandi, 1997, p.1).

Por lo anteriormente expuesto, la idea fuerza de esta intervención tiene que ver con la teoría cognitiva del *aprendizaje situado*, una manera de entender el conocimiento implicado en la relación de una práctica. "Al respecto, Streibel plantea que esta perspectiva resalta el hecho de que determinados aspectos de la cognición cotidiana son esenciales en todo aprendizaje; dichos aspectos son: resolución de dificultades emergentes (más que como problemas predefinidos); utilización de los planes como recursos de la acción situada (en vez de cómo prescripciones para la acción); y consideración de los significados como objetos de negociación social en contextos concretos (en lugar de cómo entidades preexistentes sometidas solo a procedimientos de codificación, transmisión y decodificación)" (Morandi, 1997, p.6).

Entonces, si se coloca a la práctica como un lugar privilegiado de acceso al conocimiento y a los estudiantes como actores activos de la misma, valga la redundancia, se pone en marcha el concepto de "protagonismo (Sirvent)" que apunta a destacar la participación real de los actores en los momentos significativos, situaciones clave donde se genera un compromiso con la toma de decisiones (Lucarelli, 2004). Se corre el lugar del sujeto (estudiante) hacia un espacio de deliberación, donde tenga éste que elaborar juicios de valor, enfrentarse a la incertidumbre propia de una práctica contextualizada, es decir involucrarse en una práctica situada. Ello promueve procesos de elaboración de conocimiento al poner en juego las subjetividades del mismo, lo que sería nada menos que un acto político, al hacer más conscientes las determinaciones

que hace de sus prácticas. Este encuadre situacional posibilita considerar la totalidad de factores que coexisten y son mutuamente dependientes en un momento dado, delimitando un campo presente. Pero esta mirada situacional "...no implica prescindir de la importancia de lo histórico; por el contrario, significa incorporar lo histórico dialécticamente como activo y presente en la situación actual" (Lucarelli, 2004, p.5).

Al respecto se puede agregar, siguiendo a Edwards (s.f.) que: "El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido" (p.7). Se produce así un conocimiento situacional, entendiendo por situación a una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. "Es un conocimiento que se aprecia como sustantivo en relación al proceso de autoconstrucción del sujeto y que no está significado por lo que podríamos llamar valor de cambio es decir, como aquel conocimiento reconocido en función de su valor abstracto, intercambiable en el mercado de trabajo, o en función del acceso al certificado, por ejemplo. Es una forma de conocimiento que se presenta al margen o antecediendo dicha funcionalidad o utilidad del conocimiento" (p. 10). Se produce aquí una relación de interioridad del sujeto con el conocimiento, es decir, cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él.

### **3.5 Experiencia educativa**

Si se coloca a la práctica como un lugar privilegiado de acceso al conocimiento, se vuelve necesario tomar el pensamiento de John Dewey en relación a la experiencia. Se tiene que tener en cuenta la creencia de que toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia pero ello no significa que todas las experiencias sean igualmente educativas. Dewey (1967) afirma que: "La experiencia y la educación no pueden ser directamente equiparadas una a otra. Pues algunas experiencias son anti-educativas" (p. 22). Para que sean educativas deben cumplir con el principio de continuidad, basado en el hábito, "La característica básica del hábito es que toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no a la cualidad de las experiencias siguientes" (Dewey, 1967, p. 34), es decir que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes para modificar la que viene después. Toda experiencia no entra simplemente en la persona, sino que penetra e influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito, "Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia" (Dewey, 1967, p. 40).

El segundo principio que debe cumplir la experiencia para que sea educativa,

es el de la interacción, para lo cual Dewey propone lo que llama *situación* donde los dos factores intervinientes es decir las condiciones objetivas donde se desarrolla la experiencia y las condiciones internas tienen iguales derechos, entran en un juego recíproco. Los principios de continuidad e interacción son inseparables. "La continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y valor de una experiencia" (Dewey, 1967, p. 48). Toda experiencia debe contribuir en la preparación de la persona para posteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva, ese es el verdadero sentido del crecimiento. ¿De qué sirven el haber adquirido destrezas técnicas y conocimientos teóricos si al momento de ponerlos en práctica no son útiles porque han sido adquiridas aisladamente del contexto de aplicación? "La educación para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo" (Dewey, 1967, p.115).

Desde una perspectiva filosófica, Larrosa (2003), aporta una idea interesante sobre el tema de la experiencia y dice: "La razón tiene que ser pura, tiene que producir ideas claras y distintas y la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios.

Por eso hay que desconfiar de la experiencia cuando se trata de hacer uso de la razón, cuando se trata de pensar y de hablar y de actuar racionalmente. En el origen de nuestras formas dominantes de racionalidad, el saber está en otro lugar distinto del de la experiencia. Por lo tanto el logos del saber, el lenguaje de la teoría, el lenguaje de la ciencia, no puede ser nunca el lenguaje de la experiencia" (p.2).

NRNRA propósito de este tema, el autor habla de reivindicar la experiencia y eso supone "dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida (...)" (p.3). Agrega: "Hacer sonar de otro modo la palabra experiencia" (p.3) menospreciada por la ciencia en tanto subjetiva e incierta, descontaminarla de sus connotaciones empíricas y experimentales, no objetivarla, mirándola desde una reflexión del sujeto sobre si mismo desde el punto de vista de la pasión, es decir algo más relativo, menos absoluto. La razón entonces, desde este punto de vista, resulta opuesta a la experiencia.

### 3.6 Multidimensionalidad de la experiencia

Para abordar el tema de la multidimensionalidad de la experiencia es necesario tener en cuenta el concepto de *sujeto encarnado* y la noción de cuerpo en diferentes momentos de la historia. La modernidad, por ejemplo, considera que éste, es un cuerpo físico medible dentro de un eje de coordenadas, que pertenece a un mundo llamado objetivo, muy alejado de la experiencia humana, inventado por un sujeto que se piensa a sí mismo como un observador neutro. Najmanovich (2011) expresa: "La objetividad supone la capacidad de unos sujetos para abstraerse. Es decir, para suponer que ni su corporalidad (...) ni su subjetividad, ni los vínculos que establece, influyen en el conocimiento del mundo" (p.31). La concepción moderna se ha basado en el supuesto de la exterioridad e independencia del objeto representado respecto del sujeto cognitivo, es decir "El sujeto no entraba en el cuadro que el mismo pintaba" (Najmanovich, 2011, p.35).

En cambio, la perspectiva del sujeto encarnado parte de la afirmación de la corporalidad del sujeto, entendiendo que la fisiología, la experiencia biológica, la sensibilidad diferencial, son cruciales en relación al conocimiento. Por lo tanto desde esta óptica se produce un "torcimiento del espacio cognitivo", esta afirmación hace que "el sujeto entre dentro del cuadro" (Najmanovich, 2011, p.36). De esta manera el sujeto encarnado participa de una dinámica creativa de sí mismo y del mundo con el que está en permanente intercambio. De ello surge una nueva manera de pensar la corporalidad, como un cuerpo vivencial o cuerpo experiencial ligado al entorno, en el que vive en permanente intercambio. Por lo tanto ese torcimiento del espacio cognitivo cuestiona las relaciones adentro-afuera, yo-otro, cuerpo-mente, que ya no podrán ser relaciones de exterioridad sino de complementariedad. El mundo no es independiente del conocimiento sino que se lo convoca a ser, en esa experiencia interactiva con lo que está afuera, pero no por ello separado del cuerpo. Esto tiene que ver con la perspectiva de la *enacción* donde sujeto y mundo se definen mutuamente. "La enacción nos permite pensar la experiencia sincrónica del sujeto y el mundo en la experiencia contextualizada, corporalizada e histórica" (Najmanovich, 2011, p. 40).

Este es el desafío de la contemporaneidad, correr las concepciones positivistas del conocimiento, esa mirada dualista, haciendo lugar a una mirada interactiva de la experiencia humana, ya no-dualista, es decir, dinámicas, complejas y multidimensionales. Este giro epistemológico hacia la complejidad, da cuenta de la multidimensionalidad que se abre y pone en el centro de la escena, la historia y los vínculos, como aspectos fundamentales en la construcción de subjetividad.

Por todo lo expuesto este proyecto esta basado en la plena vivencia experiencial de los estudiantes en situaciones reales, contextos concretos, cercanos, cotidianos que devienen en escenarios posibles, oportunos y enriquecedores de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, transformadoras de los sujetos.

### 3.7 Crítica de la racionalidad técnica

Considerando las huellas del pensamiento positivista y para enmarcar argumentos en relación a una crítica de la racionalidad técnica, se tendrán en cuenta los aportes de Donald Schön, quien sostiene que la visión dominante del conocimiento profesional como aplicación de la teoría y la técnica científicas a los problemas instrumentales de la práctica es una herencia del positivismo, poderosa doctrina filosófica que arraigó en el siglo XIX como resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de logros de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la humanidad. "La racionalidad técnica es la epistemología positivista de la práctica" (Schön, 1998, p. 40). Las únicas exposiciones significativas acerca del mundo eran aquellas basadas en la observación empírica, las proposiciones que no eran ni analítica ni empíricamente comprobables se creía que no tenían significado alguno. A la luz de esas doctrinas, la práctica aparecía como una anomalía incomprensible, el conocimiento práctico existe pero no encaja en las categorías positivistas.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, la práctica profesional es un proceso de resolución de un problema, pero al poner el énfasis en la resolución se ignora el encuadre, proceso mediante el cual se define la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr y los medios que se pueden utilizar. Schön, (1998) dice: "Encuadrar el problema es un proceso en el que, interactivamente, nombramos las cosas a las que prestaremos atención y enmarcamos el contexto en el que las atenderemos" (p. 48). Es el trabajo de nombrar y enmarcar el que crea las condiciones necesarias para el ejercicio de la habilidad técnica.

La necesidad de rediseñar la enseñanza-aprendizaje en las profesiones, a partir de la crítica de la racionalidad técnica derivada de la filosofía positivista que impera en esta formación es caracterizada por Schön (1992) como *reflexión en la acción*; dice: "(...) la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos" (p. 17). Señala que las situaciones prácticas rara vez se presentan como estructuras bien organizadas, más bien son estructuras de conflicto, por lo tanto suponen algo más para quien interviene en ellas al tener que

tomar decisiones en condiciones de incertidumbre y es justamente allí donde reside su potencial como situación de aprendizaje. "Aquellos que manejan estructuras de conflicto atienden a hechos diferentes e interpretan de manera distinta los hechos en los que reparan" (Schön, 1992, p. 19). Es sabido que "hay zonas de la práctica, tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que escapan a los cánones objetivistas de la racionalidad técnica" (Schön, 1992, p. 20). En ese caso es necesario abordarlas desde una perspectiva constructivista.

Por ello Schön (1992) habla del *arte profesional*, y entiende que actualmente los formadores han empezado a verlo cada vez más como un componente esencial de la competencia profesional, sustituido con la profesionalización por el conocimiento científico y sistemático, al instalarse los centros de formación profesional en el marco universitario. Utiliza el término artista para referirse a aquellos profesionales de la práctica expertos en manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. Retoma a Dewey con su teoría del aprender haciendo; los estudiantes según Schön (1992) aprenden mediante la práctica de hacer aquello en lo que buscan convertirse en expertos y propone entonces la idea del *practicum reflexivo*, prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica. En el *practicum* se pone en juego la reflexión en la acción, la cual posee en sí misma una función crítica al cuestionar la estructura de suposición del conocimiento utilizado en la acción, pensar de manera crítica sobre el pensamiento utilizado en una oportunidad dada, es volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento en la acción.

Esa reflexión puede seguir adelante en forma de *conversación reflexiva* porque no se encuentra limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica y su pasión por los dualismos: la separación medios-fines, la separación investigación-práctica, la separación saber-hacer. En estas conversaciones reflexivas "(...) la práctica es un tipo de investigación. Los medios y los fines están estructurados de forma interdependiente y sus indagaciones son una transacción con la situación en la que el saber y el hacer son inseparables" (Schön, 1998, p. 152). Si a la vez se puede reflexionar sobre esa reflexión en la acción, se va iniciando un diálogo de pensamiento y acción que lleva a convertirse cada vez en mejores hacedores, mejores estudiantes, mejores profesionales. Y si a su vez se puede vincular el arte de la práctica en la incertidumbre con el arte de la investigación del científico, se podrá de ese modo incrementar la legitimidad de la reflexión desde la acción y alentar su más amplia y rigurosa utilización.

La tradición de la racionalidad técnica también tuvo sus efectos en la formación de políticas públicas y por lo tanto educativas. Entonces, rediseñar la enseñanza-



aprendizaje en las profesiones, desde una perspectiva constructivista, se entiende como la construcción de modelos posibles y necesarios, a la vez que se enmarquen las prácticas en proyectos descolonizantes.

### **3.8 Factibilidad**

Un indicador que pone en evidencia el problema real es que la Facultad de Bellas Artes está indagando la problemática del quinto año y los reglamentos de trabajos finales de las carreras más recientemente creadas y su relación con el hecho profesional, más allá de la carrera de Diseño en Comunicación Visual. Además, siguiendo el camino de redefinir y afianzar el vínculo universidad-sociedad, como función sustantiva de la Universidad Pública y su compromiso social. Hay encuestas ya realizadas desde la Secretaría Académica a recién graduados y se prevén otras a docentes y alumnos que serán datos duros para esta política de intervención socio-educativa. Este proyecto de intervención, se inscribe dentro de una reforma del Plan de Estudios, de manera tal que si se pusiera en marcha dicha reforma, tendría que ser tratado como una manera de reglamentar el taller de trabajo final.

Se buscaría también que dichas prácticas preprofesionales se acrediten de manera tal que puedan incluirse en el curriculum vitae de los recién graduados, como parte de su experiencia laboral, iniciando así el camino profesional, la vida en el mundo del trabajo, con un reconocimiento institucional, más allá del título de grado. Esta preocupación se ve reflejada en las políticas llevadas a cabo por esta facultad. La reciente creación del banco de tesis de graduados también va en ese mismo sentido.

## **4 / Antecedentes**

- 4.1 Taller Total
- 4.2 Voluntariado Universitario
- 4.3 Taller de Diseño en Comunicación Visual (DCV)
- 4.4 Diseño Activo: Haikus libres
- 4.5 Taller de Diseño Industrial (DI)
- 4.6 Taller de Arquitectura

Es necesario enunciar algunos antecedentes de prácticas que de alguna u otra manera se relacionan con la esencia de este proyecto, ya sea desde su planteo ideológico, metodológico, desde el punto de vista de la experiencia en un contexto concreto o del trabajo en relación a la comunidad. Antecedentes tales como el Taller Total realizado en la Universidad Nacional de Córdoba en los años 70 cuyo planteo tanto pedagógico como ideológico no dejan de tener vigencia en la actualidad, también experiencias que actualmente se llevan a cabo exitosamente en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y diseño en Córdoba y en la propia Facultad de Bellas Artes, en diferentes carreras y cátedras.

#### **4.1 Taller Total**

El origen del proyecto se sitúa a mediados de 1970 en la facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba en la que estalla una gran crisis que evidencia un vacío docente y falta de objetivos para la carrera y la profesión. El Taller Total como dispositivo pedagógico ha sido considerado como único en su género. Su problematización se centró en del sentido de la carrera, la formación profesional de los arquitectos, el rol social del mismo y la proyección social de la arquitectura en la sociedad. Cuestionó la idea de que "el conocimiento es un objeto acabado, separado de la realidad y de la experiencia, ajeno a los sujetos que lo manejan, intocable e incuestionable, que es necesario entregar a las jóvenes generaciones" ("La experiencia", 1971, p. 7). La propuesta del Taller Total intentó una primera respuesta replanteando la concepción de la arquitectura, el rol del profesional y el replanteo de la enseñanza. Constituyó una situación de enseñanza en la que desarrollaron su actividad los alumnos del segundo al último nivel destacando en especial el trabajo inter-nivel y por nivel. Esta novedosa forma metodológica significó la inclusión de docentes y alumnos en un nuevo sistema de relaciones. Cambió la relación docente-alumno,

alumno-alumno y docente-docente y también la relación con el conocimiento, cambios éstos que instrumentaron el logro de una nueva relación universidad-sociedad y que inevitablemente cuestionaron las formas de relaciones sociales tradicionalmente sancionadas por el sistema.

La relación docente-alumno cambió al pasar el docente a ser un individuo que aporta información específica, que plantea problemas y busca junto a los estudiantes, las respuestas posibles, abandonando las seguridades de su viejo rol del informante, abusando de la jerarquía de su rol, aprende a investigar enriqueciéndose con el aporte de sus alumnos. Como contrapartida también se transformó el rol del alumno, quien debió abandonar su cómodo lugar de receptor inmóvil y se visualizó en la situación de elaborar críticamente lo que recibe y aportar comprometiéndose con su propio aprendizaje. En cuanto al relación alumno-alumno, el trabajo grupal en esta propuesta ya no fue la reunión de un grupo de alumnos alrededor de un trabajo común bajo la dirección de un docente como líder formal, sino la interacción crítica del conjunto elaborando conocimiento con el aporte de todos, guiados por el profesor. La relación docente-docente cambió también puesto que los docentes de distintos niveles debieron ponerse en contacto, relacionándose entre sí, formando equipos de trabajo para favorecer el intercambio interdisciplinario.

Esta experiencia pedagógica desde el punto de vista político se enmarcó en la línea de pensamiento denominada izquierda nacional elaborada por Hernández Arregui en 1957, que pretendía contrarrestar el proceso de colonización pedagógica que se estaba desarrollando en el país en ese momento. Uno de los documentos referidos al Taller Total que se puede tener en cuenta para acercarse a una comprensión de la realidad política del contexto, es la *Propuesta de la Agrupación de Docentes Peronistas de Arquitectura*, texto dirigido a docentes y estudiantes de la FAU. “De esta forma, a nivel universitario intentaremos dar una respuesta organizando y estructurando una propuesta que permita sacar a la Universidad de su aislamiento y la inserte definitivamente en el marco de la realidad de su pueblo porque en él esta su razón de ser. El principal objetivo de una nueva universidad abierta al pueblo, será el de integrar la ciencia, el arte y la técnica dentro de la lucha revolucionaria en todos los niveles, dentro y fuera del movimiento nacional peronista. (...) Proponemos recuperar la ciencia y la técnica partiendo de las necesidades reales del pueblo a través de su participación en la definición y puesta en práctica de las obras que den respuesta a sus exigencias” (Pedano, 2010, p. 5). En este sentido planteaban un camino de liberación para la Universidad que implicaba destruir su carácter elitista y reproductora de privilegios de clase, replanteando su función en relación a las necesidades de un país en vías

de emancipación. En cuanto al aspecto metodológico "... la propuesta de Taller Total incluye también la búsqueda de aquellas relaciones de enseñanza-aprendizaje y de aquellas situaciones de aprendizaje que permitan ensayar nuevas formas de acceso y construcción del saber" ("La experiencia", 1971, p. 8).

La experiencia del Taller Total y este proyecto de articulación de una Práctica Preprofesional Integradora en un contexto social concreto, se emparentan entonces en la búsqueda de una relación horizontal entre universidad-sociedad, fuera de los cánones de una universidad elitista y en la construcción del conocimiento con la comunidad, fomentando la formación de profesionales críticos y comprometidos en las problemáticas que la sociedad demanda. Desde el punto de vista de la propuesta metodológica, también se asemeja en cuanto a la búsqueda de situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de problemáticas reales poniendo la reflexión en la acción en un lugar preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **4.2 Voluntariado Universitario**

Una experiencia interesante respecto de la formación de estudiantes en vínculo con la comunidad, es la que se realiza en el marco del Voluntariado Universitario impulsado por la Secretaría de Políticas Universitarias. El proyecto *Andar hacia la inclusión social (ver Anexo II)*, realizado en la cátedra de DCV "C" de la facultad de Bellas Artes (en la cual desempeño mi actividad docente) propone una metodología de trabajo internivel, es decir con alumnos de primero a quinto año de la misma cátedra juntos en el proyecto, cada uno aportando desde sus saberes y en colaboración mutua, además del trabajo interdisciplinario propio requerido en los proyectos de Voluntariado con la participación de alumnos de diferentes carreras. Pero como su nombre lo indica, el voluntariado es de participación voluntaria, al no estar incluido en el trayecto curricular no tiene carácter obligatorio, por lo tanto son muy pocos los alumnos que deciden involucrarse y participar de esta experiencia educativa. Los que sí lo hacen en su mayoría pertenecen a los primeros años de la carrera.

La relación pedagógica docente-alumno en el marco del Voluntariado se puede caracterizar como una relación muy diferente a la que se da en el contexto propiamente académico de las aulas universitarias. A partir de una nueva forma de interactuar, los roles usuales de cada uno de los actores, tal cual se conocen, se desdibujan para luego redibujarse en una praxis no solo condicionada y enriquecida por el desplazamiento a otros espacios sino también por las particularidades propias de los participantes. A diferencia del aprendizaje basado en problemas, definidos y estructurados, creados para una situación de enseñanza dada en el aula, los estudiantes abordan

aquí una situación problemática, la cual es mucho más compleja en todos sus aspectos intervinientes. Estas situaciones problemáticas son propias del aprendizaje en contextos sociales concretos. Davini (2008) dice: "El ambiente de enseñanza requiere ser activo y participativo, y promover el intercambio y la cooperación entre los estudiantes, desarrollando disposiciones y habilidades para el trabajo junto a otros, más allá de los momentos de análisis individual. Asimismo en muchos casos movilizan aspectos éticos, entendiendo la necesaria reflexión sobre problemas y dilemas en ambientes sociales e institucionales" (p.116). Los estudiantes, acompañados por los docentes, cumplen el rol del diseñador, llegando incluso hasta la instancia final de producción de algunas piezas gráficas, pasando por las etapas propias del proceso que van desde lo proyectual hasta el producto terminado industrial y/o manualmente. Esta posibilidad de tomar contacto con el hecho profesional, es decir, resolver encargos de emisores reales, en contexto y tiempo real, bajo las condicionantes y dificultades propias de cada caso, es una de las motivaciones importantes expresadas por los alumnos, a la hora de decidir su participación en el programa de voluntariado.

De la propuesta pedagógica que encierra el proyecto de la cátedra en *Andar hacia la inclusión social*, resulta que, en la apropiación de saberes de los estudiantes, se puedan marcar distintos planos. Por un lado la ampliación y valorización del contenido curricular con temáticas que de otra manera no serían abordadas, que aparecen solo en el momento de enfrentarse a la realidad. Por otro lado la experiencia de la multidisciplinariedad. Este proyecto reúne estudiantes de diseño en comunicación visual, psicología, antropología y comunicación social, que contribuyen cada uno desde sus miradas a elaborar un proyecto integrado.

Si bien para que haya un acto educativo tiene que haber intencionalidad, en este tipo de experiencias educativas ocurre algo más que tiene que ver con lo incalculable de del encuentro con el otro y en otro espacio, lo que Nassif (1984) denomina "educación funcional" que contiene los procesos que se dan bajo la influencia de los factores o elementos del mundo, es decir todo lo que rodea al hombre, sin que ello haya sido planificado deliberadamente, inintencionadamente. "Esta educación es pues una educación inconsciente (no hay conciencia de la acción coactiva y correlativamente de la recepción), asistemática (no está ordenada ni es orgánica), ametódica (carece de metodología predeterminada dada la ausencia de objetivos preestablecidos), espontánea y refleja. Obra por acción de presencia e impregnación (...) En general, y aparte de las relaciones sociales y humanas, todo ambiente natural y espacio socio-cultural cumple una función educativa que se involucra en la educación funcional" (Nassif, 1984, p. 20). Esta idea atraviesa por igual a estudiantes y docentes, enriqueciéndolos como individuos en su tránsito por esta experiencia.

### 4.3 Taller de Diseño en Comunicación Visual (DCV)

La materia Taller DCV 2/5 de la carrera de Diseño en Comunicación Visual, de la Facultad de Bellas Artes, de la UNLP, cuenta con cuatro cátedras paralelas, una de los cuales (el Taller B) actualmente trabaja en su quinto año articulando con proyectos de extensión de la siguiente manera: toma cuatro proyectos de extensión de diferentes facultades, para ser abordados por la totalidad de su matrícula que es de 140 alumnos al comienzo del año, trabajando en grupos de a dos. Se implementa en dos etapas: diagnóstico y producción. En la primera los alumnos van al campo con el fin de investigar cuales son las necesidades de comunicación del proyecto, en la segunda se realiza un proyecto de comunicación que integre y contemple lo relevado en el diagnóstico. En el aula, el docente guía en base a textos teóricos propuestos por la cátedra. A principio de año se invita a los referentes de los proyectos a exponerlos para que todos los alumnos escuchen de qué se tratan y luego se les asigna a los grupos. Los proyectos entregados finalmente son alrededor de cincuenta. Solo cuatro propuestas pueden llegar a ser seleccionadas para su implementación, si la institución lo requiriese.

### 4.4 Diseño Activo: Haikus libres

La cátedra Taller DCV 1/5 "C" de la carrera de Diseño en Comunicación Visual, de la Facultad de Bellas Artes, de la UNLP, (en la cual desempeño mi actividad docente) en el año 2001, incorporó la *extensión* a sus contenidos curriculares a través de un programa llamado Diseño Activo, que se sustenta en el modelo de la educación experiencial. En este marco, se realizó durante el año 2012 en el nivel de segundo año, una actividad articulada con el Taller Literario de la Escuela de Adultos N° 746 de la Unidad Penal N° 25 de Lisandro Olmos. Los alumnos del taller literario de la unidad penal habían producido una antología colectiva de poesías llamada Haikus libres: Universos poéticos en contexto de encierro. El coordinador del Taller tenía el proyecto de editar ese libro, por su calidad literaria y con la finalidad de que el mismo sea un vínculo con el afuera, con sus familias y amigos.

Desde el Taller DCV "C" se tomó esta necesidad, convirtiéndola en una actividad curricular, ya que desde el punto de vista de los contenidos curriculares disciplinares, los temas identidad y diseño editorial están incluidos en el programa de la materia en dicho nivel. La particularidad planteada fue que se trataba de identidad de un libro de poesía con distribución a través de circuitos editoriales alternativos. De esta manera, se propuso a los estudiantes una práctica solidaria a través de un diálogo sensible con campos sociales infrecuentes. En cuanto a los aspectos metodológicos, la modalidad

propuesta fue el trabajo en equipos de dos alumnos. De esta forma, al finalizar el trabajo práctico, se llegó a contar con cuarenta y ocho maquetas con calidad de boceto acabado, que participaron de un concurso interno para determinar cuál sería el libro más apropiado, desde su pertinencia gráfica y su adaptación a los condicionantes de producción, para ser editado e impreso. "Para poder aprender desde el ejercicio concreto de prácticas solidarias tiene que ser visible la forma en que a partir de estas prácticas es posible intervenir en alguna situación concreta. Para que las prácticas sean efectivas, la intervención no debería ser simulada o quedarse en un plano teórico-hipotético. Un proyecto orientado al desarrollo de este tipo de prácticas debe ser dinámico en tanto debe ser modificable por los sujetos, ya que todos los actores que participan en él deben tener la posibilidad legítima de producir cambios en los procesos en los que intervienen" (Guitelman, Abate, 2013).

#### **4.5 Taller de Diseño Industrial (DI)**

La materia Taller DI 2/5 cuenta con dos cátedras paralelas, una de las cuales trabaja en relación a la comunidad en su quinto año. Este caso presenta la particularidad de haber formalizado un acuerdo conocido como "Acta de compromiso de comisión de estudios" con el CIPAF, Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico para la Pequeña Agricultura Familiar perteneciente al INTA, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, el cual renuevan anualmente. Los cuarenta alumnos que representan la matrícula del taller trabajan sobre los problemas presentados por el CIPAF, en general son dos o tres situaciones diferentes, vinculándose la cátedra a través de su titular con un referente tutor designado por la institución, que en este caso es un investigador y diseñador industrial.

Se implementan etapas de investigación, definición del problema de diseño, elaboración de propuestas, sociabilización y desarrollo de las alternativas de diseño con los productores, investigadores y extensionistas vinculados. Durante el ciclo lectivo del quinto año los alumnos realizan dos trabajos prácticos, el primero es un practicum (situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica) y el segundo es el anteriormente descrito, en contexto real <sup>(5)</sup>.

En el Anexo III, se podrán ver los resultados de las entrevistas realizadas a los alumnos que protagonizaron esta experiencia citada y que dan cuenta de la valoración positiva que la misma arroja. Asimismo, tal valoración pudo ser observada al asistir en calidad de docente invitada, como parte de la investigación para este proyecto de Especialización en Docencia Universitaria, a la entrega de dichos trabajos finales de la promoción 2012 en el salón auditorio de la Facultad de Bellas Artes.



#### 4.6 Taller de Arquitectura

Este caso presenta la experiencia de la cátedra Problemática de la Vivienda Popular, de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, de la Universidad Nacional de Córdoba. Si bien el ejemplo corresponde a otra disciplina, se puede encontrar algún punto de contacto, en cuanto a que ambas carreras tienen una fuerte impronta proyectual, pero entendidas tanto la arquitectura como el diseño, como un fenómeno multidimensional, el problema que abordan es mucho más que la mera representación, riesgo en el que caen frecuentemente este tipo de trabajos.

Como parte de los objetivos pedagógicos planteados, los alumnos realizan un trabajo de extensión que significa actuar sobre una realidad concreta prestando un servicio a través de un trabajo preprofesional. De esta manera se realiza una acción que contenga un doble cometido: suplir una necesidad de alguna organización social o de un municipio y que el alumno pueda actuar sobre un contexto con carencias socio habitacionales donde su intervención exija un compromiso con la resolución de la demanda. Se trabajó sobre la localidad de Unquillo, cercana a la ciudad de Córdoba, donde se ha firmado un acuerdo de cooperación recíproca Universidad–Municipio.

Desde el punto de vista metodológico, las metas de la intervención son fijadas articulando dos tipos de necesidades, la académica y la del municipio.

Meta I: Que al cabo del primer mes del dictado de la materia el alumno reciba los contenidos que le sirvan para cambiar de paradigma con relación a contexto urbano y pobreza.

Meta II: Que al cabo de los tres primeros meses del dictado de la materia el alumno reciba y aplique conceptos de tipo.

Meta III: Que al finalizar la fase de instrucción el alumno tome contacto con la comunidad y las familias realizando tareas de campo.

Meta IV: Que al finalizar el cursado de la materia el alumno haya formulado un proyecto de intervención en la comunidad que mejore las condiciones socio habitacionales en tres escalas de intervención.

Meta V: Que al finalizar el dictado de la materia el Municipio reciba la información procesada de los casos relevados.

Meta VI: Que en el segundo semestre del año se hayan insertado un 20% de los alumnos en el desarrollo de una pasantía en el Municipio para ejecutar el proyecto elaborado. Para esto, actualmente se está implementando en esta etapa, tareas concentradas en grupos de alumnos monitoreados por los docentes en la profundización del apoyo directo a las obras de mejoras.

En una sociedad donde el conocimiento crece a pasos agigantados, ya casi no se entiende la producción de ningún tipo (incluyendo la arquitectónica) en forma aislada, sino en equipos interdisciplinarios donde cada una de las partes debe estar preparada para aportar a un campo de conocimiento más integrador, metodológica y disciplinarmente <sup>(6)</sup>.

## **5 / Resolución metodológica**

- 5.1 Encuadres y dispositivos de una PPI
- 5.2 Actores involucrados y relación pedagógica
  - 5.2.1 Docente-tutor
  - 5.2.2 El referente
  - 5.2.1 Dispositivo mediador
- 5.3 Aprendizaje servicio
- 5.4 Planificación operativa y caracterización de la práctica profesional
- 5.5 La articulación teoría–práctica desde una dimensión didáctica

### **5.1 Socialización profesional: encuadre y dispositivos de una PPI**

En relación al proceso de socialización profesional, punto central de este proyecto, para abordar su encuadre y los dispositivos a poner en juego en esta Práctica Preprofesional Integradora se tendrán en cuenta los aportes de Andreozzi, entonces, "Puede considerarse socialización profesional, al proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Tales "saberes" permiten dar cuenta de la existencia de una serie de conocimientos institucionalizados en el contexto de desempeño, cuya apropiación posibilita adentrar un "submundo" inicialmente vivido como ajeno y extraño (Berger y Luckman)" (Andreozzi, 1996, p. 20).

Mantener aislados a los estudiantes de la posibilidad de realizar prácticas pre-profesionales integradoras, conservándolos ajenos y extraños al mundo del desempeño laboral, sería negar una parte del proceso de formación, sería negarles asistencia al proceso de inicio de su propio repertorio de experiencias o desligarse de dicha responsabilidad, dejándola librada al recorrido que cada cual pudiera desarrollar de manera individual al egresar de la institución, produciendo y enfatizando un corte abrupto entre formación académica y desempeño profesional, entre teoría y práctica, desvinculando ambos ámbitos y sus propias lógicas, desaprovechando también las posibilidades que ésta propone. Según Andreozzi (1996): "Los saberes utilizados en la acción profesional misma, así como también aquellos que se ponen en juego en la reflexión in situ y a posteriori, constituyen la "materia prima" con que opera el pensamiento práctico, tal conjunto de saberes constituyen contenidos básicos del proceso de socialización profesional, que comienza a desarrollarse desde la misma formación de grado y que luego continúa desplegándose a lo largo de toda la trayectoria profesional del sujeto. Estos saberes institucionalizados en los contextos de formación y desempeño profesional proveen las bases de un "aparato legitimador" que posibilita

otorgar “validez cognoscitiva” al modo como cada profesional actúa y piensa los hechos y resultados de su propia práctica” (p. 22).

El encuadre que se propone parte de condiciones que quieren contribuir a que los estudiantes desarrollen una mayor inteligibilidad de la práctica no siendo ni muy prescriptivos ni muy normativos, ya que la misma práctica profesional lo permite. “Las experiencias de formación en la práctica representan la oportunidad de desarrollar una serie muy diversificada de aprendizajes ligados al saber hacer, saber ser y saber estar (Aristu, 1997)” (Andreozzi, s.f. p. 2). En general, se trata de aprendizajes inéditos, casi iniciáticos con efectos duraderos en la socialización y construcción de la propia identidad. “En cuanto a su finalidad, las experiencias de formación en la práctica suelen ser pensadas como instancias que ofrecen la posibilidad de incorporar aprendizajes y saberes que permitirán, una vez recibido, atravesar tres difíciles transiciones: la transición de la universidad al ámbito del desempeño, la de alumno a profesional y la de la teoría a la práctica (Contreras, 1985)” (Andreozzi, s.f. p. 2).

En cuanto a su estructura organizativa, la PPI constituye una situación de formación organizada en torno a un régimen de alternancia, entre el ámbito académico, es decir el aula universitaria como espacio naturalizado para el estudiante y el ámbito del trabajo profesional, en este caso la institución, comunidad, organismo u organización que se propone como comitente real, en su contexto real de desempeño, abriendo la espacialidad a una nueva dimensión. Esta particularidad es uno de los rasgos distintivos de esta práctica y opera como una fuente de tensión específica que pone al descubierto el encuentro/desencuentro entre dos lógicas de acción de diferente tipo, la lógica de la formación y la lógica del trabajo y que viene a ser justamente lo que se pretende contrastar para enriquecerse mutuamente.

La alternancia supone una particular organización del tiempo, del espacio de la formación y de las actividades, tanto para los docentes como para los estudiantes. En cuanto al espacio, el eje central de la formación en la práctica es el trabajo profesional en contextos reales de actuación. Pero, el diseñador en comunicación visual no cuenta con instituciones oficiales o unidades laborales que operen como asientos de la práctica profesional como pueden ser los hospitales para los médicos o los tribunales para los abogados que constituyen el espacio natural donde transcurre la experiencia, cargados de normas y regulaciones propias. En el caso del diseñador, esta posibilidad está abierta a un amplio espectro de contextos posibles, incluyendo a las instituciones oficiales mismas como comitentes. Esto último no se señala ni como ventaja ni como desventaja, sino como particularidad.

Con respecto a los *dispositivos* de acompañamiento de los estudiantes, se considera como dispositivo a un artificio técnico pedagógico organizado, como una anticipación de medios puestos en juego para alcanzar determinadas finalidades y resultados contemplando siempre la existencia de lo imprevisto. En el caso particular de las experiencias de formación en la práctica, sería el arreglo de condiciones de espacio, tiempo, actividades, recursos, etc. entre las instituciones participantes, destinados a acompañar la experiencia de los estudiantes con el fin de promover un proceso de desarrollo personal que lo habilite para el ejercicio de la profesión. Andreozzi (2000) propone algunas condiciones que podrían favorecer el desarrollo de procesos de socialización que promuevan la individuación de estilos y el despliegue de niveles crecientes de autonomía:

Que el dispositivo de acompañamiento garantice efectivamente un movimiento de alternancia entre el campo de la acción y el de la reflexión sobre la acción. Esta alternancia es justamente lo que permite reconstruir el conocimiento experiencial desde una posición de mayor distanciamiento y exterioridad de las situaciones vividas en la práctica.

Que el dispositivo de acompañamiento incluya el trabajo con instrumentos de análisis que permitan deconstruir el acto de trabajo sobre el cual se monta el acto de formación. Al desarmarlo se empiezan a visualizar sus componentes, instancias y estructura, que naturalizadas, se hacen invisibles y por lo tanto no cuestionadas.

Que el dispositivo de acompañamiento prevea condiciones para el desarrollo de la alteridad. El *otro* representa en este sentido una clave para el desarrollo de la conciencia de sí. El dispositivo debe favorecer la grupalidad, entendida ésta como un espacio potencial de intercambio en el que la reciprocidad y complementariedad de puntos de vista, permiten acceder al conocimiento y comprensión del acto de trabajo en sus dimensiones cognitivas, operatorias, afectivas, relacionales. El desarrollo de la grupalidad como condición para la construcción colectiva de herramientas generadoras de nuevos saberes sobre sí mismo y sobre la situación de trabajo objeto de la práctica.

Que el dispositivo de acompañamiento garantice el desarrollo de la función tutorial, que tutores y estudiantes se vean efectivamente implicados en la misma situación de trabajo aún cuando en ella no tengan la misma posición.

## **5.2 Actores involucrados y relación pedagógica**

Pensar una práctica preprofesional integradora supone, como se ha anticipado, articular distintos actores en distintos espacios entre universidad y comunidad. En este caso, por parte de la universidad el proyecto contará con un dispositivo mediador, el cuerpo docente y los alumnos. El dispositivo mediador será quien provea el contacto y realice los acuerdos con los proyectos e instituciones a abordar. Los alumnos, como protagonistas de este hecho realizarán su PPI. El cuerpo docente, como tutor, guiará al alumno en todo su recorrido por esta experiencia. Por parte de la institución de la comunidad que formalice el acuerdo, se requerirá al menos un referente.

### **5.2.1 El Docente-tutor**

El cuerpo docente que oficiará de tutor podrá estar conformado por docentes de distintos niveles de taller. En la relación pedagógica que este proyecto propone, los docentes harán el seguimiento de cada una de las etapas tratando de lograr la mayor autonomía por parte de los alumnos, observándolos como profesionales en su rol desde de una perspectiva emancipadora. La confianza será un componente fundamental en la relación docente-alumno, una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo, creer en sus capacidades, estableciendo una relación de distancia suficiente con el otro (Cornu, 1998). La relación pedagógica en la función tutorial debe mantener una actitud de vigilancia respecto de los alumnos pero que ésta no termine traduciéndose en comportamientos de sobrecontrol que jueguen en contra en el propósito de promover la autonomía. El docente debe cumplir una función de orientación y guía, facilitando los recursos para que los alumnos busquen las respuestas, graduando la ayuda en vistas a promover niveles crecientes de independencia. Debe habilitar todos los medios de consulta que sean necesarios para responder a tiempo las dudas. La docencia presencial se puede complementar y enriquecer con la docencia virtual. El uso de las TIC permite superar la dificultad inherentes a la distancia, la dispersión o los tiempos particulares de cada estudiante. En definitiva, se debe promover una relación pedagógica basada en la confianza y el reconocimiento mutuo. Otra vez, la presencia de la confianza como mediadora, pone a lo irracional en contraposición a la racionalidad científica que se construye en base a la desconfianza.

Según el planteo de Andreozzi (2000) en cuanto a la organización de las actividades a realizar por estudiantes y docentes encargados de la tutoría, se pueden detallar:

Acciones de rutina: introducen al estudiante en el conjunto de usos y costumbres propias de las culturas de trabajo de cada contexto real de actuación.

Acciones propias del acto profesional objeto de la práctica: introducen al estudiante en un repertorio básico de saberes asociados al saber-hacer.

Acciones de apoyo y acompañamiento del estudiante: garantizan condiciones tendientes a resguardar el sentido formativo de la experiencia.

La función del tutor supone una naturaleza multifacética. No solo ejerce la función pedagógica de ayuda al estudiante para reflexionar sobre lo que han visto o han hecho, estableciendo un diálogo como docente y como profesional, observando, verificando, ofreciendo orientaciones para mejorar las actividades del estudiante sino que también ejerce una función psicológica de contención ante la nueva problemática, escuchando cuáles son las dificultades de su grupo en el trabajo directo. Todo ello supone un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones en las que desarrolla su labor. Contará con un instrumento pensado para el seguimiento de las prácticas consideradas parte de la PPI, que será un insumo importante para el proceso de evaluación. *Ver anexo IV.*

### **5.2.2 El referente**

Por el lado de la institución de la comunidad que formalice el acuerdo, se requerirá al menos un referente designado por la misma o los que ella considere necesarios, que oficiará de contacto permanente con los alumnos y con los docentes durante el desarrollo del proyecto, mientras se desarrolle el trabajo de campo. Dicho referente no será un tutor en la disciplina del diseño, es decir un diseñador, porque como ya se ha aclarado la práctica no se llevará a cabo unidades laborales que operen como asientos de la práctica profesional de los diseñadores, sino que será un miembro reconocido por la comunidad. Dicha persona será la encargada de presentar el problema, del cual derivarán necesidades en materia de comunicación, facilitar a los estudiantes el acceso a todos los lugares, información y personas que éstos consideren necesario relevar, guiar y proponer desde su conocimiento del campo y la problemática al alumno en todo lo que él considere pertinente para la profundización de la etapa de



diagnóstico. Además de Informar sobre los aspectos generales del centro o institución deberá prestar disponibilidad para guiar y acompañar al alumnado en las actividades de aprendizaje, ayudándole a superar las dificultades que se manifiesten durante el relevamiento y conocimiento de la problemática, facilitándole el acceso a la documentación de la institución. Oficiará de punto de referencia dentro de la entidad, siempre teniendo en cuenta que el estudiante está desarrollando una práctica preprofesional y por primera vez se está poniendo frente a un comitente real con la responsabilidad de resolver un problema de complejo de comunicación visual.

Esta etapa se caracteriza por el intercambio de buena cantidad de información que será la materia prima de todo proceso de diseño y requerirá de un referente realmente comprometido con la problemática para llevar adelante la tarea. Para poder prestar disponibilidad, el referente tendrá que ser consiente del contrato que están asumiendo tanto la universidad como su comunidad en la resolución de una situación problemática. Como parte de la realidad misma, representará al verdadero comitente y como parte del dispositivo, asumirá las tareas de interlocución con el docente de la facultad a los efectos de coordinar las tareas académicas y administrativas que hacen al desarrollo del acuerdo. Contará con un instrumento pensado para el seguimiento de las prácticas consideradas parte de la PPI, que remitirá al docente al finalizar cada etapa y será un insumo importante para el proceso de evaluación. *Ver anexo IV.*

### **5.2.3 El dispositivo mediador**

Para llevar a cabo esta intervención se propone la creación de un dispositivo mediador en la Facultad de Bellas Artes, a través de la Secretaría de Extensión, que funcione por un lado a modo de banco continuo de datos para facilitar a los docentes información actualizada para la búsqueda de escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos que respondan a las necesidades de la comunidad; que estén vinculadas a la extensión y la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas. Dicha información estaría compuesta por los proyectos de extensión vigentes en las facultades, listado de organizaciones e instituciones del estado nacional, provincial o municipal y de otras organizaciones no gubernamentales que tengan necesidades reales o inquietudes, en el área de la comunicación visual con intención de trabajar con esta facultad.

Por otro lado, a través del dispositivo mediador se formalizarán los acuerdos necesarios de colaboración interinstitucional para realizar estas acciones conjuntas, teniendo en cuenta que "la cooperación entre instituciones se produce en un marco de condiciones de naturaleza poliédrica. Las muchas caras de esa relación tienen

que ver con *aspectos legales* (los convenios, la normativa aplicable, la limitaciones que impone el estatuto de estudiante en prácticas); *administrativos* (la adscripción de responsabilidades y tareas); *laborales* (la disponibilidad de tiempo de los tutores, las contraprestaciones, el tipo de trabajo que se puede o no se puede pedir a un estudiante en prácticas); *profesionales* (los contenidos formativos que se trabajarán); didácticos (la forma en que se ha de plantear la experiencia para que conduzca a un buen aprendizaje) e, incluso, *personales* (la relación entre el personal del centro de prácticas y los estudiantes, y la forma en que se afrontarán los conflictos si éstos se producen)” (Zabalza Beraza, 2011, p. 35)

Al institucionalizar y sistematizar la PPI, se formaliza la responsabilidad social universitaria como instrumento metodológico y vehículo de realización de dichas PPI a través de la implementación de la metodología del Aprendizaje Servicio, decisión política que se traduciría en apoyo real a los equipos de docentes y estudiantes que se involucren en estas propuestas. De esta manera se evitaría actuar en la comunidad en forma ingenua o desarticulada de la misión institucional y se produciría una intencionalidad fuertemente vinculada a su identidad educativa. Cuando este tipo de prácticas de aprendizaje son llevadas a cabo desde un proyecto pedagógico institucional es posible modificar los diseños curriculares, adecuar los marcos normativos para regularlas e incluso desarrollar instancias de capacitación de los docentes (Tapia, 2006). Por último, el dispositivo mediador deberá encontrarse en comunicación fluida con la comunidad y en consonancia con el Centro de Documentación de Políticas Sociales implementado por la Universidad Nacional de La Plata, conformando una red, a los efectos de alimentar, construir y garantizar los mecanismos institucionales que permitan su continuidad y sustentabilidad.

### **5.3 El Aprendizaje Servicio**

La noción de compromiso social de la universidad ha sido repensada en función de la resignificación de los conceptos tradicionales de extensión y de servicio social poniendo en escena un nuevo modelo integrado y superador: el Aprendizaje Servicio, que podría definirse, como una propuesta pedagógica que permite a los jóvenes desarrollar sus conocimientos a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad. “La novedad que aporta el Aprendizaje Servicio con respecto al concepto tradicional de RSU es justamente que articula la misión de “extensión” y de “responsabilidad social” con la de alcanzar la excelencia académica, superando las habituales tensiones entre estas dos misiones básicas de las instituciones de Educación Superior” (Tapia, 2008, p. 14).

El Aprendizaje Servicio resulta particularmente innovador, ya que contribuye a superar la brecha entre teoría y práctica que tantas veces los graduados recientes y sus empleadores señalan como una de las falencias más serias de la enseñanza universitaria tradicional. La acción solidaria y multidisciplinar en torno a problemas reales, propia del aprendizaje servicio, contribuye no sólo a romper el aislamiento producido por las disciplinas y las especialidades, sino que también pone en diálogo a los que producen el conocimiento y sus usuarios en la realidad local.

Este nuevo modelo pedagógico al integrar las funciones sustantivas de la universidad recupera, por un lado, la misión esencial de la universidad de sumar la excelencia académica con la responsabilidad social y por otro lado, asume un rol dinámico al servicio de la transformación de la realidad social, que no se agota en vender los servicios universitarios a la manera neoliberal, al fortalecer en los estudiantes el sentido de compromiso social con las necesidades de desarrollo nacional. Como rasgos fundamentales del Aprendizaje Servicio se pueden citar: que los estudiantes se convierten en protagonistas por sobre los docentes, que son prácticas orientadas a colaborar con la solución de problemáticas comunitarias concretas, que los beneficiarios no son sólo las personas de la comunidad, sino también los propios estudiantes, que las actividades en la comunidad son planificadas en función de contenidos curriculares, que se encuentra en función del proyecto educativo institucional.

El Aprendizaje Servicio, impacta en la formación de los estudiantes en diferentes aspectos: desde el aprendizaje, en el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo, en la formación ética y en la participación social y política. Respecto del aprendizaje, permite mayor desarrollo de conocimientos conceptuales y mayor capacidad para analizar y sintetizar información compleja. En relación a lo laboral, permite mayor desarrollo de capacidades referidas a trabajar en equipo, comunicarse eficazmente y asumir responsabilidades. Referido a la cuestión ética, permite ejercitar el discernimiento ético y la argumentación (Tapia 2008). “La formación ética no es un proceso meramente cognitivo sino, fundamentalmente, producto de una práctica. El desarrollo de experiencias significativas de servicio, articuladas con una reflexión y un conjunto de contenidos, resulta una forma de incorporar una ética de la solidaridad. Este es un elemento esencial que emerge con claridad en los proyectos de aprendizaje-servicio (...) se advierte que predominan la cooperación por sobre la rivalidad, la aceptación de la diversidad por sobre la discriminación, la mediación sobre el conflicto, el compromiso con los demás por sobre la comodidad y la indiferencia. En este sentido, se puede decir que el desarrollo del aprendizaje-servicio construye una cultura de la paz. (Paso, Joven, 2004)”. (Tapia, 2008, p. 29).

Por último, respecto de la participación social y política “(...) la oportunidad que brinda el Aprendizaje Servicio de conectar las prácticas solidarias con posibilidades de acción profesional que permitan cambios sociales a mediano y largo plazo, contribuye a superar una visión exclusivamente individualista de la propia profesión, y a formar graduados conocedores y comprometidos solidariamente con las necesidades de su comunidad, de su país y de la comunidad internacional (Ehrlich, 2000; Younis & Yates, 1993)” (Tapia, 2008, p 29).

#### **5.4 Planificación operativa y caracterización de la práctica profesional**

Ante todo es necesario hacer una caracterización de la práctica profesional en particular para tomar como modelo a seguir en esta experiencia y poder diseñar el *modus operandi* del dispositivo. En todo proceso de un proyecto de diseño, el recorrido tal cual un diseñador lo realiza consta de: una primera etapa de búsqueda de información, conocimiento, delimitación del problema y elaboración de conclusiones, a la que se denomina diagnóstico. Esta fase es de contacto permanente con quien plantea la necesidad, el emisor. Una segunda etapa es la propuesta conceptual, que sería el planteo general de la propuesta de intervención en el campo de la comunicación visual, a consensuar con el comitente o emisor. Una tercera etapa de proyecto donde se visualiza la idea. Finalmente la etapa de implementación, es decir su puesta en marcha, su realización, su puesta en uso.

Una vez seleccionados las instituciones a través del dispositivo mediador, con las cuales se realizará la PPI, cada cátedra armará grupos de alumnos en función de la matrícula y cantidad de problemáticas o temas disponibles a abordar. Demás está decir que las problemáticas obedecerán a las inquietudes e ideologías de las cátedras, ya que esta propuesta de intervención no tiene el espíritu de atentar contra la libertad de las mismas. Luego el abordaje de cada caso, a diferencia de las actuales tesis de grado que se realizan de manera individual, se desarrollará bajo una modalidad de trabajo en equipo de dos alumnos, lo cual posibilitará un mayor grado intercambio, discusión de ideas y será más adecuado para garantizar la reflexión en la acción. De los proyectos resultantes, la institución/comitente podrá implementar aquel que más se ajuste a su necesidad, expectativa y recursos disponibles, ya que a diferencia de un problema de ciencias exactas, un problema de comunicación puede tener varias respuestas válidas, aunque algunas serán más adecuadas o satisfactorias que otras. A continuación se describen cada una de las etapas.

La primera etapa, o etapa de diagnóstico, se llevará a cabo mediante visitas, entrevistas, relevamiento de información escrita, audiovisual o fotográfica y recolección

de material de todo tipo, asistida por el referente quien facilitará y guiará al alumno en la búsqueda de la información necesaria. Se prevé al comienzo del ciclo lectivo, una invitación a los referentes a asistir a las aulas de la facultad para explicitar el acuerdo interinstitucional e introducir a los estudiantes las temáticas, como así también el acompañamiento del docente/tutor en algunas visitas al lugar de trabajo. Se intentará que el alumno realice un trabajo de campo desde una perspectiva socio-antropológica, es decir que realice una investigación, a modo de una observación participante, que le permita ver, observar, vivenciar, compartir, a partir del estar allí observando y a la vez participando, para luego organizar y analizar, con la ayuda del docente/tutor en el aula, todo ese cúmulo de información desclasificada y desordenada, de manera de construir un cuerpo de información con sentido que permita el conocimiento de la problemática a abordar. Este enfoque etnográfico reconsidera el lugar del investigador haciéndolo participe de la situación y además pone foco en la observación del detalle tanto recurrente como el emergente como fuente de información. Con este método "se va realizando un continuo trabajo de problematización sobre el material obtenido, de construcción de indicios, de anticipaciones hipotéticas orientadoras de nueva búsqueda en el campo que, nuevamente conducirá a otras problematizaciones en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles" (Achilli, 1990, p. 9).

La etapa de conceptualización o generación de la idea rectora de la intervención de comunicación visual que proponga cada grupo de alumnos, será guiada por el docente/tutor en el aula, debatida en modalidad de taller de reflexión y puesta en común con los demás compañeros de tema, quienes aportarán sus diferentes puntos de vista y demás datos que hayan adquirido en sus relevamientos. Luego será presentada y consensuada con el referente de la institución. En estas dos primeras etapas, tutores y alumnos, además de introducirse en la problemática de comunicación y diseño que están abordando, deconstruirán la práctica, reflexionando sobre la misma, de manera de visualizar y comprender los pasos del proceso que están realizando y cuál es relación con el referente ya que es la primera vez que se enfrentan al problema real. Podrán reflexionar sobre el conjunto de usos y costumbres propias de las culturas de trabajo y sobre las acciones propias del acto profesional que introducen al estudiante en un repertorio básico de saberes asociados al saber-hacer. *Ver anexo IV.*

La etapa de proyecto será guiada por los docentes/tutores en el aula, trabajando en equipos por temáticas similares o iguales. La modalidad también será la de taller de reflexión sobre las propuestas, sin clases teóricas, pero con apoyo de los docentes y bibliografía específica. Esta etapa se asemeja a lo que los alumnos de diseño están acostumbrados a hacer en el taller. El proyecto de comunicación visual en sí, es

decir la materialización, donde se integran todos los saberes adquiridos a lo largo de la carrera, es visibilizado en los bocetos a escala de la totalidad de piezas propuestas que se acompañará con un informe que contenga el diagnóstico y la propuesta conceptual. Incluirá además el preparado técnico del material necesario para la implementación. Por ejemplo: en el caso de tratarse de piezas gráficas para imprenta, se prepararán los originales digitales para impresión. De esta manera se lograría una clara integración con los saberes adquiridos en otras asignaturas como es el caso de las tecnologías.

Todas estas etapas se llevarán a cabo a lo largo de un ciclo lectivo completo. Este punto presenta la particularidad de que al tener que ajustarse a las normas de la academia, no se puede ajustar a los tiempos reales de un trabajo profesional, que por cierto puede ser mucho más urgente o también mucho más extenso. Para realizar la PPI tanto la universidad como la institución de la comunidad acuerdan que el trabajo se realizará a lo largo de un año.

La etapa de implementación se considerará en cada caso particular que se concrete porque no solamente excederá el límite de tiempo del ciclo lectivo, sino que además, no alcanzaría a la totalidad de los estudiantes, por lo tanto no podría ser una experiencia válida para todos. Si bien varios alumnos abordarán la misma problemática, una sola propuesta por problemática será posible de implementarse. En ese caso ambas instituciones podrán pactar un nuevo acuerdo para el seguimiento de la implementación. Como parte de esta intervención educativa se invitará al grupo cuya propuesta haya sido seleccionada, a que se contacte con la cátedra en el momento de la implementación del proyecto, realizando una jornada de trabajo a modo de charla-debate donde se exponga y se narre esa experiencia a los nuevos alumnos del ciclo lectivo a iniciar, de manera que ésta se vuelva un insumo enriquecedor y legitimador de la PPI, para los nuevos estudiantes que empezarán el quinto año.

### **5.5 La articulación teoría–práctica desde una dimensión didáctica**

El abordaje de esta intervención se realiza partiendo de la perspectiva que propone Edelstein (1996) acerca de que lo metodológico es una construcción que implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo), que la misma no puede ser absoluta sino relativa, que tiene un carácter singular, que representa una síntesis de opciones, generada en relación con un objeto de estudio particular, sujetos particulares en situaciones particulares, que ya han sido presentadas en este escrito. Es decir que una cons-

trucción pretende articular lógicas de contenidos, sujetos, textos y contextos.

Esta construcción metodológica se fundamenta en el aprendizaje basado en la solución de problemas. La relación teoría-práctica en este método se manifiesta en distintas etapas: la presentación del problema, la producción como resolución y el análisis crítico. Vale resaltar que trabajar con *Resolución de Problemas* no significa que los estudiantes deben resolver el problema en sentido literal, al punto de implementar su resolución, puesto que la realidad de la situación, como se ha aclarado anteriormente, no lo permitiría para todos los casos. Sin embargo, se debe aspirar a una aproximación real a los problemas por parte de todos los alumnos y a la implementación de al menos un proyecto por temática (Davini, 2008).

Las clases de Resolución de Problemas alternan encuentros colectivos con encuentros de los grupos de estudiantes por temáticas. Las clases colectivas tienen por finalidad, entre otras funciones, permitir la socialización de los conocimientos producidos y trabajar aspectos más generales del problema, por medio de clases expositivas, debates, exhibición de materiales. El docente-tutor debe garantizar el funcionamiento adecuado del grupo, observando críticamente las discusiones, actuando como coordinador y mediador, poniendo mucha atención para garantizar la participación de todos. A los estudiantes, como protagonistas de esta PPI, les corresponde, bajo supervisión docente, participar en la delimitación del problema que será abordado, además de participar activamente en todas las actividades desarrolladas durante las clases.

La presentación del problema, etapa en la que confluirán alumnos, docentes-tutores y referentes, se hará partir de la observación en terreno de un espacio exterior a la clase, actitud correspondiente a una habilidad que integra la práctica de un diseñador, estrategia de entrenamiento inicial en el rol profesional. Esta etapa se caracteriza por la alternancia entre el contexto real de trabajo y el aula. Se define el objeto de estudio desde la multidimensionalidad, así el diseño es presentado como una configuración de factores sociales, políticos y económicos, trascendiendo el paradigma que configura a esta disciplina como algo meramente técnico. Lo contextual en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo expresa la perspectiva crítica de esta propuesta.

La resolución del problema se concretará en un proyecto de diseño en comunicación visual, que sintetizará los saberes construidos por el alumno, etapa que se caracterizará por la alternancia entre el trabajo en el aula y el trabajo domiciliario y la visita al terreno que fuera necesaria. Como se expresara anteriormente, un problema de comunicación visual puede tener múltiples formas de afrontar la resolución del diseño, varias respuestas válidas. El diseñador juega con las variables, reconcilia los

valores en conflicto y transforma los impedimentos. Se trata de un proceso en el que, aun a sabiendas de que unos productos diseñados pueden ser mejores que otros, no existe una única respuesta válida (Schön, 1998).

Lo recientemente mencionado da lugar a la etapa siguiente, el análisis crítico de la producción propia de cada par de alumnos, guiada por el docente como una práctica básica en el desarrollo de las capacidades del diseñador. Es una modalidad particular de expresión de la articulación teoría-práctica que se desarrollará especialmente en el taller en varios encuentros. Observación, análisis, identificación, producción, evaluación, reelaboración, todas estas operaciones del conocimiento puestas en juego, constituyen la propia reflexión en la acción.

Con respecto a la denominación de esta práctica pedagógica en contexto real, no hay un acuerdo generalizado y se encuentran varios nombres como ser: pasantías, residencias, stages, incluso practicum en el caso de España. Para este trabajo se prefirió denominarla como PPI es decir Práctica Preprofesional Integradora.

A diferencia del practicum, palabra acuñada por Schön, que propone el diseño de una situación de enseñanza-aprendizaje pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, modalidad de trabajo implementada actualmente en los talleres, esta intervención pedagógica propone una práctica en contexto social concreto. Sin embargo, al igual que en el practicum, la reflexión en la acción es lo que se privilegia de esta metodología. Aquí el estudiante, al interactuar racional y emocionalmente con el objeto de trabajo, deberá ajustarse a las necesidades reales de la demanda, proponiendo soluciones a la medida de la problemática, tanto desde el punto de vista cultural, social, estético, económico como tecnológico.

Esta experiencia formativa se caracteriza como "destinada a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo" (Zabalza Beraza, 2011, p. 26). Su modelo es una perspectiva del aprendizaje basada en el trabajo de Dewey que enfatiza el papel central que posee la experiencia en el proceso de aprendizaje, al conjugar y complementar algunos de los enfoques más interesantes surgidos en los últimos años: el valor de la actividad directa (la práctica) y el valor de la reflexión. "El punto de partida de este modelo es una experiencia real y concreta a la que el estudiante se incorpora, en la que participa activamente y en la que toma notas de lo que va pasando. La experiencia está configurada, por tanto, como un proceso de acción al que acompaña y sigue otro de reflexión, y que se continúa por un periodo de extracción de generalizaciones y de preparación para experimentar la siguiente experiencia. El aprendizaje experiencial se produce a través



de círculos progresivos: la práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia a una práctica más elaborada sobre la que también se reflexiona para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo” (Zabalza Beraza, 2011, p. 28).

Pero reflexionar no es simplemente contar la propia experiencia a modo de memoria o libro diario sino, justamente, ser capaz de llegar más allá de la experiencia vivida, saber decodificarla, referenciarla, valorarla e integrarla en nuestros esquemas cognitivos, para lo cual, como ya se ha dicho, se propone una deconstrucción de la práctica para la construcción del significado de las acciones realizadas (como contar lo que se ha hecho y por qué), a través de un intercambio comunicativo dialógico entre estudiante y docente-tutor quien tendrá la guía del instrumento diseñado para la situación. *Ver anexo IV.*

## **6 / Evaluación**

- 6.1 Evaluación del estudiante: el aprendizaje
- 6.2 Evaluación del docente-tutor: la enseñanza
- 6.3 Evaluación de las instituciones: la articulación

Siguiendo el pensamiento de Álvarez Méndez (2001) quien sostiene que evaluar no es un ejercicio neutro, este tipo de evaluación inspirada en la racionalidad práctica y crítica presupone la toma de posición ideológica a favor de la educación entendida como proceso de desarrollo de las personas. Se puede afirmar que la actividad de evaluar se entiende esencialmente como una actividad valorativa y, como tal, el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos con una actividad que debe orientarse por principios de justicia. Evaluar no es otra cosa que valorar y justipreciar, emitir un juicio de valor en base a la interpretación de la información obtenida por distintos medios.

Para esta intervención académica titulada *Contexto social concreto como escenario de articulación de una práctica preprofesional integradora* se propone una evaluación en tres ejes. Desde el punto de vista de los actores involucrados en esta escena, se evaluará al estudiante como protagonista de la PPI, al docente, como tutor de la PPI y a las instituciones como agentes de la articulación. Desde el punto de vista de la actuación, se valorará entonces en el mismo orden, el aprendizaje, la enseñanza y la articulación.

En concordancia con la posición epistemológica adoptada en esta intervención, tanto el proceso enseñanza-aprendizaje como el de evaluación se reconocen desde un enfoque crítico, como procesos abiertos y dinámicos, es decir, desde una perspectiva contraria a la racionalidad técnica positivista que toma al conocimiento como un objeto cerrado y estático, y que se avoca a medir rendimientos en lugar de valorar la experiencia.

### **6.1 Evaluación del estudiante: el aprendizaje**

La estrategia de evaluación del alumno optará por un abordaje metodológico cualitativo y holístico que valore el proceso completo, desde el inicio hasta el final

de la experiencia en el camino a ser un profesional en su disciplina. Se considerará la incidencia real del contexto ya que la alternancia de escenarios de la práctica es uno de los factores determinantes de esta intervención, la relación del alumno con éste y sus actores, y la relación hacia adentro del grupo de trabajo, es decir con su compañero de equipo. Será importante incluir la perspectiva del referente en el análisis, la información aportada por él, a través del instrumento previsto en el anexo IV. Con el principio del docente investigador de Porlán y Martín (1991) se observará cada etapa del plan haciendo cortes temporales, puesto que la intervención involucra un período de tiempo muy largo, llevando el tutor, un diario de clase y haciendo uso también del instrumento previsto en el anexo IV para acompañar la PPI. Además de tenerse en cuenta el propio proyecto de diseño como elemento central de la producción, se solicitará al alumno (en este caso conformado por un equipo de dos) un portafolio de dicho proceso y la confección de una narración, desde el inicio de la PPI, como reconstrucción de la experiencia, que de cuenta de manera crítica y reflexiva de cuál fue el aporte de la PPI en su formación como así también qué ocurrió con las representaciones previas del rol del diseñador.

La recuperación de la experiencia del alumno materializada en dicha memoria, tendrá un doble propósito: por un lado la escritura le servirá al alumno para hacer consciente sus propias prácticas haciendo el esfuerzo de poder nombrarlas más allá de la intuición y el sentido común, es decir poniendo en juego habilidades metacognitivas y por otro lado servirá como insumo de reflexión para la práctica docente de manera de transformar la evaluación en una herramienta de conocimiento iniciándose con ésta el proceso de evaluación de la intervención misma, desde una perspectiva de continuidad (Celman, 1998). Se considerará entonces, una evaluación de tipo formativa, es decir, con énfasis en el proceso más que en el resultado, que no esperará hasta el último momento en que el producto final sea presentado para darle una calificación al estudiante solo por entregar un objeto con buena apariencia, sino que la evaluación será también un proceso, que considere lo actuado durante toda la PPI. Si bien cerrará con una certificación, necesaria desde lo administrativo, también abrirá un nuevo ciclo y servirá como herramienta de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje al equipo docente ya que "La evaluación no es un apéndice de la enseñanza, sino parte integral del proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje" (Álvarez Méndez, 2001, p.152).

La narración, correspondería a la práctica de la escritura como reproducción de los procesos por los que se produjeron las acciones, y tiene como finalidad, además de fomentar y preservar el gusto por la escritura, de hacer comprensibles las acciones

realizadas ya que la narratividad como expresión es la forma racional de composición significativa de los hechos humanos (Azurmendi, 1994). Para narrar una reconstrucción crítica de la experiencia entonces será más importante que se tenga en cuenta el orden según se va construyendo la comprensión de significados, según el sujeto de la experiencia, que un orden puramente cronológico (Arnaus, 1995).

Para poder valorar el aprendizaje del alumno se hará énfasis en aspectos subjetivos tales como actitudes, conductas, valores, comprensión; que tendrán en cuenta el desarrollo de habilidad en la búsqueda de la información, de organización de tareas, asimilación, análisis, creatividad, toma de decisiones; en la comunicación, en lo social, la autonomía y por supuesto las habilidades metacognitivas. Siempre teniendo en cuenta que el sujeto es un estudiante que está realizando una Práctica Preprofesional Integradora, es decir que comienza a manejarse con un nuevo código, el del mundo del trabajo, que implica una nueva manera de vincularse, de comunicarse y de responsabilizarse.

## **6.2 Evaluación del docente-tutor: la enseñanza**

Es importante que como parte de las estrategias de evaluación, se incluya al docente- tutor de la Práctica Preprofesional Integradora, como uno de los actores a observar, para que éste pueda revisar sus prácticas en función de una mejora de las mismas. Porque los docentes también deben hacer un aprendizaje para ser profesionales de la docencia. La evaluación puede combinar una encuesta hecha a los alumnos, con una autoevaluación, o con una co-evaluación entre pares, como práctica autoreflexiva.

Según Ken Bain (2007) profesores tradicionales preguntados acerca de la evaluación de la docencia, negaban que esta pudiera hacerse o que fuera necesaria, y si la hacían habitualmente ponían énfasis en cuestiones relacionadas con los métodos, tecnología y recursos utilizados, es decir relacionadas a las buenas prácticas, o su rendimiento y no en lo que los estudiantes aprendían. Preguntas del tipo ¿ayuda y estimula la docencia a los estudiantes aprender de manera de conseguir una diferencia sustancial en la forma en como piensan, actúan o sienten, sin causarles ningún daño? Para responder a esta pregunta los mejores profesores, se comprometen a un examen exhaustivo de sus objetivos de aprendizaje, revisando el trabajo de los estudiantes como reflejo.

Uno de los métodos posibles a utilizar es el libro diario, en el cual todos los docentes que participen de la experiencia pueden ir dejando sus pensamientos, indicando aciertos y errores, evidencias, conclusiones rápidas, para luego retomarlos

en un plenario docente y reflexionar sobre ellos. Por su puesto es necesario contar con docentes abiertos y buena disposición a la autocrítica y al cambio. En este caso dimensiones como: estímulo del interés, organización del curso, habilidades de comunicación, manejo del grupo, fomento de la discusión y diversidad de opiniones, fomento de la autonomía del estudiante, disponibilidad, serán temas centrales en una PPI. Porlán y Martín (1991) afirman que: "El diario es una buena guía de reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. (...) A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas (...) sin perder las referencias al contexto. Por último propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos de investigación y reflexión del profesor" (p.23). Retomando el tema de una encuesta a estudiantes, es sabido que con las preguntas adecuadas, se puede valorizar la calidad de la docencia, aunque tales valoraciones en sí mismas no son una evaluación, sino parte de ella.

### **6.3 Evaluación de las instituciones: la articulación**

Por último, se pondrá la mirada sobre el vínculo entre las instituciones involucradas en este proyecto. "La evaluación de un programa está atravesada por decisiones políticas en términos de definición de prioridades sociales, distribución de recursos, y en última instancia, de poder" (Niremborg, Brawerman y Ruiz, 2000 p. 96). En proyectos de este tipo donde articulan la institución universitaria a través de una cátedra y una organización de la comunidad, se tendrán en cuenta varios tipos de actores a la hora de evaluar: el referente/s comunitario de la organización o institución vinculada, los docentes-tutores de la cátedra y la facultad, representada por la Secretaría de Extensión. Debe quedar claro desde un inicio, para ambas partes intervinientes, el grado de articulación esperado y los objetivos a alcanzar por ambas partes, para poder establecer qué se ha alcanzado y qué no.

Dentro del abanico de técnicas posibles en una evaluación cualitativa para este caso sería apropiado realizar un taller de análisis de articulación organizacional a modo de plenario, ya que en esta intervención es nodal el vínculo interinstitucional. Los criterios a evaluar pueden ser: la importancia atribuida al vínculo, frecuencia de intercambio, alcance de los objetivos, entre otros. También podrá utilizarse la entrevista abierta a informantes clave a modo de conversación orientada, en este caso los actores ya mencionados e incorporar las apreciaciones rápidas de algunas personas que hayan sido partícipes emergentes, durante el transcurso del proyecto.

Se propone un estudio de seguimiento de cohortes durante los primeros años

La reflexión sobre la práctica llevada a cabo durante el primer año de implementación y los siguientes a través de una evaluación de carácter formativo, tendrá en cuenta aciertos y errores, resultados previstos y no previstos y sobre todo servirá para reorientar y ajustar la práctica, proponiéndose mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

## 7 / Consideraciones finales

La intervención educativa que este proyecto plantea intenta evidenciar y argumentar la necesidad de implementar una Práctica Preprofesional Integradora en el trayecto universitario, articulada a un contexto social concreto, a la vez que, quitarle el carácter voluntario a las prácticas de enseñanza-aprendizaje que vinculan a los estudiantes con las problemáticas de la sociedad, llevándolas a ser parte constitutiva del proceso de formación, para todos los estudiantes en un estado avanzado de su carrera.

El hecho de revalorizar la práctica, contextualizada desde un punto de vista espacial y temporal, territorial e histórico, como un lugar privilegiado de acceso al conocimiento, aportaría a la formación integral de los alumnos como ciudadanos y profesionales, respondiendo a la función social de la universidad como institución pública, consolidando de esta manera el compromiso social universitario y el compromiso de los estudiantes con la universidad pública y gratuita que les da la posibilidad de alcanzar sus estudios de grado.

Esta intervención socioeducativa sería de gran trascendencia porque favorecería el desarrollo del pensamiento crítico, la formación de la conciencia social, la búsqueda de soluciones a los problemas reales a la vez que colaboraría en el proceso de descolonización cultural que han comenzado numerosos países latinoamericanos. Los docentes y todos los integrantes de la universidad nacional pública, tienen el deber de pensar continuamente en intervenciones socioeducativas como modo de crecimiento de la institución universitaria, militando a través de la docencia por la emancipación de los argentinos y las argentinas.



## **8 / Anexos**

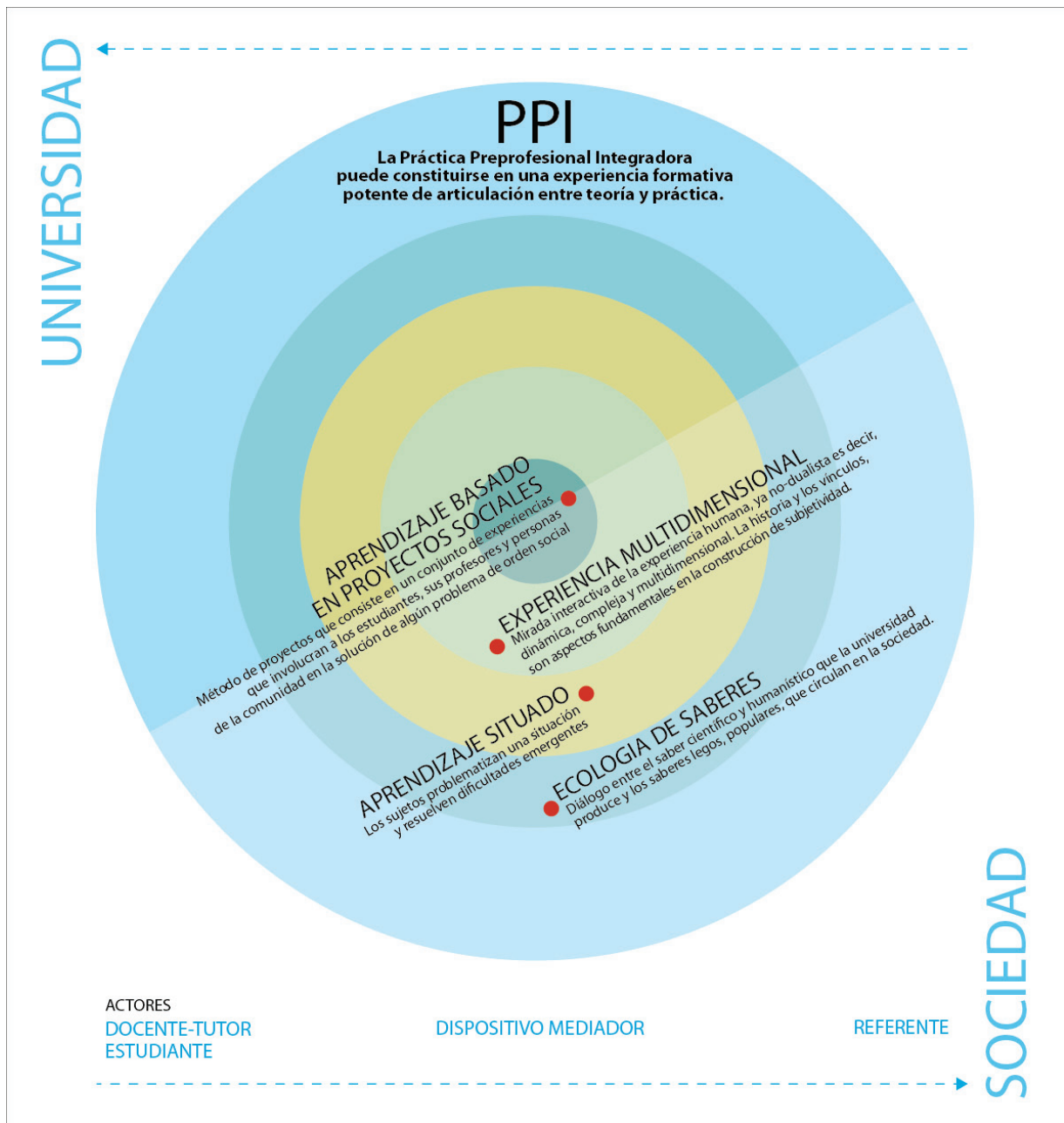
Anexo I –Infografía

Anexo II –Proyecto Andar hacia la inclusión social

Anexo III –Entrevistas

Anexo IV –Instrumentos

Esta infografía se propone hacer visible la articulación de los elementos y categorías principales enunciadas en el trabajo.



#### **Actores y objetivos**

El proyecto *Andar hacia la inclusión social*, enmarcado en el Voluntariado Universitario, fue implementado desde el año 2009 al 2011. Cabe mencionar que dicho trabajo comenzara con dos años de anterioridad bajo el nombre de Diseño Activo, como programa de extensión de la cátedra Taller de Diseño en Comunicación Visual C, de la Facultad de Bellas Artes, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Los actores que articulan en este proyecto son:

- Diseño Activo, programa de extensión de la cátedra Taller de Diseño en Comunicación Visual C, de la Facultad de Bellas Artes, UNLP, quien se posicionó como Director y coordinador del proyecto Andar. Aportó 5 docentes y 8 alumnos de su taller vertical de 1ª a 5º año.

- Otras facultades de la UNLP: 2 alumnos de Ciencias Naturales y Museo de la carrera de Antropología, 2 alumnos de Periodismo y Comunicación Social y 2 alumnos de Psicología.

- Por parte de la comunidad: el Taller El cisne del arte de la Casa de Pre Alta, dispositivo del Servicio de Externación del Hospital Neuropsiquiátrico Dr. Alejandro Korn. Todos los que asisten al taller.

#### **Objetivo pedagógico de Diseño Activo**

Formar profesionales comprometidos con la tarea de construir una sociedad mejor, más justa donde vivir y crecer, atendiendo a la función social de la universidad pública. En este sentido, se propicia que los alumnos se inserten en el mundo del trabajo tempranamente. Desde propuestas extracurriculares como ésta, se generan espacios de comunicación entre la práctica y el contexto sociocultural, considerando que este contacto es ineludible para formar mejores diseñadores pero sobre todo, mejores personas. La participación en el proyecto Diseño Activo de la cátedra es de forma voluntaria.

### **Objetivo de Diseño Activo en el Proyecto Andar**

Profundizar y desarrollar lazos comunicativos entre los dispositivos del Servicio de Externación, otros servicios del Hospital, los Centros Culturales nucleados en la Red de Centros de La Plata y la comunidad en general. Esto se logra a través de la creación de un espacio dentro de *El cisne*, destinado a producir medios de comunicación/difusión/integración entre pacientes en proceso de externación, externados y la comunidad, que tienda a una ampliación de los horizontes expresivos y de inserción social de los integrantes del taller, a partir de la inclusión de los lenguajes de la fotografía, el video y el diseño. También se busca profundizar lazos con otras carreras universitarias, enriqueciendo el trabajo con las diversas miradas disciplinares que aportan la antropología, la comunicación social y la psicología, en este caso.

### **Objetivo Taller El cisne del arte de la Casa de Pre Alta**

Atender, desde el arte y la comunicación, el proceso de recuperación de la salud y los plenos derechos de las personas con padecimiento mental para favorecer, de esta manera, su inclusión social. Estos padecimientos incluyen enfermedades psiquiátricas graves y crónicas, como son los trastornos psicóticos en sus distintas formas clínicas, en muchos casos agravados por internaciones manicomiales prolongadas, determinantes de un deterioro mayor de las personas a causa del régimen de asistencia al que fueron sometidos, el aislamiento social y en algunos casos el abandono familiar. Según lo expuesto en la Charla-debate “Artificios de socialización”, donde se presentó el trabajo “Debates actuales y la clínica de la psicosis que siembre insiste”, <sup>(7)</sup> el arte y la comunicación son lugares de construcción de subjetividad y salud psicofísica, que pueden contrarrestar la alienación de personas que por múltiples circunstancias se encuentran con diferentes grados de desvalimiento psicosocial.

La presente entrevista digital abierta, técnica elegida para recoger información, fue realizada con el objetivo de obtener una opinión directa de aquellos alumnos que tuvieron una experiencia de trabajo desde la facultad en relación a la comunidad. Los entrevistados son recién graduados pertenecientes a las carreras de Diseño en comunicación Visual y Diseño Industrial de la Facultad de Bellas Artes. Corresponden a las experiencias mencionadas en el apartado 4: Antecedentes (4.3 y 4.5). A continuación se transcribe textualmente la entrevista formulada:

***A partir del hecho de que al cursar el quinto año de la carrera te propusieron involucrarte en un trabajo real, surgido desde un contexto social concreto, con una necesidad existente, y tuviste que ir al lugar, contactarte con la problemática sus actores reales, y plantear una respuesta, quiero preguntarte:***

***Sobre la apropiación de otros saberes***

¿Consideras que esta experiencia te permitió apropiarte de algún saber en particular respecto de experiencias anteriores que no estuvieran relacionadas a una necesidad real, que se desarrollaran solo en el contexto áulico? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿Consideras qué algo le faltó a la experiencia, que hubo algún aspecto no cubierto o algún punto débil?

***Sobre el trabajo con otros***

¿Que te aportó el intercambio con los referentes de la comunidad que oficiaron de comitentes reales?

¿Cómo fue la relación con el docente?

### **Sobre el Diseñador**

¿Sentiste que la experiencia te colocó en un rol profesional o de alumno?

¿Te ayudó a construir o modificar tu visión del rol del diseñador en la sociedad?

**Las preguntas son orientadoras, puedes contestarlas una a una o hacer un relato general de tu experiencia. Gracias.**

### **Acerca de las respuestas obtenidas**

No es necesario etiquetar si la respuesta corresponde a un alumno de Diseño en Comunicación Visual o de Diseño Industrial, dado que la entrevista no está orientada a los saberes específicamente disciplinares, sino al contraste de una experiencia en un contexto real con una experiencia estrictamente áulica.

Se destaca en las respuestas, más allá del contenido emocional que suele aparecer en las narraciones de experiencias, el valor que adquirió para todos el contacto con el otro, como usuario, como cliente, como sector laboral, como sociedad y como integrante de lo cotidiano, es decir de la realidad. Se advirtió el intercambio de conocimientos entre las partes intervinientes, a través de la comunicación generada, no solo referida a la relación del estudiante con el referente institucional, sino también del estudiante con el docente, cambiando en este último caso la representación, los roles de cada uno. Se sintió la sensación de cambio a un rol profesional dado por las entrevistas realizadas a los distintos comitentes. También se valoró el hecho de sentirse parte de la ciudadanía.

En líneas generales para los alumnos la experiencia de contacto con un comitente real fue valorada positivamente. Algunos destacaron como debilidad la falta de la posibilidad de elección de la temática y también de coordinación en las actividades planteadas es decir que faltó fortalecer el dispositivo de acompañamiento de la propuesta. A continuación se transcriben textualmente algunas respuestas:

### **Sobre la apropiación de otros saberes**

*“Considero que una de las principales enseñanzas de la experiencia tuvo que ver con la necesidad de situarse en el “lugar del otro”. La apropiación del saber solo en contexto áulico suele tener el déficit de tomar cierta distancia de la realidad social, y por lo tanto, no poner a prueba el diseño en el momento fundamental: cuando interviene en la sociedad”. José*

*“La diferencia está en que podemos contactarnos, charlar, comunicarnos con el*

*usuario, lo cual es difícil si nos mantenemos solo en el contexto áulico*". Miguel Angel

*"La experiencia fue muy buena, lo que obtuve fue entender e involucrarme en el trato de distintos sectores de trabajo, desde el relevamiento de campo, funciones y experiencias laborales. Hasta la exposición de las problemáticas y desarrollo del producto a profesionales de distintas áreas, comitentes y autoridades públicas*". Martín

*"Quiero detallar a continuación que los saberes adquiridos nunca pueden ser particulares, siempre trabajan en forma conjunta con su contexto predeterminado. La comunicación gráfica y oral, el sistema capitalista, los medios de transporte, los valores, la cultura, intereses generales (país), grupales (alumnos, instituciones, grupo poblacionales) regionales e individuales, el mundo de la industria y todas sus matices. Son solo algunas de las cosas que pude detectar y analizar en esta experiencia, el resto seguramente se me pasó por alto o quizás la reflexión sea más adelante*". Lorena

*"Hice la elección de acuerdo a la realidad más cercana y al alcance que podría tener con el producto. Con esto me refiero a que viajando, en la ruta, por ejemplo podés encontrarte con estas estructuras y de alguna forma ves el problema más de cerca*". Alejandra

### **Sobre el trabajo con otros**

*"Trabajar con una comunidad barrial transmite un espíritu de lucha que es vital apropiarse*". José

*"Fue muy importante conocer a los referentes, porque te dan un pantallazo de cómo está la situación, y te brindan mucha información útil que en muchos casos no se hallan en los libros, sino en la experiencia y en el intercambio de saberes y opiniones*". Julián

*"No fue el docente el que nos describió cuál era el contexto en el que nos movíamos, como sucede en otros trabajos, sino que somos nosotros, los alumnos, quienes conocemos mejor esa realidad*". Miguel Angel

*"Los aportes fueron muy favorables ya que intercambiamos conocimiento, información de la práctica cotidiana de ellos en muchos aspectos y la nuestra desde la investigación, mejoras de las problemáticas y desarrollo del producto*". Martín

*"Los aportes, básicamente comunicacionales". (Diseñador / usuario) Lorena*

### **Sobre el Diseñador**

*"Me siento siempre como un alumno. Siento que la facultad de Diseño en Comunicación Visual, no nos está formando correctamente para desempeñarnos laboralmente como profesionales, creo que siempre nos mantienen atados al ámbito académico y en comparación a otras facultades no nos brindan demasiadas oportunidades de realizar trabajos de extensión con instituciones o empresas". Julián*

*"Durante la experiencia me sentí en una posición más cercana a la del rol profesional, por las entrevistas al comitente, el relevamiento de datos del contexto de uso". Miguel Angel*

*"Me colocó en un rol profesional debido a tener una experiencia única de exponer mis ideas y el trabajo final a varios sectores de la producción y a posibles comitentes". Martín*

*"En el lugar de alumna, de profesional y de ser humano dentro de una cadena donde todos nos conectamos con todos y nos hacemos entre todos". Lorena*



### **Instrumento para referentes institucionales**

El presente instrumento ha sido pensado para que el referente pueda realizar un seguimiento del trabajo del alumno/s en su estudio de campo en la comunidad o institución donde realiza su Práctica Preprofesional Integradora. Contiene los aspectos principales que desde el punto de vista pedagógico se deben registrar en ausencia de los docentes/tutores, referidos al saber hacer, saber ser y saber estar del estudiante en las etapas que constituyen la práctica. Es un instrumento de fácil utilización para ser completado rápidamente al finalizar cada visita del alumno al lugar de práctica. Funcionará como un insumo importante para desarrollar un buen proceso de trabajo, que permitirá actuar en la inmediatez, como así también para la evaluación final.

#### **Institución donde se realiza la PPI**

Nombre:

#### **Referente/s**

Nombre/s completo/s:

#### **Alumnos**

Nombres completos:

#### **Visitas**

fecha:

horario:

**Registro**

Fotográfico ( )                      Audiovisual ( )    Audio ( )    Escrito ( )

**Entrevistas**

Individuales ( )    A quien:

Grupales ( )    A quienes:

**Relevamiento**

Documentación ( )    Elementos ( )    Videos ( )    Fotos ( )    Otros ( )

**Participación en actividades de la comunidad o institución**

Si ( )    No ( )

Cuáles

Motivo

**Propuesta de actividades para la comunidad o institución**

Si ( )    No ( )

Cuáles:

Motivo:

**Recursos utilizados durante estudio de campo**

Material elaborado ( )

Elementos:

## Instrumento para docentes / tutores

Se prevé que el dispositivo de acompañamiento incluya el trabajo con instrumentos de análisis que permitan al docente-tutor deconstruir el acto de trabajo sobre el cual se monta el acto de formación. Al desarmarlo, el estudiante empieza a visualizar sus componentes, instancias y estructura, que naturalizadas, se hacen invisibles y por lo tanto no cuestionadas. Las preguntas formuladas en el instrumento, no necesariamente deben ser realizadas como tales, ni en formato de entrevista, situación que en sí misma podría poner en tensión a los alumnos, sino que sirven de guía al docente, para llevar una conversación reflexiva con la situación, cuando el alumno se encuentra en territorio académico. La información circulante generada por este instrumento le servirá al docente además, para saber el grado de involucramiento de los alumnos con su proyecto y el desempeño en la situación de trabajo, fuera del registro del docente. Se buscará que en su respuesta quede explícito un qué, un cómo y un por qué. Determinará cuestiones referidas al saber hacer, al saber ser y el saber estar, comprometidas en una Práctica Preprofesional Integradora y dará la posibilidad de poder revisar algunos aspectos de ella en pos de una mejora. Este instrumento no indagará en cuestiones proyectuales sino en cuestiones de formación del futuro profesional, con preguntas orientadas a cubrir acciones de rutina propias del mundo del trabajo y del acto profesional. Por ejemplo:

¿Cómo organizaron el inicio del trabajo?

¿Se informaron previamente sobre el comitente antes de asistir a la primera visita? ¿Dónde se realizó el primer encuentro?

¿Hubo alguna comunicación vía telefónica o correo electrónico con el referente para organizar la primera cita?

¿Qué previeron realizar para la primera cita/visita?

¿Qué métodos previeron/usaron para la búsqueda de información? Entrevistas, relevamientos, Narraciones, etc.

¿Realizaron alguna narración escrita al concluir la primera visita? Y en las siguientes?

¿Cuántas voces de diferentes actores de la comunidad escucharon? ¿Aportaron distintas miradas?

¿Se encontraron con estudiantes de otras carreras o profesionales de otras disciplinas trabajando en el mismo lugar en? ¿Qué tipo de vínculo establecieron?

¿Organizaron alguna actividad en particular para recabar más información o únicamente asistieron a encuentros organizados por la comunidad?

- ¿Cuántas visitas necesitaron para comprender la problemática y sentir que podrían abordarla? ¿Qué particularidad tuvo cada una de esas visitas?
- ¿Podrían mencionar algunos rasgos emergentes en la inmediatez de los acontecimientos que ayudaron a la comprensión del tema?
- ¿Qué resistencias encontraron?

## 9 / Bibliografía

- Achilli, E.L. (1990). Antropología e investigación educacional. *Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario: CRICSO, Facultad de Humanidades y Artes.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). Evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global y Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa. En: *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. (pp. 121-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Andreozzi, M. (2000). *Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario*. Trabajo presentado en II Congreso Internacional de Educación: debates y utopías, Buenos Aires.
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional. En: *Revista del IICE* . 5(9). Recuperado <http://cefmatanza.blogspot.com.ar/2012/06/el-impacto-formativo-de-la-practica.html>. 2013.
- Andreozzi, M. (2004). *La Formación en la Práctica Profesional en el Grado Universitario: Acerca de Encuadres y Dispositivos de acompañamiento de los Estudiantes*. Trabajo presentado en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. UNT, Octubre.
- Araujo, S. (2003). Evaluación de la actividad investigadora, incentivos y efectos en el trabajo académico: estudio de un caso en Argentina. En: *Revista de Educación. La formación del profesorado universitario, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. 331,489-506.
- Arnaus, R. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Azurmendi, M. (1994). Narrativa y Ciencias Sociales. En *biTarte, Revista cuatrimestral de humanidades*, Editorial de Antiguas Escuelas de Sorabilla, Donosita, 2, 39-49.
- Bordieu, P. (1999). *El campo científico en Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En: Camilloni, A. y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M., y Korinfeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ediciones Nove-  
*dades Educativa*. Buenos Aires: 21 SRL.
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza Didáctica general para maestros y profesores*. Parte II, Capítulos 1 y 2. Buenos Aires: Santillana.
- de Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz, Bolivia: Plural Editores.
- de Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. CLACSO. Siglo XXI. DF.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid: Morata.
- Edwards, V. (s.f.) *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Escudero, J.M. (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Capítulo III. Barcelona: ICE –Hersori.
- Equipo de pedagogía de la FAU. (1971). La experiencia del Taller Total. En: *Revista Los Libros*, 23, 7- 10.
- Guitelman, S. y Abate, S.M. (2013). Educación experiencial y posicionamiento docente: diseñadores ¿para qué? Trabajo presentado en Encuentro Nacional y IV Latinoamericano: "La Universidad Como Objeto De Investigación" Universidad y democracia en Argentina y América Latina. Universidad Nacional de San Luis. 29, 30 y 31 de Agosto del 2013.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Larrosa, J. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Trabajo presentado en Serie encuentros y seminarios, Dpto. de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Llomovatte, S., Pereyra, K., Kantarovich, G. (2008). Escribir sobre el vínculo universidad – sociedad: llamar las cosas por su nombre. En: *Revista del ICE*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Llomovatte, S., Pereyra, K., Guelman, I., Capellacci, I. (s.f.) (comp.). *Pedagogía, trabajo y Movimientos Sociales: una experiencia de formación en la UBA*. Universidad de Buenos Aires.

- Llomovatte, S. (2004). Modelo emergente de transferencia universitaria: autonomía y responsabilidad social. En: Llomovatte, S., Pereyra, K., y Naidorf, J. (comp.) *La Universidad Cotidiana Experiencias nacionales de vinculación universidad – sociedad. Reflexiones teóricas y experiencias actuales de vinculación entre la Universidad y la sociedad.*
- Lucarelli, E. (2004). *La innovación en la enseñanza ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?*. Ponencia presentada en la 3° Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas.* Capítulo 3. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Morandi, G. (1997). *La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas.* Ponencia presentada en las II Jornadas de Actualización en Odontología, Universidad Nacional de La Plata.
- Nassif, R. (1984). *Teoría de la Educación.* Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Najmanovich, D. (2011). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Capítulos 1 y 2. Buenos Aires: Biblos.
- Nirenberg, O., y otros. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales.* Capítulos 2, 3 y 4. Buenos Aires: Paidós.
- Pedano, G. (2010). *El taller total (1970-1976).* Trabajo presentado en III° Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano. Universidad Nacional de La Plata.
- Porlán, R., y Martín, J. (1991). *El Diario del Profesor.* Sevilla: Diada.
- Remedí, E. (2004). *La intervención educativa.* Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención. México, D.F.
- Riquelme, G. (2008). *Las Universidades frente a las demandas sociales y productivas.* Primera Parte, capítulo 2. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones.* Buenos Aires, Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona, Paidós.
- Steiman; J. (2008). Los proyectos de cátedra. En: *Más didáctica (en la educación superior).* Buenos Aires, UNSAM.
- Tedesco, J. C., Hernaiz, I., Tapia, M. N., & Rial, S. (2008). El aprendizaje-servicio en la educación superior: Una mirada analítica desde los protagonistas.
- Tapia, N. (2006). *Aprendizaje-servicio en la educación superior. Un panorama introductorio.* Recuperado <http://www.centroetica.uct.cl/documentos/archivos/1.2.1.1.pdf>. 2013.

- Vallaey, F. (2006). *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*. (CD-ROM) Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Chile.
- Vallaey, F. (2006). *El Aprendizaje basado en proyectos sociales*. (CD-ROM) Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID. Chile.
- Villar Angulo, L.M. (coord) (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: El mensajero.
- Zabalza Beraza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. En: *Revista de Educación*, 354, 21-43.

### **Notas**

- (1) [http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leysuperior.html#titulo](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html#titulo)
- (2) <http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario/>
- (3) [http://www.unlp.edu.ar/articulo/2008/4/10/extension\\_apertura\\_institucional](http://www.unlp.edu.ar/articulo/2008/4/10/extension_apertura_institucional)
- (4) [http://www.unlp.edu.ar/el\\_estatuto](http://www.unlp.edu.ar/el_estatuto)
- (5) Fuente: entrevista al titular del taller DI 2-5 Ricardo Cortés
- (6) El aprendizaje-servicio En la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas. “Formación de Grado y Habitat popular en la universidad nacional de córdoba” Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Cátedra Problemática de la Vivienda Popular. 2008.
- (7) Charla–debate organizada por CITA (Centro de Investigación y Trabajo Analítico) presentación del trabajo “Debates actuales y la clínica de la psicosis que siembre insiste”. Alberto Justo jefe del servicio de psicología del Hospital Dr. A. Korn y Laura Lago coordinadora del taller artístico “El Cisne del arte” de la Casa de Pre Alta del Servicio de Externación del Hospital Dr. A. Korn. 17 de agosto de 2011.