



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](#)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 internacional

Memorias sobre una propuesta de inclusión curricular de la extensión.
Una investigación desde narraciones de graduados del profesorado de Geografía (UNL)
Oscar José María Lossio
Extensión en red, (9), e010, septiembre 2018
ISSN 1852-9569 | <https://doi.org/10.24215/18529569e010>
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Memorias sobre una propuesta de inclusión curricular de la extensión

Una investigación desde narraciones de graduados
del profesorado de Geografía (UNL)

Memories About a Proposal for Curricular Inclusion of Extension Field

An Investigation from Narrations of Graduates of the Geography Teaching Program (UNL)

Oscar José María Lossio

olossio@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9917-5561>

Universidad Nacional del Litoral | Argentina

Resumen

El artículo presenta los resultados de una indagación que busca acercarse a los sentidos que graduados del profesorado de Geografía de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) otorgan a una propuesta de inclusión curricular de la extensión, en la que participaron de acciones de articulación con dos escuelas primarias. La investigación con metodología narrativa recupera, a partir de entrevistas, sus recuerdos y sus evaluaciones sobre esa experiencia, luego de dos años de su finalización, a fin de conocer los aportes que las prácticas extensionistas les hicieron cuando eran estudiantes y para sus desempeños docentes posteriores.

Palabras clave

extensión, inclusión curricular, geografía, didáctica

Abstract

The article presents the results of an inquiry that seeks to approach those meanings graduated from the Geography Teaching Program of the National University of Litoral (UNL) grant to a curricular inclusion proposal of the extension field in which they participated, in articulation actions with two primary schools. The investigation with narrative methodology recovers, from interviews, their memories and their evaluations about that experience, after two years of its completion, in order to know the contributions how the extensionist practices influenced them when they were students and for their subsequent teaching performances.

Keywords

extension, curricular inclusion, geography, didactics

Recibido 15/04/18 | Aceptado 05/07/18

Introducción

Consideramos necesaria la investigación sobre los aportes que las prácticas de extensión ofrecen a los/as estudiantes y a los/as graduados/as universitarios/as. Dado el interés que nos suscita la temática, estamos abocados a su estudio y es así que en algunos artículos hemos socializado las reflexiones y los aprendizajes de los/as alumnos/as del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), propiciados por prácticas de extensión incorporadas al currículo en el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía y en articulación con escuelas de nivel primario (Lossio, 2016, 2017; Lossio & Ruben 2017). En todos esos escritos se recuperaron las voces de las/os alumnas/os, obtenidas en el período del desarrollo de las acciones o apenas las habían finalizado.

En el presente trabajo, en cambio, se incluirá el análisis de entrevistas realizadas en 2017 a quienes cursaron dicha asignatura en 2014 y que, habiendo egresado del profesorado, ejercían la docencia en los niveles secundario y superior. Por ello, no solo se les preguntó qué aprendieron al hacer extensión cuando eran estudiantes, sino también qué resignificaban de esa experiencia en sus desempeños docentes. Los/as entrevistados/as participaron de la propuesta de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) «La inclusión de la tecnología satelital para la enseñanza de la Geografía: aprender, asesorar y construir junto a otros sujetos en la escuela primaria». Las PEEE son el marco institucional mediante el cual la UNL propicia, desde 2014, la incorporación curricular de la extensión y que, en este caso, permitió promover la interacción de los/as estudiantes universitarios/as con docentes y con alumnos/as de escuelas primarias.¹ A su vez, se articuló con las acciones y con el equipo interdisciplinario del Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) «Integrándonos para la educación ambiental con nuevas tecnologías».

Si bien teníamos una trayectoria de más de diez años en la extensión y en su inclusión curricular, fue en 2016 cuando comenzamos a pensar en la importancia de emprender procesos de investigación vinculados a dicha función universitaria sustantiva. En el contexto argentino, en los últimos años, se ha incrementado la cantidad de artículos en revistas especializadas y de ponencias en eventos académicos, al tiempo que se ha profundizado la teorización sobre sus prácticas, aunque todavía es limitada la investigación sobre la extensión y, más aún, es escasa la referida a los aportes que realiza a la formación de los/as estudiantes universitarios/as. Consideramos que esta línea de trabajo es una buena oportunidad para conocer, registrar y socializar qué y cómo aprenden y las reflexiones de quienes participan en proyectos extensionistas. En tal sentido, por un lado, nos centramos en la perspectiva de los/as estudiantes y los/as

graduados/as universitarios/as, tal como se aborda en este artículo. Por otro, estamos empezando a estudiar los aprendizajes de los/as docentes de las escuelas con las que nos vinculamos.²

En primer lugar, se explicita brevemente la perspectiva metodológica adoptada para la investigación. Luego, se socializan algunas de las referencias que integran el marco teórico. En tercer lugar, se describe la propuesta de extensión en la que participaron las/os entrevistadas/os, de modo de poder contextualizar sus voces. Por último, se comparte un análisis de sus narraciones a partir de cuatro ejes temáticos.

Metodología de la investigación

La investigación se efectúa mediante la metodología narrativa. Por ello, desde el equipo de investigación damos un valor central a las voces de los/as entrevistados/as que participaron de la práctica de extensión analizada, de modo de acercarnos al sentido que le otorgan a esa intervención social y a los aprendizajes que consideran les propició. En 2017, se dialogó con quienes habían sido alumnas/os de la asignatura Didáctica de la Geografía en 2014. Debido a que ya habían egresado del profesorado, se indagó también sobre los aportes que la experiencia les había dejado para sus prácticas docentes en el nivel secundario y superior.

Acorde al enfoque constructivista, revalorizamos el punto de vista y los recuerdos de los/as cuatro entrevistados/as porque nos permiten acercarnos a las huellas que les dejó la extensión. En tanto, recurrimos a la narrativa entendiéndola, como sostiene Susan Chase (2015), como una forma particular de discurso:

La narración es la creación de significados en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada. La narrativa es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo, y de relacionar y de ver las consecuencias de las acciones y los acontecimientos en el tiempo (p. 68).

Se reconoce que de todas las vivencias solo una pequeña parte queda en la memoria de los sujetos y siempre como una interpretación que se funde con otras experiencias. Asimismo, al «hacer memoria» los recuerdos se reinterpretan una y otra vez, desde lo que el sujeto «es» o está «siendo» en cada momento y no desde lo que «era» en el momento del hecho o del proceso que se evoca. Justamente, hay otros conocimientos, vivencias, intereses

y emociones que se ponen en juego en el acto de recordar. Además, se subraya que la narrativa es co-construida con el/la investigador/a mediante una entrevista, ya que sus preguntas posibilitan ciertas evocaciones e, incluso, nuevas reinterpretaciones. Se trata de una conversación a partir de tópicos que buscan promover un diálogo profundo y abierto a los emergentes.

En nuestro caso, los temas que elegimos se refirieron a los recuerdos de los/as graduados/as sobre las actividades de extensión; a los aprendizajes que estas les permitieron construir; a los aportes que les hicieron los/as integrantes del equipo extensionista, los/as docentes y los/as alumnos/as de las escuelas primarias; a las contribuciones que ellos como estudiantes universitarios les habían hecho a los otros participantes; al valor que consideraban que tenía esa experiencia de extensión para sus desempeños docentes en el nivel secundario y superior; y a los aprendizajes que les eran más significativos para sus prácticas de enseñanza.

Algunas referencias al marco teórico

Desde 2016, emprendimos desde la cátedra Didáctica de la Geografía el complejo camino de la integración de funciones universitarias que, como sostiene Rodrigo Arocena (2011), apunta a una combinación más efectiva de la enseñanza, la investigación y la extensión, aunque de ningún modo implica desdibujar las especificidades de cada una; por el contrario, busca potenciarlas a partir de prácticas que permiten una interconexión más fructífera. Como expresan Humberto Tommasino y Nicolás Rodríguez (2011), no se debe pensar la integralidad solo en términos de la integración de funciones, sino también como la articulación de actores sociales y universitarios. Esa interacción social es clave para potenciar aprendizajes.

En este sentido, Gabriel Kaplún (2014) sostiene:

La integralidad puede contribuir mucho a la recuperación del sentido del aprender, porque promueve situaciones en las que se aprende a partir de problemas concretos y complejos, no didactizados pero con sentido para quienes los viven. El deseo es el principal motor de los aprendizajes: deseo de saber y de conocer, de comprender y de transformar (p. 118).

A estas ideas, que son centrales para pensar la incorporación curricular de la extensión, sumamos desde los aportes de Antonio Romano (2011) la noción de «espacios de formación», que remite a la configuración de un lugar en el cual se implementa la propuesta de enseñanza. El autor sostiene que existe una hegemonía del aula que impone su gramática y que dificulta pensar otras formas de organización. Afirma que la idea de «espacio de formación» tiene que permitir deconstruir y combinar de otro modo la relación entre enseñanza, aprendizaje y práctica del oficio. En este sentido, consideramos que la incorporación curricular de la extensión es una forma de promover otros tipos de espacios para la formación de los/as estudiantes universitarios/as, más flexibles y abiertos a la comunidad.

En línea con lo anterior, Paula Contino y Mariela Daneri (2016) señalan:

Si el aula se vuelve porosa, flexible, se abre en términos literales y simbólicos, entablando diversas redes conversacionales con su comunidad de referencia habrá posibilidad de cambios en las percepciones y en las representaciones de todos los actores involucrados. De este modo, la extensión deja de ser un acto perimetral, voluntarioso o políticamente correcto, para transformarse en la pericia o en la competencia de un nuevo profesional preparado y comprometido para analizar, intervenir e innovar en las necesidades del territorio, ya no como sujeto académico fijo, sino en un vínculo con las múltiples formas de la vida (p. 22).

De esta manera, la extensión permite que nos desplacemos desde los modos cristalizados de pensar el quehacer de la enseñanza y del aprendizaje de una disciplina hacia otras prácticas posibles y socialmente más comprometidas. No se pone en duda, reafirmando las palabras de Milagros Rafaghelli (2016), la existencia de aprendizajes en las aulas universitarias, pero se advierten diferencias sustantivas entre los modos de aprender dentro de ellas y los que tienen lugar mediante actividades situadas en otros entornos de interacción social, interactuando sobre ciertas problemáticas junto con los actores de una comunidad.

En tal sentido, se juzgan relevantes los aportes de las teorías de la actividad situada para poner en juego en la interpretación de los aprendizajes que propician las acciones de extensión. Así, Frida Díaz Barriga Arceo (2003) sostiene: «Los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y se utiliza» (p. 2). La autora, desde un enfoque sociocultural *vigotskiano*, hace hincapié en la importancia de la mediación, de la construcción conjunta de significados y de los mecanismos de ayuda ajustada.

Además, destaca la importancia de propuestas de enseñanza mediante las cuales los/as estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o a una cultura de prácticas sociales, en la que se desarrollan prácticas auténticas que son cotidianas, significativas y relevantes en esa comunidad. Precisamente, la participación de los/as estudiantes universitarios/as en una propuesta de articulación con instituciones educativas permitió que se integraran a una comunidad de profesores/as universitarios/as y de las escuelas y, de este modo, a las culturas docentes que ellos representan. Así, pudieron aprender de sus discursos y de sus acciones y vincular de manera más fluida la teoría con la práctica.

Sobre la propuesta de extensión en la que participaron los entrevistados

Como se indicó, en 2014, cuando todavía eran estudiantes, las/os entrevistadas/os participaron de la propuesta de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) «La inclusión de la tecnología satelital para la enseñanza de la Geografía: aprender, asesorar y construir junto a otros sujetos en la escuela primaria», en el marco de la asignatura Didáctica de la Geografía. Por un lado, desde la cátedra se buscó cumplimentar con objetivos orientados a propiciarles conocimientos sobre la función universitaria de la extensión y, mediante prácticas, brindar aprendizajes más profundos sobre los contenidos de la materia. Por otro, la PEEE se diseñó a partir de las demandas de directivos y de docentes de dos instituciones de educación primaria, de gestión oficial, de la ciudad de Santa Fe (Santa Fe, Argentina). El problema abordado en la intervención se relacionaba con la necesidad que tenían los/as docentes de contar con instancias de desarrollo profesional para la inclusión de nuevas tecnologías en sus prácticas educativas con el fin de enriquecerlas. A su vez, habían exteriorizado la necesidad de aprender contenidos geográficos y de hacerlo desde una perspectiva renovada, dado que ello no había ocupado un lugar relevante en sus trayectos formativos.

En ese momento, las políticas de los ministerios de Educación nacional y provincial propiciaban la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas propuestas curriculares les generaron inquietudes a los/as profesores/as dado que, en muchos casos, les implicaba hacer frente a contenidos y a recursos que no habían abordado en la formación inicial docente ni en sus experiencias de formación continua. A esto puede agregarse que no siempre el aporte de las tecnologías (como las *netbooks*) o la llegada de nuevos materiales curriculares a las escuelas son acompañados de instancias de desarrollo profesional y, menos aún, cuando estas existen, se conciben con un carácter situado.

En ese contexto, los/as docentes preocupados/as y ocupados/as por mejorar sus prácticas de enseñanza buscaban estrategias y asociaciones con otras instituciones que pudieran colaborar para la incorporación de las nuevas tecnologías a sus prácticas áulicas. Tal es el caso de las escuelas que se habían contactado con el autor de este artículo para llevar adelante un trabajo conjunto con la Universidad.

Ante dicha demanda —y frente a los temas de especialidad de la cátedra— se decidió juntamente con los/as docentes de las instituciones escolares centrar el trabajo de la PEEE en la tecnología satelital y en la educación ambiental, que coincidía con el eje del PEIS, que comenzaba en simultáneo y que también se encontraba a cargo del mismo titular de cátedra. El equipo estaba integrado, además, por un conjunto de graduadas universitarias de distintas disciplinas: geografía, cartografía y biodiversidad.

Con la PEEE se buscó favorecer la inclusión de la tecnología satelital en la enseñanza de la geografía en la educación primaria; generar instancias de desarrollo profesional en el tema para los/as profesores/as de las escuelas involucradas; propiciar la construcción y la socialización de propuestas de enseñanza innovadoras con imágenes satelitales; y promover aprendizajes significativos en los/as alumnos/as de las instituciones participantes a partir del uso de dichas imágenes como textos para la conceptualización de problemáticas de los espacios geográficos.

Específicamente, con relación a los/as estudiantes universitarios/as, se propuso como objetivos que pudieran reconocer las problemáticas y los desafíos actuales de la geografía en distintos niveles educativos; que participaran de prácticas de enseñanza y de asesoría pedagógicas en el contexto de instituciones escolares; que construyeran aprendizajes sobre las imágenes satelitales y sus usos didácticos; y que entendieran qué es la extensión, comprendiendo sus vínculos con la docencia y la investigación.

En ese marco, los/as entrevistados/as participaron —junto con el equipo extensionista y los/as docentes de las escuelas— de encuentros de formación y de intercambio; en talleres de análisis crítico de libros escolares; de la construcción, el desarrollo y la evaluación de propuestas sobre enseñanza innovadoras para el nivel educativo; de la observación, el registro y el análisis de dichas clases; y de la construcción y la socialización de los relatos de experiencias pedagógicas en cada institución. Además, realizaron entrevistas y asesorías pedagógicas a los/as docentes.

También leyeron bibliografía sobre extensión, ya que consideramos que es necesaria una formación específica para comprender el sentido de esta función universitaria, para realizar prácticas sustentadas teóricamente y para enfrentar con más herramientas los

emergentes propios de toda vinculación con otros actores de la comunidad. Estas actividades se plasmaron en la realización de trabajos escritos, en los que los/as estudiantes debían interrelacionar la teoría con la práctica y expresar sus reflexiones en estrecho diálogo con la bibliografía propuesta por la cátedra.

A continuación, presentamos algunos de los recuerdos y de las evaluaciones de las/os entrevistadas/os según cuatro ejes de análisis. El primero, versa sobre por qué les resultó sorpresiva la propuesta de articular con las escuelas primarias y las contribuciones que, posteriormente, reconocieron que ese nivel les otorgó a sus trayectos formativos. El segundo, refiere a cómo se vincularon y a qué aprendieron de los/as otros/as participantes. El tercero, se centra en los recuerdos y en las valoraciones sobre la práctica de asesoría pedagógica. El cuarto, por último, incluye las evaluaciones generales de la experiencia de extensión.

Sobre el «desconcierto» inicial y los aportes al articular con escuelas primarias

Uno de los objetivos que tiene la cátedra es que los/as estudiantes amplíen su mirada sobre los posibles ámbitos de inserción profesional de un/a profesor/a de geografía y que, por tanto, reconozcan las problemáticas que tiene la enseñanza de la disciplina en distintos niveles. Por ende, que no solo se visualicen desempeñando funciones en la escuela secundaria o en la universidad, que es lo que frecuentemente suelen expresar. En tal sentido, la PEEE les permitió comprender qué sucedía con la geografía en las escuelas de nivel primario y, al mismo tiempo, cuál es su situación en los institutos de formación docente en las carreras de profesorado para ese nivel educativo.

Los/as entrevistados/as subrayaron que la propuesta de realizar prácticas de extensión en escuelas primarias, para interactuar con sus docentes y alumnos/as les resultó, en un primer momento, «sorpresiva». Esto se debe, principalmente, a que este nivel educativo no forma parte del imaginario que tienen construido acerca de los posibles roles profesionales como profesores/as. Por ello, sostuvieron que al comienzo tenían cierto «desconcierto» por lo «inesperada» que les resultaba la propuesta pero que, a su vez, tenían cierta «curiosidad», especialmente en cuanto al asesoramiento pedagógico a los/as docentes y a la planificación y la implementación de propuestas didácticas innovadoras para alumnos/as del nivel primario. Sin embargo, el «desconcierto» y la «incertidumbre» fueron cambiando a medida que comprendían las tareas que debían ejecutar.

Al principio, me resultó raro eso de ir a la escuela primaria, pero aprendés tantas cosas, de los propios docentes del primario, de sus experiencias, porque ellos siempre te transmiten sus conocimientos y su pasión por la enseñanza (Entrevistada A., 2017).

Con cierta distancia temporal —al haber transcurrido dos años de la finalización de la PEEE cuando se hicieron las entrevistas y ya en el ejercicio del rol docente—, los/as graduados/as manifestaron que el proyecto de extensión con escuelas primarias les facilitó, entre otras cuestiones, comprender mejor a los/as alumnos/as que llegaban al primer año de la escuela secundaria así como repensar y revalorizar el trabajo de sus docentes, evitando hacer juicios simplistas.

Yo doy en cuatro primeros años [del secundario], y a veces me cuesta tener paciencia con los chicos. Son muy demandantes porque todavía se están adaptando del primario, van dejando algunos hábitos, todavía preguntan si subrayan, o cosas así, pero igualmente me gusta mucho trabajar con ellos. Y en este punto rescato mucho haber trabajado en el proyecto de extensión con escuelas primarias (Entrevistada M., 2017).

Me quedé pensando eso del nivel [primario], que cuando vos das clases en el secundario le echas la culpa de ciertas cosas al nivel primario y, en realidad, la extensión me permitió justamente eso, conectarme con ese otro nivel y entender algunas lógicas sobre cómo a veces las maestras tienen que adecuar sus contenidos y trabajar en ciertos contextos (Entrevistada C., 2017).

Cuando eran estudiantes, los/as graduados/as entrevistaron a docentes del nivel primario para conocer y para analizar cuáles habían sido sus experiencias con relación a los contenidos de geografía en las distintas instancias de sus trayectos formativos: en sus biografías escolares, en la formación inicial, en la socialización profesional y en la capacitación docente. En especial, destacaron que les había llamado la atención que la gran mayoría manifestara no haber trabajado contenidos de geografía durante sus estudios para el profesorado de enseñanza primaria en los institutos de formación docente.

Esta situación podría relacionarse con que resulta habitual que quienes están a cargo de las dos asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales sean profesores/as de historia y que, por esto, se centren —en algunos casos, exclusivamente— en los contenidos de su carrera de formación. Este limitado contacto de los/as maestros/as con la geografía fue reconocido por los/as entrevistados como una de las causas principales para la escasa

presencia de sus contenidos en el nivel primario y para la fuerte asociación que existe, cuando se la enseña, entre la disciplina y los temas vinculados a lo físico-natural, a la división política o al uso del mapa.

A veces hay ciertas limitaciones institucionales o de currículo. Por ejemplo, esto de trabajar Ciencias Sociales [debido a que] la maestra tuvo su formación en el terciario con una docente de Historia y Geografía le pasó por al lado, porque lo dieron como algo accesorio. Esta problemática también surgía en las entrevistas que les hicimos a los docentes del primario. En muchos casos, las maestras nos trataban como especialistas, porque ellas no habían tenido formación en geografía, entonces consideraban que no sabían y que no estaban preparadas para eso (Entrevistado J., 2017).

Así, los/as estudiantes pudieron comprender las demandas sobre mayor formación en geografía de los/as docentes de las escuelas, las mismas que dieron origen a las acciones de extensión.

Pudimos trabajar la impronta geográfica y qué significa eso. Y me parece que en eso flaquearon un montón en los institutos terciarios, por lo que creo que [la extensión] fue una oportunidad para las maestras de conocer herramientas de la geografía que les permitan abordar un tema desde la geografía. Me parece que en eso el proyecto les aportó un montón (Entrevistada C., 2017).

Reconocer no solo lo que sucede con la geografía en las escuelas primarias, sino también lo que ocurre con la disciplina en los institutos de formación docente, les permitió a los/as entrevistados/as visibilizar con más interés otro posible ámbito de inserción laboral.

Yo salí con un sentir del cursado de Didáctica de la Geografía y es este: ¡Quiero ir al terciario a dar clases en Didáctica de las Ciencias Sociales porque no puede ser que [los maestros] no estén preparados en Geografía! (Entrevistada C., 2017).

En esta misma línea, otra de las entrevistadas recalcó el valor positivo de la experiencia de extensión para su rol actual en la formación de profesores/as de nivel inicial.

[Además de la escuela secundaria] también doy clases en un Instituto de Formación Docente y la experiencia de extensión me aportó mucho para saber desde dónde enseñarles la impronta geográfica a los futuros docentes (Entrevistada M., 2017).

A partir de lo abordado en esta sección, se interpreta cómo cambiaron las percepciones de los/as entrevistados/as a lo largo del proyecto: desde la «incertidumbre» que les generó la propuesta de hacer extensión con escuelas de nivel primario, hasta la comprensión mayor del sentido de la actividad y el reconocimiento de las demandas de las instituciones y sus docentes y, a partir de sus voces, de la situación problemática que atraviesa la disciplina en las carreras de profesorado para ese nivel educativo.

Reflexiones sobre los vínculos establecidos con los otros participantes y la posibilidad de aprender de ellos

La posibilidad de construir vínculos con otros sujetos a partir de sus demandas y sus problemáticas, y de establecer una comunicación genuina en términos dialógicos en la que todos/as pueden realizar aportes y, en simultáneo, aprender de los/as demás, son los pilares de los proyectos de extensión y de las propuestas de educación experiencial. Como señala Rafaghelli (2016), el proceso de construcción de conocimiento se amplifica cuando ocurre mediante prácticas que se realizan con otras personas, en sus actividades cotidianas y en los contextos en los que estas se desenvuelven. Precisamente, los/as entrevistados/as destacaron la posibilidad de aprender de los/as otros/as participantes.

Es vital entender eso de la construcción del conocimiento con el otro y que el otro, por más que sea tu alumno o un par, también está aprendiendo y te está enseñando. Esas ideas aparecieron en la asignatura Didáctica [de la Geografía], pero la experiencia de extensión te permite hacerlas carne y uno, de alguna manera, las lleva a otro lado (Entrevistada C., 2017).

Creo que el objetivo principal [de la propuesta de extensión] era, fundamentalmente, la experiencia de tener contacto con las docentes y poder aprender de lo que ellas querían enseñar a los chicos, de lo que ellas proponían, cómo se trabaja en primaria, cómo se trabajan los contenidos, cómo poder hacer llegar algo que por ahí es un tema complicado a los alumnos de una manera más sencilla y, sobre todo, con un material más dinámico, para que los alumnos aprendan, se interesen en el tema. Creo que fue algo conjunto y todos aprendimos (Entrevistada M., 2017).

Cuando trabajamos con una de las maestras, recuerdo que íbamos hablando y ella decía esto sí, esto no, o esto lo tengo que ver así con los chicos. Ella iba adecuando al nivel y creo que eso estuvo muy rico, porque pudimos trabajar con gente de un nivel educativo al que no estábamos habituados y vimos las adaptaciones que se necesitan hacer. En ese sentido, estuvo bueno (Entrevistado J., 2017).

Estas narraciones nos acercan a los aprendizajes que les promovieron los/as docentes de las escuelas primarias y nos sirven para ilustrar, tal como señalan Humberto Tommasino y Agustín Cano (2016), cómo un actor extrauniversitario puede asumir un rol de docente, habilitándose una circulación de saberes, de preguntas y de respuestas que resultan enriquecedores. Asimismo, las/os entrevistadas/os sostuvieron que aprendieron también de las graduadas universitarias de distintas disciplinas que fueron parte del equipo de extensión, así como de los talleres que tuvieron a cargo y de la observación de sus clases para las/os alumnas/os del nivel primario.

Una de las docentes extensionistas es cartógrafa y con ella entendí más cómo se obtienen las imágenes satelitales, cómo es esto de que el satélite está constantemente dando vueltas alrededor del planeta captando imágenes, cómo dar cuenta del color de las imágenes, qué representa cada color —que no siempre va a ser lo mismo—, cómo hacer diferentes análisis. De Claudia [que es profesora de Geografía] también, por ejemplo, la clase que dio sobre la pesca del calamar en el Mar Argentino, allí utilizó videos e imágenes satelitales nocturnas muy impactantes. Aprendí de cada docente y de cada propuesta que ellas implementaron y al observar siempre me llevé algo (Entrevistada M., 2017).

Lo dicho por la entrevistada permite comprender cómo la observación y el análisis de clases y de talleres fueron valorados de modo positivo, ya que les permitió aprender algunas estrategias metodológicas de la enseñanza que después pudieron poner en juego en la construcción de sus propias clases.

A mí me había tocado observar a una profesora de Geografía y aprendí qué materiales usar. Trabajó mucho con imágenes satelitales y con fotografías, todo el tiempo tratando que los chicos cuenten qué era lo que veían, y a partir de eso ayudarlos a construir conocimientos. Además, aprendí a realizar textos propios a partir de una entrevista, que después a nosotros eso nos sirvió como insumos para pensar nuestras clases (Entrevistada C., 2017).

Los recuerdos aludidos en este apartado dan cuenta de los aprendizajes promovidos por las docentes de las escuelas primarias y por las integrantes del equipo de extensión; en su mayoría, profesoras con desempeños en instituciones de nivel secundario. Así, pudieron reconocer que existen saberes valiosos que circulan en otros ámbitos más allá de la universidad y que hay sujetos de otros contextos que poseen conocimientos válidos y pueden realizar aportes relevantes a sus procesos de formación.

El asesoramiento pedagógico fue una de las actividades que los/as entrevistados/as debieron realizar bajo la supervisión del profesor titular de la cátedra. Todos/as coincidieron en sostener que no habían pensado hasta ese momento en la posibilidad de realizar esa tarea. Recordaban que consistió en recibir consultas de los/as docentes del nivel primario y en orientarlos para la elaboración de propuestas didácticas. Las dudas y las inquietudes referían a los contenidos que se habían trabajado en los talleres de formación en cada escuela relativos a la educación ambiental, a la problematización de estudios de caso a partir de las disputas entre distintos actores sociales, a la planificación desde estructuras de conceptos y a la inclusión de imágenes satelitales, entre otras cuestiones.

A su vez, aludieron a que dicha tarea les implicaba tomar una actitud colaborativa en la que intentaban responder a las demandas, haciendo propuestas pero evitando realizar imposiciones. En dicha actividad, no solo se entrecruzaban los saberes de los/as docentes del nivel primario, sino que, al mismo tiempo, fueron ellos/as como estudiantes universitarios quienes se hicieron conscientes de sus propios conocimientos. Como bien sintetizó una de las entrevistadas:

Al principio, no teníamos tanta seguridad, debido a que no estábamos recibidas, pero sí nos sentíamos capaces de trabajar conceptos que las docentes querían vincular en las clases. Entonces, sí, creo que les dimos una ayuda, un asesoramiento, creo que logramos hacer un trabajo en conjunto [...] En esos momentos aprendés haciendo (Entrevistada M., 2017).

Sin lugar a duda, como puede interpretarse en la expresión precedente, la práctica potencia el aprendizaje. En tal sentido, Alicia Camilloni (2017) aclara que la educación experiencial «es más que el aprendizaje de información, es más que aprendizaje intelectual, se preocupa por la práctica en el uso de conocimiento y relaciona el conocimiento con la acción en situación» (p. 28). En concordancia con ello, otro de los entrevistados relató cómo aprendió lo que es el asesoramiento pedagógico en la misma realización de la tarea:

Respecto del trabajo de asesoramiento que hacíamos con las docentes, al principio no me sentía preparado para hacerlo, pero quizás porque pensás que el otro es quien sabe y, en realidad, es pensar con el otro. Yo tenía experiencia en docencia, pero nunca me había tocado trabajar en forma tan interdisciplinaria y pensar proyectos,

actividades, una red conceptual y demás. Todo eso fue bastante novedoso y terminé de descubrir que no era lo que uno se imaginaba, sino que era trabajar con el otro, pensando entre los dos distintas estrategias, actividades, y plantear alternativas (Entrevistado J., 2017).

Como se menciona en la cita, el trabajo de asesoramiento pedagógico siempre se organiza en torno a la interacción con otro. Al decir de Sandra Nicastro y Marcela Andreozzi (2013): «Se trata de otro, individual o colectivo, portador de tradiciones, saberes, representaciones y valores que se derivan tanto de la cultura profesional como de la cultura institucional de la organización en la cual se desempeña» (p. 30). Justamente, los/as estudiantes, al tiempo que asesoraban, pudieron acercarse y conocer con mayor profundidad las características de las prácticas de los/as profesores/as de nivel primario, las formas en que piensan la docencia y los modos en que expresan saberes y valores que son parte de la cultura de su quehacer profesional.

Sobre sus evaluaciones generales de la experiencia de extensión

Para la mayoría de los/as entrevistados/as la PEEE fue la primera oportunidad de hacer extensión y, en todos los casos, la primera experiencia de esa práctica incorporada al currículum. Más allá de todo el tiempo y el esfuerzo que les demandaron las diferentes actividades, manifestaron una valoración positiva por haber conocido la situación de la geografía en los niveles primario y superior, por los vínculos establecidos con los/as docentes de las escuelas y con las graduadas universitarias que fueron parte del equipo extensionistas y, fundamentalmente, por los diferentes aprendizajes construidos en la experiencia y a partir de articular teoría y práctica. Por ello, las/os entrevistadas/os subrayaron la importancia de su curricularización.

Después de haber tenido la experiencia, estoy convencida de que la extensión tiene que ser parte de los planes de estudio, por esto, por la experiencia, por el contacto con otra gente, por moverte dentro de una ciudad de otra manera, por el enseñar y aprender, y construir con el otro ya sea con las docentes de primario como con las docentes extensionistas (Entrevistada C., 2017).

Otra de las consultadas enfatizó lo importante de haber participado de esta función sustantiva universitaria en la formación inicial como profesora de Geografía. La motivación que despertó en ella hizo que, con posterioridad, se desempeñara en otro proyecto:

Siempre lo digo, no me considero docente sin haber participado de estos proyectos de extensión de educación experiencial, porque además de participar en 2014 como alumna también me vinculé en 2015 y 2016 con otro proyecto a cargo del mismo director. La primera experiencia, realizada en 2014, me impactó porque fue una iniciación en lo que es el trabajo desde la universidad hacia la comunidad, sobre todo en instituciones educativas en donde iba a incorporarme al recibirme. No sé cómo sería yo como docente si no hubiese participado de estos proyectos de extensión. No sé cómo expresarlo en palabras, porque es tanto. Me encantó, primero, por la experiencia de estar en el proyecto mismo y vincularme con todos. Segundo, por los contenidos, los conceptos, todo lo que aprendí y la relación personal, el grupo que formamos, me gustó muchísimo. Me llevo cosas de cada uno, tanto desde lo humano como en relación con la geografía y la docencia (Entrevistada M., 2017).

Tanto ella como otra de las entrevistadas se integraron al equipo del PEIS mencionado en 2015 y 2016, lo que constituye un indicio de lo relevante que les resultó la experiencia de extensión y el grupo conformado. Asimismo, al momento de la escritura de este artículo, un tercer entrevistado se encuentra participando de una PEEE y como docente auxiliar de la asignatura Didáctica de la Geografía.

Reflexiones finales

En el artículo nos hemos aproximado a las memorias de los/as graduados/as del profesorado de Geografía sobre sus participaciones en una propuesta de inclusión curricular de la extensión. Sus narraciones nos acercaron a las experiencias que construyeron en el momento que eran estudiantes, pero también a las resignificaciones que hicieron después, ya en el ejercicio profesional docente.

El análisis de las entrevistas puso de manifiesto cómo este tipo de prácticas de educación experiencial —que al estar enmarcadas en el cursado de una asignatura son obligatorias para los/as estudiantes y les implican mayores tiempos de dedicación, de esfuerzo y de compromiso— pueden ser altamente motivadoras al propiciarles otros espacios de formación que exceden el aula universitaria. Las acciones desarrolladas les han permitido aprendizajes más profundos, potenciados por la práctica y por la interacción con otros sujetos. Especialmente, subrayaron lo importante de todo lo vivenciado para la mejor comprensión de los contenidos de la Didáctica de la Geografía.

Actuar en el contexto de las escuelas primarias les permitió conocer la cultura profesional de sus docentes y los complejos escenarios a los que estos se enfrentan en la cotidianidad de sus tareas. En particular, pudieron reflexionar sobre la situación de la enseñanza de la geografía, mediante la identificación de sus problemáticas y sus causas, al tiempo que colaboraron en la búsqueda de mejoras.

Todo lo hecho les ha facilitado la construcción de una identidad profesional del/la profesor/a de Geografía con una mirada más amplia y abierta a visualizarse en otros niveles y otros roles, como es el caso de las asesorías pedagógicas o la formación docente en los profesorados de enseñanza primaria.

La mayoría ha vuelto a participar de acciones de extensión, lo que constituye un indicio de que la propuesta les resultó significativa. Al mismo tiempo, resaltaron la importancia de que todos los/as estudiantes puedan acceder a este tipo de propuestas de educación experiencial.

Por último, se explicita que este artículo se compartió con los/as entrevistados/as antes de ser enviado a la revista, lo que fue una instancia para la validación de nuestras interpretaciones y para recibir nuevos aportes en vistas a su mejora.

Referencias

- Arocena, R. (2011). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? *Cuadernos de extensión*, (1), 9-17. Recuperado de http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/168/Cuaderno_integralidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Camilloni, A. (2017). La evaluación de Proyectos de Extensión incluidos en el currículo universitario. En G. Menéndez y otros, *Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y aprender* (pp. 25-44). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Barcelona, España: Gedisa.

Contino, P. y Daneri, M. (2016). Hacia una geografía relacionante del cuerpo colectivo. En P. Contino y M. Daneri (Comps.), *Cartografías del territorio. De la crónica extensionista a la reflexión integral de la Universidad* (pp. 15-25). Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, (1), 45-51. Recuperado de <http://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/9>

Lossio, O. (2016). La incorporación de prácticas de extensión de educación experiencial en una cátedra de didáctica especial de geografía. Experiencias desde la Universidad Nacional del Litoral. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 6(11), 288-305. Recuperado de <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/309/192>

Lossio, O. (2017). Enseñar y aprender mediante prácticas de extensión. Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía (FHUC-UNL). En G. Menéndez y otros, *Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y aprender* (pp. 81-97). Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Lossio, O. y Ruben, A. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *Revista +E*, (7), 296-307. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Extension/article/view/7074/10320>

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2013). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Rafaghelli, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E*, (6), 8-15. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6308/9275>

Romano, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la universidad. Una perspectiva pedagógica. *Cuadernos de extensión*, (1), 85-107. Recuperado de http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno_integralidad.pdf

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, (67), 7-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37344015003.pdf>

Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de extensión*, (1), 19-42. Recuperado de http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno_integralidad.pdf

Notas

1 Hasta 2012 la UNL propiciaba la inclusión curricular de la extensión mediante los Proyectos de Extensión de Cátedra (PEC). Desde 2014, a partir de un cambio de normativa con base en el constructo de Educación Experiencial, comenzaron a hacerse convocatorias para la presentación de propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE).

2 Estas investigaciones las enmarcamos en el proyecto CAI+D «Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico», aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral y cuyo director es el Profesor Oscar Lossio.