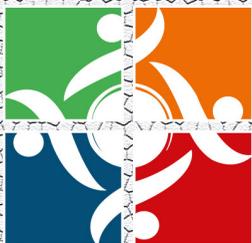


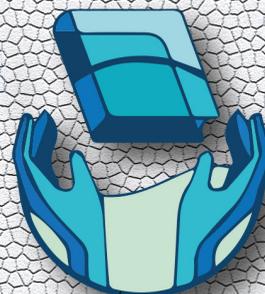
ISSN: 2451-778X
Nº 9 Edición 2019



TEKOHA

REVISTA DIGITAL

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN Y VINCULACIÓN TECNOLÓGICA, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES



1949 - 2019

70 AÑOS DE
GRATUIDAD
UNIVERSITARIA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES



EDICIONES EHYCS

MEMBRAS

Revista de divulgación de actividades de la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica - FHyCS - UNaM

Staff

de la revista

DIRECTOR

ESP. HUGO MEZA

CO-DIRECTORA

ESP. ADRIANA VILLAFañE

COORDINADORA GENERAL

PROF. VIOLETA ROCÍO I. FLORES

EDITORA GENERAL

ESP. ADRIANA VILLAFañE

ASISTENCIA TÉCNICA INFORMÁTICA

LIC. SUSANA EUNICE JAROSZCZUK

TÉC. CARLOS BENÍTEZ

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

TÉC. CARLOS BENÍTEZ

CORRECTORES DE ESTILO DE ESTE NÚMERO

MGTER. MARCELA DA LUZ

LIC. RUBÉN MOREL

PROF. JUAN IGNACIO PÉREZ CAMPOS

EDICIÓN TÉCNICA

LIC. SUSANA EUNICE JAROSZCZUK

LIC. NÉLIDA ELBA GARCÍA

LIC. MARLENE BAR

LIC. MÁXIMA BENÍTEZ

COMUNICACIÓN Y PROMOCIÓN

LIC. MILTON TERENZIO

TÉC. MYRIAM CHUPIAK

LIC. MARCOS TASSI

EST. CINTIA PEREIRA

TRADUCTORES

PROF. DIEGO PAREDES (INGLÉS)

PROF. LORENA GUTIÉRREZ (PORTUGUÉS)

DISEÑO DE TAPA: MAURO NICOLÁS DÍAZ

Índice

Editorial..... pp.03-04

Reseña de tapa..... pp. 05

Experiencia de formación docente en Comunicación Audiovisual y Educación..... pp.06-12
DR. PROF. MARCELINO GARCÍA

Diálogo de saberes y educación experiencial. Una propuesta para la jerarquización de la extensión universitaria..... pp.13-20
ESP. CRISTIAN EDUARDO, DÍAZ
ESP. HUGO S. A., MEZA

Aprendizaje colectivo y taller participativo para enseñar y aprender Ciencias Naturales y Salud en la cultura Mbya-Guaraní..... pp.21-27
PROF. JORGE HERNÁN PIRELLI
PROF. MARÍA DANIELA CABANNE
PROF. CARMEN LUCIA BORRERO
MGTER. ANA MARÍA NOGUERA
CACIQUE CANTALICIO BENÍTEZ

Proyecto el Laboratorio escolar..... pp.28-36
LIC. RICARDO ALBERTO ACOSTA

La responsabilidad social Universitaria en los estudiantes De la carrera de farmacia de la universidad nacional de misiones: una experiencia en territorio..... pp.37-49
GABRIELA ANGÉLICA DE BATTISTA
ALEJANDRA BEATRIZ SADANIEWSKI

Estudar antropologia em uma universidade pública, intercultural, bilíngue e latino-americana em um contexto de desvalorização acadêmica..... pp.50-57
HICKMANN ANA LUISA
ANDERSON DUARTE DE ALENCAR
STEPHANE RAMOS ARAÚJO

Editorial

Apreciados Lectores:

ESPERANZA, es el término acuñado inspirador con el que nos interesa iniciar esta EDITORIAL, preguntarnos y observarnos hacia a dónde vamos con las políticas públicas en la Argentina subrayando que toda actividad de Extensión es política.

Nos moviliza en este nuevo número de la revista Tekohá el siguiente interrogante: ¿los setenta años de Educación Superior Gratuita permitieron el acceso a la educación universal a todos, o solo a unos pocos?. En la Argentina, son difíciles de asimilar y a la vez muy claras de entender, las fluctuaciones cíclicas políticas; este vaivén de las políticas públicas -al que ya nos tienen acostumbrados- que cambia cada gobierno con su pensamiento ideológico diferente. La Universidad Argentina -verdadera protagonista de estos cambios- sufre en carne propia la especulación de cuán importante es la educación para el desarrollo de nuestra nación y la región. Cada vez que se aproxima un cambio de gestión de gobierno, en las reuniones y en los pasillos de las facultades, es muy habitual escuchar a grupos: "¿Y ahora qué?, ¿vendrá un recorte de presupuesto? ¿se deberán cerrar carreras, comedores, bibliotecas?". Así, una serie de frases ya conocidas por todos los que circulan por los espacios públicos universitarios.

Es decir, nos enfocamos, en particular, en la política de educación superior que, luego de haber pasado un nuevo ciclo de administraciones neoliberales, resiste aún los cambios o cierres de innumerables programas educativos gracias a la fortaleza de años de inversión en educación, equipos, investigación. La universidad pública está lista para afrontar nuevos vientos que esperan un horizonte más calmo, donde el foco estará dirigido a los miles y miles de jóvenes argentinos y misioneros dispuestos al tan ansiado ascenso en la escala social.

Hemos adquirido experiencia en la autonomía, en el cogobierno, y en el libre acceso, durante toda la existencia de la universidad argentina: desde sus inicios, pasando por la Reforma Universitaria de 1918, y a través del camino recorrido por la educación superior Argentina con sus Setenta Años de la Gratuidad de la Educación Superior cuyo objetivo principal siempre ha sido la democratización del conocimiento. En razón de ello, pensamos que todavía falta mucho y nos inquieta saber: ¿tienen los habitantes de la provincia de Misiones oportunidad del ascenso en la escala social sólo con la gratuidad? O ¿sigue siendo una universidad elitista? A pesar de que pasaron setenta años, en esta década todavía tenemos familias con una primera generación de universitarios. Situación contradictoria, si las hay. Este derecho social y humano, en el paradigma de la inclusión y bajo el marco de la implementación de la Ley 26.206, permite, habilita, posibilita pero a la vez cercena: limita por la colonización, por la distancia, por falta de acceso a servicios básicos como albergues, comedores, becas a los menos favorecidos los hijos de nuestros colonos, trabajadores del interior profundo que se ven obligados a la expropiación de sus saberes.

Estos ciudadanos, considerados en el espacio de la doxa, no son incluidos en la comunidad académica; si no logran colonizarse, son excluidos de ella. Esto demuestra que no es solamente una inversión del Estado nacional la que posibilita el acceso a la educación a través de más universidades, más carreras, más extensiones áulicas en los lugares más recónditos de la provincia. Carecemos también de un proceso interno de decolonización de los planes de estudios, en el sentido de ver la construcción de los mismos en relación al contexto que vivimos: las relaciones de poder, las cuestiones de género, pedagógicas, epistemológicas, lingüísticas, es decir, la realidad de nuestros jóvenes y adultos que intentan acceder y permanecer en una carrera universitaria.

En otro orden, nos preguntamos: ¿hacia dónde vamos con nuestras prácticas educativas? Se encuentran a la altura de las circunstancias generando las condiciones para que la vinculación con el medio a través de las experiencias de extensión sean permeables?. Posibilitamos que se naturalicen en la currícula docente para permitir que el profesional en formación acceda a las prácticas de extensión a través de la curricularización de la misma en las diferentes carreras universitarias?

Nuevamente destacamos nuestra responsabilidad como equipo de extensión interclaustrado de diferentes disciplinas. En este nuevo número de Tekohá continuamos e intensificamos nuestra contribución desde un enfoque que aporte a la jerarquización de las actividades de extensión a través de la publicación de artículos, en este medio digital de libre acceso. La práctica de extensión desde diferentes enfoques, desde la antropología a las prácticas profesionales y formación docente son algunos de los temas propuestos en textos y relatos de experiencias publicados en este número.

Nos despedimos manifestándoles, queridos lectores, otra preocupación. Si bien nuestro futuro como argentinos es siempre esperanzador con cada cambio de gobierno, nos aflige de sobremanera, la realidad de los países hermanos del Mercosur, como Bolivia, Chile y Colombia por mencionar algunos. Ansiamos que pronto abracemos una patria latinoamericana unida y fuerte.

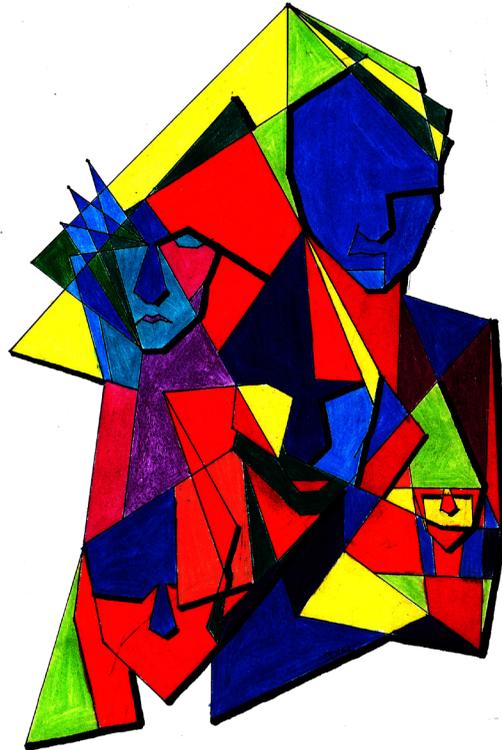
Finalmente, impulsamos a los colegas extensionistas a asumirse como escritores para que acompañen con sus colaboraciones como un modo de contribuir a jerarquización y posicionamiento de la Extensión Universitaria.

Y como siempre presentamos nuestro agradecimiento a las autoridades de la FHyCS-UNaM; al equipo que integra Tekohá; a los evaluadores y colaboradores, docentes y no docentes que permiten la concreción de esta iniciativa editorial por el permanente apoyo y convicción de que una universidad plural, abierta y democrática es posible.

Nos despedimos con un fuerte abrazo deseándoles un excelente año nuevo 2020 lleno de éxitos y compromisos con nuestra Universidad Pública, libre, gratuita y de excelencia.

Esp. Hugo S.A. Meza
Director Revista Tekohá

RESEÑA DEL AUTOR Y DE SU OBRA



Titulo de la obra: Amalgama
Técnica: tinta y lápices sobre papel.

Descripción

Los tiempos que corren nos revelaron lo que siempre fue una realidad ignorada: somos la materialización caleidoscópica de un mundo siempre cambiante y cada uno de nosotros tenemos, más que nunca, la libertad de elegir entre ser espectadores pasivos o agentes de transformación, en pos de la inclusión, la igualdad y el respeto. Siendo únicos, somos. Amalgamados, somos más.



Autor:
Mauro Nicolás Díaz.
Ocupación: practicante de artes en general.
Facebook e Instagram: @maurodiazart
Estudiante de la Facultad de Arte y Diseño-UNaM,
de las carreras de profesorado en artes plásticas y la
licenciatura en artes plásticas.



Experiencia de formación docente en Comunicación Audiovisual y Educación

DR. PROF. MARCELINO GARCÍA



Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Sobre el autor

MARCELINO GARCÍA

Dr. en Ciencias de la Información y Prof. en Letras. Docente e investigador: Dpto. de Comunicación Social y Programa de Semiótica. Prof. Titular de Semiótica, Análisis del Discurso y Taller de Tesis, en Lic. en Comunicación Social (FHyCS-UNaM).

Correo electrónico: mgarcia632003@yahoo.com.ar.



RESUMEN

Relatamos una experiencia de formación y actualización docente en Comunicación y Educación, centrada en la realización audiovisual, que consistió en el dictado del curso “Capacitación y Actualización Docente en Comunicación Audiovisual y Educación”, como actividad central de nuestro Proyecto de Extensión en curso “Comunicación Audiovisual y Efemérides en la escuela”, destinado a docentes de nivel medio de la provincia de Misiones. La propuesta responde a la invitación del Instituto de Artes Audiovisuales de la Provincia de Misiones (IAAVIM –Ministerio de Cultura, Educación y Tecnología), a nuestro Proyecto de Investigación “Entre pantallas y receptores. Aproximaciones a prácticas y procesos de recepción de audiovisuales en Misiones” (ambos proyectos inscriptos en las respectivas Secretarías de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones), para intervenir en el Proyecto de Capacitación “Formar a Formadores en Lenguaje y Producción Audiovisual” del Programa “Alfabetización Audiovisual en Ámbitos Educativos” del IAAVIM. Así elaboramos con parte del equipo de trabajo de ambos proyectos el *e-book Comunicación Audiovisual y Efemérides Escolares*, a partir del cual desarrollamos las tres ediciones del curso en distintas localidades de la provincia, al que asistieron ciento noventa y cinco profesores de diferentes disciplinas y asignaturas de escuelas secundarias. Desarrollamos algunas consideraciones generales acerca del programa ofrecido, la dinámica de la actividad y los trabajos de evaluación realizados por los docentes; y planteamos sucintamente ciertas cuestiones que merecen mayor atención y discusiones entre los distintos actores del sistema educativo, que involucran de manera relevante a la universidad con iniciativas de esta índole.

Palabras clave: Comunicación/Educación - Audiovisual - Formación Docente - Intervención.

En el marco del proyecto de extensión “Comunicación Audiovisual y Efemérides en la escuela” (2019) que dirijo, registrado en la Secretaría de Extensión y Vinculación Tecnológica (SEyVT, FHyCS-UNaM), dictamos el curso “Capacitación y Actualización Docente en Comunicación Audiovisual y Educación”, para docentes de nivel medio, en junio y julio de 2019, en las ciudades de Posadas, Eldorado y Oberá, al que asistieron 195 profesores de distintas asignaturas de escuelas de Misiones (reconocimiento del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología - Res. 2767/05-2019).

La propuesta surgió a instancias del Instituto de Artes Audiovisuales de la Provincia de Misiones (IAAVIM) y nuestro Proyecto de Investigación (16H/441) “Entre pantallas y receptores. Aproximaciones a prácticas y procesos de recepción de audiovisuales en Misiones” (2016-2019), inscripto en la Secretaría de Investigación y Posgrado (FHyCS-UNaM); e integra el Proyecto de Capacitación “Formar a Formadores en Lenguaje y Producción Audiovisual” del Programa “Alfabetización Audiovisual en Ámbitos Educativos” del IAAVIM. La Ley Provincial de Promoción Audiovisual VI N° 171/2014 establece en sus artículos 27 y 28:

- El IAAVIM asesora al Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología y al Consejo General de Educación a los fines de incorporar la enseñanza y práctica del lenguaje audiovisual a los currícula de la educación formal en todos sus niveles;
 - El IAAVIM promueve acciones que apuntan a la alfabetización audiovisual de la población y la lectura crítica del lenguaje audiovisual y los medios de comunicación, como por ejemplo talleres [...].
- (Misiones. Ley VI – N° 171, 2014)

En conformidad con ello, el IAAVIM se propone desarrollar una serie de acciones como este curso, en articulación con el Mi-

nisterio de Educación y la FHyCS-UNaM, desde los proyectos de investigación y extensión la formación, capacitación y actualización docente permanente.

El curso apunta a brindar herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para abordar la comunicación audiovisual en la escuela, específicamente en este caso cortometrajes realizados en la provincia de Misiones, como parte importante de las actividades curriculares. Así se contempla el desarrollo de nociones y operaciones analíticas e interpretativas básicas y necesarias para implementar el uso didáctico de realizaciones audiovisuales en las distintas asignaturas, en general y específicas del área. Asimismo se ofrece el *e-book Comunicación Audiovisual y Efemérides Escolares* (2019), elaborado al efecto. Se entrecruzan distintos campos disciplinares (Comunicación Social, Comunicación y Educación, Estudios Visuales, Semiótica, Análisis del Discurso), con especificidades, convergencias y diferencias, que pueden dar lugar a un ensayo adecuado y fructífero para abordar la extendida e insoslayable realización audiovisual actual en distintos soportes, medios, formatos y géneros, que apunte (a) al análisis y la enseñanza; b) la producción y recepción críticas; c) el desarrollo de la creatividad y la capacidad de lectura, la reflexión, la comprensión y la discusión fundada; d) la realización de experiencias educativas ricas y plenas en cuanto a la construcción de conocimientos, la adquisición de competencias y habilidades, la configuración de la subjetividad, el fortalecimiento de la autonomía, la libertad, la responsabilidad, la sensibilidad y los valores democráticos.

En el programa del curso establecimos estos objetivos:

- Promover la formación, capacitación y actualización docente permanente.
- Reconocer la pertinencia curricular de la comunicación audiovisual.
- Desarrollar lineamientos teóricos-me-

metodológicos de comunicación y educación.

- Abordar fundada y críticamente la comunicación audiovisual en distintos soportes, medios, formatos y géneros.
- Desarrollar y ejercitar una batería de herramientas conceptuales y operaciones analíticas e interpretativas para estudiar y enseñar comunicación audiovisual en la escuela.
- Diseñar estrategias docentes de enseñanza y aprendizaje de realizaciones audiovisuales.

Básicamente desarrollamos estos contenidos:

- Comunicación y Educación: Conformación y desarrollo del campo disciplinar. Principales líneas y exponentes en general y en Latinoamérica y Argentina en particular.
- Massmediación, narrativa, memoria.
- Comunicación audiovisual: televisión, publicidad, cine, video. Formatos y géneros.
- Realizaciones audiovisuales de Misiones y Efemérides. Análisis e interpretación de cortometrajes.

En las tres ediciones del curso encontramos muchas expectativas con respecto a la temática, un gran interés en incursionar en un campo y una línea de trabajo escolar posible y con cierta instalación extra/curricular en algunas escuelas de la provincia, y revisar o profundizar lo que se viene realizando en determinados ámbitos educativos, compartir experiencias y pre-ocupaciones, intercambiar ideas y propuestas, debatir problemáticas comunes, entablar conversaciones francas y respetuosas sobre cuestiones que están dando que pensar –saber-hacer a los docentes y los estudiantes en el mundo contemporáneo. De ahí la buena predisposición de los profesores a este tipo de propuestas y la participación entusiasta en las instancias de intercambio. Dada la diversidad de marcos disciplinares y prácticas docentes de los participantes y ciertas disparidades contextuales propias de las escuelas, pudimos

mantener un guion rector común, pero con las variaciones requeridas en cada una de las ocasiones, atentas a las emergencias y los planteos que se nos fueron haciendo en las tres jornadas.

A lo largo de cada una de ellas, por la mañana y la tarde, expusimos y explicamos algunos rudimentos disciplinares generales y específicos; además analizamos e interpretamos algunos de los cortos incluidos en el *e-book*. Cada uno de nosotros tomó uno o dos de ellos y operacionalizó parte de las herramientas teóricas y metodológicas brindadas en el libro. Según el caso, se implementaron diferentes estrategias luego de la proyección de los videos: análisis grupal y exposición, intercambio en plenario; intervenciones orales individuales y discusión colectiva; comentarios individuales y debate; preguntas y guías de lectura seguidas de operaciones analíticas e interpretativas; problematización de temas, formatos, géneros, técnicas, procedimientos, etc., propios de cada video y afines a varios; comparaciones.

En términos generales observamos que los docentes no cuentan con un bagaje consistente y el entrenamiento necesario para abordar estas temáticas y áreas disciplinares, además de las condiciones institucionales propias y las rutinas de trabajo escolar que limitan ciertamente determinadas propuestas y prácticas curriculares, que se expusieron y comentaron en los encuentros, entre otras de las inquietudes compartidas por todos los asistentes. Los profesores pusieron de manifiesto cierta falta de experiencias en la materia; algunas dificultades para identificar y analizar determinadas prácticas comunicativas, mediáticas, audiovisuales, artísticas, así como algunos tipos de formatos y géneros audiovisuales de ficción y documentales, y/o sus hibridaciones, formas narrativas, inter/discursividades e inter/textualidades (por ejemplo. video-arte); desconocimiento de o poco acceso a las producciones audiovisuales de la provincia, en crecimiento en los últimos años.

Para evaluar el curso y extender certificado de asistencia y aprobación establecimos la siguiente modalidad de trabajo: escrito, individual o grupal, con una extensión máxima de cuatro páginas, que responda a una de las siguientes opciones:

(A) Elaborar una propuesta docente a partir de los cortos incluidos en el e-book, que puede ser un plan de clase/s, de unidad/es o una materia, que contemple el uso de uno o más cortos y especifique los días –efemérides y temas a tratar en cada caso, los objetivos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las actividades que harán los alumnos, la evaluación, con las consideraciones que se estimen necesarias en función de la disciplina, la asignatura, el año, la escuela, el contexto;

(B) Analizar uno o más cortos incluidos en el e-book, a partir de la lectura del libro y el curso, de manera de operar con algunas nociones y herramientas desarrolladas, que apunten a una posible interpretación y problematización, ancladas en las disciplinas y las materias correspondientes, la escuela y su contexto.

Los trabajos debían enviarse en versión digital a la dirección de “contacto” del e-book. En el primer plazo de entrega recibimos 17 trabajos realizados por un total de 44 docentes, 16 grupalmente y 1 de manera individual (quedan por evaluar los que nos envíen en la segunda fecha). Salvo uno de ellos, que no responde específicamente a las pautas estipuladas y que sugerimos reelaborar, todos adoptaron la primera opción y resultan aceptables aunque dispares: en general los planes están bien presentados y encarados; pero pocos están muy bien formulados y completos, con atención a todos los aspectos requeridos (5 trabajos); otros tantos están bien elaborados, aunque no dan cuenta totalmente de una propuesta didáctica (6); y los restantes son escuetos y no desarrollan suficientemente el plan presentado (5). Es decir que en una escala cualitativa A –B –MB tenemos una proporción de un 30

% entre aprobados con observaciones, buenos y muy buenos.

Consideraciones finales

A partir de estas apreciaciones a vuelo de pájaro y sintetizadas acá, que requieren más seguimiento y atención de nuestra parte, se aprecia la dispersión y falta de concertación general de las políticas educativas, en general; las disparidades y desfases entre los diversos contextos escolares particulares, entre el desarrollo de los campos disciplinares, la formación docente, los diseños e implementaciones curriculares, las prácticas situadas de los profesores, entre otras recurrencias del sistema educativo argentino, que en el área que nos *pre-ocupa* en esta oportunidad resulta por lo menos llamativo y sintomático, dado tanto el importante y reconocido devenir del campo de Comunicación/Educación en América Latina y la Argentina, cuanto su anclaje algo extendido en los distintos niveles educativos y las múltiples y variopintas propuestas de inserción curricular que se suceden o superponen en los últimos años en el país (Huergo, 1998, 2001, 2005; Litwin, comp., 2005; Prieto Castillo, 2011; Margiolakis y Gamarnik, 2011; Aparici, coord., 1995; Morduchowickz, 2013; Orozco, 2014; Quiroz, 2003; Buckingham, 2008).

Un examen ligero y provisorio de la experiencia, que debemos profundizar y discutir más abiertamente con los propios participantes y otros actores del sistema educativo, incluidos nosotros mismos, permite justipreciar la necesidad y conveniencia de reforzar propuestas de formación y actualización docente, desde la Universidad y en articulación con otros ámbitos institucionales; y prever estrategias de intervención apropiadas y oportunas para lidiar adecuada y creativamente con el trabajoso quehacer educativo que nos enfrenta continuamente a grandes

desafíos y encrucijadas, que requieren per-
trechos consistentes y espacios confortables
de revisión crítica e intercambios colectivos
responsables y comprometidos.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO SEGÚN NORMAS APA 2017 (UCES)

García, M. (diciembre, 2019). Experiencia de formación docente en Comunicación Audiovisual y Educación. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas : Ediciones FHyCS, 9(5), pp.-pp. Recuperado de: <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha>.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R., coord. (1995) Educación Audiovisual. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- García, M. y cols. (2019) Comunicación audiovisual y efemérides escolares. Posadas: IAAVIM – Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones. (Disponible en: <https://iaavim.misiones.gob.ar/ebook-efemerides-sd.pdf>).
- Huergo, J. (1998) Comunicación y Educación. Ambito, prácticas y perspectivas. La Plata: Edics. de Periodismo y Comunicación (EPC -UNLP).
- Litwin, E., comp. (2005) Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Buenos Aires: Paidós.
- Margiolakis, E. y Gamarnik, C. (2011) Enseñar comunicación. Buenos Aires: La Crujía.
- Misiones. (2014) Ley VI - Nº 171. Ley de Promoción Audiovisual de Misiones. (Disponible en: <http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/LEY%20VI%20-%20N%20171.pdf>).
- Morduchowickz, R. (2013) Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas. Buenos Aires: FCE.
- Prieto Castillo, D. (2011) La comunicación en la educación. Buenos Aires: La Crujía.
- Quiróz, M. T. (2003) Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI. Buenos Aires: Norma.
- (2001) Comunicación/Educación, La Plata: EPC UNLP.
- (2005) Hacia una genealogía de Comunicación/Educación. La Plata: EPC.

Diálogo de Saberes y Educación Experiencial. Una propuesta para la jerarquización de la Extensión Universitaria

ESP. CRISTIAN EDUARDO DÍAZ
ESP. HUGO S. A. MEZA



Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Sobre los autores

CRISTIAN EDUARDO DÍAZ

Esp. en Docencia Universitaria. Profesor en Letras. Docente, extensionista e investigador del Área de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

Correo electrónico: ckichutex@gmail.com

HUGO S. A. MEZA

Esp. en Docencia Universitaria. Licenciado en trabajo Social. Docente, extensionista e investigador del Área de Informática de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

Correo electrónico: hugomeza2005@gmail.com



RESUMEN

Este artículo pretende abrir el debate sobre la jerarquización de las actividades de extensión y la incorporación de la misma al currículum de todas las materias y carreras de la Universidad Nacional de Misiones. Asimismo, aporta un marco teórico que nos posiciona en un paradigma "otro" donde las relaciones entre universidad y sociedad se construyen a partir de un diálogo de saberes y de la experiencia en territorio. Presentamos reflexiones -desde una perspectiva transdisciplinaria- a partir de la lectura de los diferentes artículos que se han publicado en la Revista de Extensión Tekohá y que nos invitan a pensar las prácticas de extensión en relación a las funciones que podría cumplir la universidad para colaborar con la comunidad en la que se inserta. De tal modo, el artículo primeramente desarrollará sobre el concepto de Extensión que nos moviliza. Luego pondrá en tensión la necesidad de jerarquizar las actividades extensionistas como un modo de reconocimiento de los saberes populares de la comunidad en diálogo con los conocimientos científicos que se proponen desde la universidad.

Palabras clave: Diálogo de saberes - Educación experiencial - Jerarquización Curricularización - Extensión universitaria - Paradigma otro.

Toda extensión es política

Resulta importante poner en común nuestra postura sobre la Extensión Universitaria, entendida como ese espacio asumido por la Universidad que tiene que ver con crear prácticas de diálogo y producción conjunta. En este caso, dichas prácticas convergen en el ámbito de la Evaluación de los Aprendizajes dentro del campo de la Formación Profesional.

Las actividades de extensión universitaria constituyen una de las funciones sustantivas de la Universidad. Es parte de la vida académica, integrada a investigación y la docencia. Es la puerta de entrada al compromiso social. Por lo tanto, en cada práctica de extensión – que puede ser un programa, un proyecto, un conjunto de acciones, una capacitación, entre otros- se ponen en diálogo conocimientos científicos con saberes y conocimientos presentes en los espacios sociales donde se trabaja.

Uno de los sentidos que aquí presentamos, se relaciona con la intención de pensar también las acciones de Extensión al interior del Currículum, es decir, concebirlas como posibilitadoras de “aprendizajes significativos” Ausubel (1983) para los estudiantes, a fin de transitar otros modos y senderos en la formación universitaria. Esta opción permitiría encuadrarla dentro de la perspectiva de algunos procesos innovadores que se presentan como una invitación a cambiar concepciones, supuestos, ideas implícitas sobre los modos de relación entre la educación, la cultura y la sociedad, así como también pensar cómo lo social y lo cultural afectan los procesos de formación.

La necesidad de trabajar en y con estos procesos innovadores es compleja, sin embargo, en la actualidad resulta un imperativo urgente a resolver la Curricularización de la extensión e integralidad de las prácticas

universitarias en territorio. La complejidad apela a quienes sostienen que los saberes de la Universidad no tienen que pisar el barro de la cotidianeidad, sin embargo, otro grupo de agentes de los cuatro claustros de la Universidad continúan insistiendo en desarrollar las habilidades necesarias para trabajar como actores involucrados en el territorio, promoviendo la sensibilización y entrenamiento para la mejora en el desempeño de actividades de extensión y transferencia vinculadas a las carreras universitarias. En este sentido, los autores Arocena, Tommasino, Rodriguez, Sutz, Alvarez Pedrosian & Romano (2017), sostienen que:

La curricularización de la extensión y también de la investigación puede colaborar a formar gente con mayor conocimiento de la realidad, más capacidad de afrontar creativamente problemas nuevos y compromiso social más profundo. Vincular enseñanza y extensión a la investigación multiplica las posibilidades de vivificar la creación de conocimientos al incorporar a los jóvenes con ideas frescas. En la interacción entre diversos actores y saberes que constituye la extensión (s/d).

Entonces, curricularizar la extensión implicaría otorgar créditos a los estudiantes que pueden ser reconocidos como contenido de cátedras y como carrera de extensionistas en los docentes. La posibilidad de tener una universidad que forme distinto ya desde la práctica educativa profesional y que también pueda trabajar diferente el graduado con la población con la que se relaciona estaría posicionando y transformando a la Universidad ubicándolo a la altura de los requerimientos del territorio.

Participar de proyectos de extensión es pensar en una universidad cada vez más integrada a la sociedad, una institución que genera acciones que contribuyan a resolver los problemas importantes que la población tiene, pensando y formando profesionales

no sólo como técnicos, sino también como universitarios que tengan un nivel de sensibilidad y solidaridad a la hora de ejercer la profesión.

Resulta primordial, en todos los currículos de las carreras integrar la extensión como una actividad habitual y cotidiana. Eso implicaría que los docentes tengan actividades de extensión incluidas en las disciplinas que dictan y que en distintos estadios de la carrera los estudiantes puedan tener instancias de formación y de trabajo con actores sociales en territorio, con organizaciones, con grupos de vecinos, con pobladores, con agricultores familiares, con campesinos, con productores rurales para incorporar una práctica concreta en la que generemos a decir de Tommassino (2017) un “diálogo de saberes”.

Se propone entonces, bajo este paradigma de formación profesional, “La educación experiencial”. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de educación experiencial? La respuesta no es sencilla ya que la discusión teórica se ha centrado en dos cuestiones: la primera, ¿todos los aprendizajes son experienciales o hay una clase particular de aprendizaje al que se denomina experiencial? La segunda, ¿cómo se logra construir el significado de una experiencia?

En cuanto a la primera pregunta, Camillo- ni (2013) enuncia:

Si bien todo aprendizaje, de cualquier tipo que sea, es para el sujeto una experiencia, algo que le ha ocurrido en su interacción con una situación si es que ha dejado una huella en él, lo que denominamos educación experiencial se refiere a una clase particular de aprendizajes, a una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir,

de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución (p.13).

En lo que respecta a la segunda pregunta, continúa diciendo...

la clave de la formación en la educación experiencial para la construcción de su significado para el estudiante es el proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto. Es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en “experiencia” y ésta en un aprendizaje reconocido como tal (p. 13).

Entonces, igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo, pero además es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas y la reflexión sobre las reflexiones en acción.

La reflexión es, entonces “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25).

Este párrafo, donde abundan las repeticiones pretende enfatizar en Usted, lector, la importancia de volver consciente cada decisión que se toma antes, durante y después del hacer. Volver visible lo naturalizado para seguir construyendo. Esta perspectiva teórica pedagógica focaliza en el sujeto-actor de la acción.

Es por ello que, las actividades de extensión deben estar formalmente establecidas, incorporando incluso las problemáticas concretas a tratar por parte de los docentes y

estudiantes con la comunidad. Esta propuesta implica modificar la carrera docente, porque en general los profesores estamos acostumbrados a trabajar en el aula y en algunos casos hay actividades de extensión, pero no necesariamente junto con los estudiantes y no necesariamente desde las disciplinas.

Quizás, se pueda iniciar dicho cambio si el docente comienza a planificar su semestre o su año con espacios de trabajo con los actores sociales y que su disciplina se nutra con contenidos vinculados a las problemáticas reales y concretas del territorio, de la población y de la comunidad.

Es posible, por ejemplo, reflexionar sobre los supuestos y creencias, sobre el contenido, sobre las concepciones internalizadas acerca del saber popular, sobre las problemáticas institucionales u organizacionales en las que se llevan a cabo las prácticas, sobre el contexto socio-político y cultural que las condiciona, entre otras cuestiones.

Sin embargo, como en todo espacio institucional existen diferentes miradas. Miradas que paulatinamente comienzan a deslizarse. Miradas que se ven apeladas también por la nueva apuesta de la UNaM con el régimen de carrera docente donde se establece que la carrera de extensión es una opción con el mismo status que la investigación. Pese a esto hay un sector academicista que se opone fuertemente a que los docentes repensemos nuestra tarea.

Contrariamente, los estudiantes están abiertos. Como dato empírico, lo que está claro es que los estudiantes que pasan por este tipo de experiencia tienen un nivel de satisfacción con la formación mucho mayor que aquel que no lo hace y esto puede ser demostrado por los informes finales de los diferentes proyectos de extensión. Reflexiona al respecto Camilloni (2013):

Hallamos fragmentación muy significativa en la muy difícil articulación entre teoría y práctica en sus dos resoluciones

corrientes en los diseños curriculares universitarios: ya sea en su resolución en el formato de un trayecto prolongado de formación teórica sin relación con prácticas preprofesionales reales. En este contexto curricular, en el que juegan simultáneamente ilusiones de unidad y realidades de fragmentación, la inclusión de la educación experiencial como un componente del programa de formación académica y profesional puede resolverse de acuerdo con diferentes modalidades (p. 15).

Por esto es importante en encuentro entre saberes. Es decir, en el vínculo estudiante-territorio/ Docente-Comunidad se necesita ser muy cuidados y adoptar acuerdos, la escucha, la posibilidad de mutua interpelación de los saberes de la universidad y la de los actores sociales. Ahí tomamos de Sousa Santos (2012) -sociólogo portugués-, la idea de “ecología de saberes”, que es la posibilidad de generar espacios en donde distintos saberes puedan interpelarse mutuamente: el saber popular, el saber que tiene la población, sea campesina, sea un grupo de vecinos, referida a temáticas diversas. Qué saben esas poblaciones con respecto a ese tema y qué sabe la academia y cómo podemos generar un espacio en donde esos saberes generen un saber nuevo.

Al respecto enuncia Tommassino (2006)

... hay que repensar ese vínculo del saber de la universidad y el saber de los sectores populares. Creemos que la universidad – y esto lo decimos con mucho cuidado – puede contribuir a generar procesos de democratización, de creciente mejora de los derechos humanos de las personas y de los sujetos colectivos. En esa dimensión hay que pensar la Extensión integrada a lo que los estudiantes hacen (p. 34).

Pero, ¿Cómo generamos espacios de formación? ¿Cómo pensar en intervenir en una

comunidad? ¿Qué metodologías de intervención comunitaria implementar? ¿Cómo diseñar una investigación- acción participativa?

En la Argentina, donde las universidades nacionales tienen el sello de los valores muy fuertes: autonomía, cogobierno, gratuidad, libre acceso, se presenta un momento propicio para seguir avanzando en la relación con la comunidad, más ahora que nos avasalla la tendencia socioeconómica neoliberal.

Tal vez, una posibilidad sea jerarquizar las actividades de extensión a partir de la curricularización y puesta en valor de las acciones y conocimientos que se manifiestan y son puestas a “andar” en cada decisión en el territorio.

Esta propuesta constituye una importante innovación en materia curricular puesto que resignifica las prácticas de enseñanza y promueve instancias complementarias y valiosas en la formación de los futuros profesionales que tienen como propósito aprendizajes auténticos a partir de los cuales “los estudiantes construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real” (Camilloni, 2013, p. 16).

Son una estrategia innovadora que permite la integración de la docencia y la extensión. En términos de Litwin (2008) “Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados”.

Dichas innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Al decir de Menéndez (2013) “Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones... las innovaciones pueden

inscribirse en el corazón del currículo, esto es desarrollar contenidos de una manera novedosa y eficaz” (p. 9).

Con todo lo expuesto hasta aquí, queremos abrir al debate como lo sostiene Mignolo (2005) una posibilidad “otra” de pensarnos como actores sociales involucrados y entrelazados con la comunidad que nos constituye y la realidad socio-política y económica que nos apela. Pensamos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de colaboración, hospitalidad, afectación¹ y cooperación entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo.

Es por ello que esta propuesta se pretende un punto de partida para avanzar en el debate sobre la Jerarquización de la Extensión Universitaria. Sin duda, el concepto de extensión universitaria se erige –para nosotros- sobre la idea del compromiso social de las universidades respecto a su entorno social, político y cultural.

1 Afectación de afectado, eso que me hace parte, me posibilita habitar.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Ediciones Trillas.
- Arocena, R, Tommasino, H., Rodriguez, N., Sutz, J., Pedrosian, E. Á., & Romano, A. (2017). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión Nº 1. Año 1. Montevideo. CSEAM.
- Camilloni, A. (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Secretaría de Extensión Universitaria de la UNLPam. Nº 1. Año 1.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Menéndez, G. (2013). *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- Mignolo, W. (2005). "Un paradigma otro": colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositivo*, 25(52), 127-146.
- Santos, B. D. S. (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Serie: Cuaderno de Trabajo Nº 18. La Paz. Bolivia. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía, REMTE.
- Tommasino, H. (2006). *Extensión crítica. Los aportes de Paulo Freire, en Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*. Universidad de la República. Facultad de Agronomía. Montevideo.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO SEGÚN NORMA APA 2017 (UCES)

- Díaz, C. E., Meza, H. S. A. (diciembre, 2019). Diálogo de saberes y educación experiencial. Una propuesta para la jerarquización de la extensión universitaria. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas: Ediciones FHycS, 7(5), pp-pp. xx Recuperado de <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha>.

Aprendizaje colectivo y taller participativo para enseñar y aprender Ciencias Naturales y Salud en la cultura Mbya-Guaraní

PROF. JORGE HERNÁN PIRELLI
PROF. MARÍA DANIELA CABANNE
PROF. CARMEN LUCIA BORRERO
MGTER. ANA MARÍA NOGUERA
CACIQUE CANTALICIO BENITEZ



Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Sobre los autores

JORGE HERNÁN PIRELLI

Profesor en Biología. Docente de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Correo electrónico: jorge.pirelli@yahoo.com.ar

MARÍA DANIELA CABANNE

Profesora en Biología. Docente de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Correo electrónico: mdecabanne@yahoo.com.ar

CARMEN LUCÍA BORRERO

Profesora en Biología. Docente de la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Correo electrónico: carmenborrero56@gmail.com

ANA MARÍA NOGUERA

Licenciada en Genética. Magister en Biotecnología Vegetal. Docente en la Facultad de Ciencias Forestales, Universidad Nacional de Misiones. Correo electrónico: amnogue@arnet.com.ar

CANTALICIO BENÍTEZ

Cacique Primero de la Comunidad Originaria Itapiru. Reserva de Usos Múltiples Guaraní. El Soberbio, Misiones, Argentina.



RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo compartir las experiencias que se están desarrollando en una Comunidad Aborigen de la provincia de Misiones, a través de distintas capacitaciones y/o formaciones que se les brinda desde la Facultad de Ciencias Forestales, unidad académica dependiente de la Universidad Nacional de Misiones sobre los temas Ambiente, Ecología, Reciclaje y Reutilización de Residuos Plásticos y Agua: Procesos sencillos de potabilización. La intención es analizar en qué medida la utilización de la metodología “Taller Participativo”, tratados desde el “Aprendizaje Colectivo”, facilita la comprensión de los conceptos trabajados y contribuye a cambios de hábitos y conductas en los participantes para la mejora de su calidad de vida. La metodología combina la etnografía y el dispositivo taller abordándolos desde el aprendizaje colectivo.

Palabras clave: Comunidad Aborigen Mbya-Guaraní - taller participativo - aprendizaje colectivo - etnografía – ambiente.

Introducción

En los últimos años, hubo un crecimiento gradual de intervenciones por parte de distintas instituciones en comunidades aborígenes de la provincia de Misiones, para asistencia, capacitación y/o formación en diversas temáticas. Por lo general, estas intervenciones se brindan mediante la utilización del dispositivo pedagógico “Charla Informativa”, cuyo objetivo es la socialización de información útil y pertinente sobre una temática específica, pero sin tener una participación activa y creativa por parte de los participantes (RIEpS, 2013, p. 21).

Desde la Facultad de Ciencias Forestales, se vienen desarrollando desde hace más de 20 años, diversas propuestas de capacitación y/o formación a los integrantes de la Aldea aborígen Itapirú. Esta se encuentra dentro del predio de la Reserva de Usos Múltiples Guaraní¹, ubicada en el corazón de la Reserva de Biósfera Yabotí, administrada en estos momentos por la nombrada Facultad.

Las actuales propuestas para el trabajo de capacitación y/o formación en esta comunidad se enmarcan desde una propuesta emancipadora (Habermas Jürgen, 1995)², utilizando un dispositivo pedagógico, como modo de potenciar a los participantes y a los grupos y para asumir un protagonismo más autónomo. De esta manera, los conceptos abordados tienen un impacto positivo a nivel personal y comunitario.

El instrumento fundamental durante todo el proceso de formación y/o capacitación, en consonancia con la metodología, es el diálogo, con la particularidad de que en este caso es intercultural.

Se rescatan dos características principales en esta propuesta: por un lado, las capacitaciones y/o formaciones están concebidas

desde una óptica cuyo foco es la integración entre conceptos teóricos y la práctica. Es por ello que los talleres se planifican con actividades de comprensión que se materializan en algo aplicable y útil, tal como lo expresa Bruner (1997) en su postulado: “la externalización produce un registro de nuestros esfuerzos mentales, un registro que está fuera de nosotros; rescata la actividad cognitiva del estado implícito, haciéndola más pública, negociable y solidaria” (p. 42). Por otro lado, se trabaja desde la colectividad en función de la cual todas las contribuciones individuales cobran sentido como lo expresan Gore y Vázquez Mazzini (2003).

Modalidad de trabajo

Los distintos temas trabajados en la comunidad en cuestión se realizaron mediante el dispositivo pedagógico “Taller Participativo” con un abordaje de “Aprendizaje Colectivo”.

Desde el año 2016, se comenzó a implementar el dispositivo “Taller” desde el “Aprendizaje Colectivo”, coordinado por un grupo de docentes y estudiantes de la FCF, para el desarrollo de tres temáticas puntuales: Ambiente y ecología; Reciclaje y reutilización de residuos plásticos; Agua: Procesos sencillos de potabilización.

En bibliografía educativa, se han encontrado varias definiciones para el concepto taller como dispositivo pedagógico. Para Pitman (2012) (citado en Curti Frau, Losardo, Ratner, 2015, p.4), “Es un espacio de formación que se caracteriza porque los destinatarios realizan una producción, tal como ocurre en ámbitos productivos o artísticos”. Es decir, el autor define un espacio en el cual se articula la teoría con la práctica, propiciando un espacio de interacción entre participantes y fomentando el trabajo en equipo, como

1 Ruta provincial n°15, fracción B, Municipio El Soberbio, Departamento Guaraní.

2 Filósofo y sociólogo alemán reconocido por sus trabajos en filosofía práctica.

así también aportes individuales, como lo expresa Huberman (2005) (citado en Curti Frau, Losardo, Ratner, 2015, p. 4), “Es un entrenamiento que tiende a la interdisciplinariedad y al enfoque sistémico (...) Implica un trabajo grupal”. En otras palabras, el dispositivo taller busca sobrepasar la división entre teoría y práctica y se orienta al aprender haciendo. (Pirelli, Cabane, Borrero, No-guera, 2019).

Es posible exponer entonces que el dispositivo taller permite modificar las relaciones, funciones y roles de los educandos y educadores al introducir metodología participativa y fomentar de este modo condiciones para estimular la creatividad y la capacidad de investigación (Ander- Egg, 1991).

Por otra parte, el concepto Aprendizaje Colectivo se compone de dos términos, los cuales es precisos definirlos.

Se entenderá como “aprendizaje” al desarrollo de un desempeño competente en determinado contexto. El término “colectivo” da cuenta de una unidad de análisis diferente de la individual; remite a grupos, equipos, comunidades o cualquier otro conjunto de individuos ligados por una historia, intereses comunes y un cierto grado de interacción (Gore y Vázquez, 2003, p. 1).

Es decir, aprender algo que será utilizado en un contexto determinado, en este caso una cultura, con reglas, creencias y roles propios, no es un proceso mental individual, sino una construcción colectiva en donde el conocimiento se debe poner en acción. Tal como lo expresan Vázquez y Gore (2003):

El sujeto no es pasivo (en realidad, tampoco lo es en la educación formal) su visión de la realidad y su sistema de creencias respecto de lo conveniente y lo inconveniente lo llevan a actuar de cierta manera por razones muy fundadas. No va a modificar sus acciones ni sus ideas a menos que sienta que puede y que el cambio le aporta algún tipo de beneficio. (p. 2).

Por lo tanto, es posible decir que el taller y el aprendizaje colectivo están íntimamente ligados. El taller coloca a los participantes como protagonistas activos de sus propios procesos de aprendizaje, mientras se producen experiencias sociales entre los mismos, en las cuales se pone en acción y por ende en evidencia lo aprendido. Al promover espacios de reflexión, el aprendizaje se basa en la colaboración, el intercambio y la comunicación, potenciando la construcción de conocimiento y el aprendizaje colectivo.

Relato de las experiencias de los talleres

Los talleres se desarrollaron en el transcurso de dos años, respetando los tiempos y decisiones establecidos por el líder político (Cacique) de la Comunidad Aborigen Guaraní en la cual se trabajó. Hasta la actualidad, se han ejecutado 4 talleres, con una concurrencia de 15 personas por encuentro (esto corresponde al 100% de personas que integran ese rango etario). Las edades de los participantes oscilan entre 15 y 68 años. Se decide trabajar en estos momentos con este rango etario ya que los menores de 15 años no hablan el castellano (solamente hablan guaraní Mbya), dificultando su comunicación con los coordinadores.

En los primeros momentos del primer encuentro, se ha podido advertir cómo los participantes se sentaban en ronda con una actitud pasiva, en silencio y esperando recibir información. Esto se debe, como se mencionó anteriormente, a que todas las capacitaciones y/o formaciones que habían recibido hasta el momento han utilizado como dispositivo pedagógico la “charla informativa”, metodología en la cual ellos eran meros receptores pasivos.

Posteriormente, cada participante se presentaba diciendo su nombre y la función que cumplía dentro de la Comunidad.

Cada taller inició con una actividad lúdica, siempre respetando la cultura de los participantes. Éstas eran sencillas, amenas a la temática abordada y fomentaban la generación de un ambiente propicio para el arranque de los distintos momentos del taller. Posteriormente, se efectuó una pequeña introducción teórica-conceptual, contextualizando y dando sentido a las diferentes actividades que se desarrollaron a lo largo del encuentro.

Esta breve introducción es ampliamente participativa, ya que se basa en cuestiones puntuales, problemas, observados dentro de la comunidad, es decir, se relacionan los conceptos a abordar con cuestiones prácticas, vivencias visibles dentro de la aldea.

En el primer taller, se abordó la temática “Ambiente y ecología”, en donde se buscó problematizar la situación actual de la Selva Misionera, la degradación de los bosques y la pérdida de biodiversidad animal como vegetal y sus efectos negativos para las generaciones futuras en cuanto a disponibilidad de recursos naturales. El abordaje se llevó a cabo mediante actividades colectivas, en las cuales se incorporaron conceptos referentes a la temática, articulando con vivencias, anécdotas expuestas por los participantes, como:

“antes en el monte había más animales para cazar y comer, ahora son pocos” (Fragmento de relato presentado por el Cacique Cantalicio B.)

Posterior a este taller, los participantes realizaron la propuesta de construir un vivero de orquídeas (Figura 1: vivero que se construyó después de la elaboración del primer taller) y de este modo no extraerlas directamente de la selva como lo venían haciendo, produciendo así un menor impacto en el hábitat. Cabe destacar que es una de las actividades que desempeñan los aborígenes para generar dinero.

En el segundo (Figura 2: participantes del segundo taller) y tercer taller, se abordó la temática residuos, su clasificación, reciclaje y reutilización. Para estos encuentros, los participantes demostraron una actitud protagónica, con predisposición a escuchar y comentar sus experiencias, articulando de este modo la teoría con prácticas y vivencias. Antes de la ejecución de estos dos talleres, en la periferia de la aldea, como en su interior, se podían visualizar residuos plásticos y metálicos esparcidos. En la actualidad, un año después de la realización de estos dos talleres, la comunidad se encuentra limpia, los recipientes plásticos son utilizados como macetas para el vivero de orquídeas ubicado en la comunidad Itapirú.



Figura 1: vivero que se construyó después de la elaboración del primer taller.



Figura 2: participantes del segundo taller

En el cuarto taller, se abordó la temática Agua, enfatizando en procesos sencillos de potabilización. Este taller se encaró desde el nuevo paradigma de Educación para la Salud, el cual posee un marco referencial desde un contexto comunitario, ambiental y político amplio. De este modo, se pudieron comprender la variedad de factores que determinan el estado de salud, modificándose así hábitos y costumbres arraigados culturalmente, los cuales llevaron a una considerable mejora en la calidad de vida de los aldeanos.

Conclusiones

Sobre la base de las evaluaciones realizadas al finalizar cada encuentro y al transcurrir un año de los mismos, se obtiene importante información acerca de la implementación de talleres desde un abordaje de aprendizaje colectivo. En general se observa una gran aceptación a la modalidad presentada y una concurrencia del 100% a cada taller. En estas propuestas, se valora lo “práctico” del espacio, ya que los participantes tienen que decidir in situ, discutir y producir con otros. También se advierte que hubo un cambio de actitud frente a las temáticas desarrolladas. En la actualidad, en la aldea se están utilizando técnicas básicas de potabilización de agua, ya no se ven residuos dispersos en la comunidad o en su periferia y aquellos envases plásticos que se desechan son reutilizados como macetas para orquídeas, plantas que se obtienen a partir de plantas madres y ya no más de la Selva Misionera.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). El taller como sistema de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de <https://uacmtallerresliterarios.files.wordpress.com/2011/02/el-taller-como-sistema-de-enseñanza-aprendizaje.pdf>
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Curti Frau, C., Losardo, E., & Ratner, D. (2015). El dispositivo de taller en la formación docente a distancia.
- Gore, E., & Vázquez Mazzini, M. (2003). Aprendizaje colectivo y capacitación laboral. Huatana. Aprendizaje en Organizaciones.
- Pirelli, J. H., Cabane, M. D., Borrero, C. L., Noguera, A. M. (mayo 2019). Aprendizaje colectivo y taller participativo para enseñar y aprender Ciencias Naturales y Salud en la Cultura Mbya- Guaraní [actas]. Trabajo presentado en V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Ensenada. Recuperado de <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas-2019/actas/Pirelli.pdf>
- Residencia Interdisciplinaria de Educación para la Salud (2013). Guía de dispositivos de intervención en Educación para la Salud. Reflexiones en torno a la práctica. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Salud.

COMO CITAR ESTE ARTICULO SEGÚN NORMAS APA 2017 (UCES):

- Pirelli, J. H., Cabane, M. D., Borrero, C. L., Noguera, A. M., Benítez, C. (diciembre 2019) Aprendizaje colectivo y taller participativo para enseñar y aprender Ciencias Naturales y Salud en la Cultura Mbya- Guaraní. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas: Ediciones FHycS, 9,(5), pp-pp. xx Recuperado de <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/tekoha>.



Proyecto el Laboratorio Escolar

“Me contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí” (Confucio)

LIC. RICARDO ALBERTO ACOSTA



Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Sobre el autor

RICARDO ALBERTO ACOSTA

Profesor en Educación y Licenciado en Genética. Profesor Regular Adjunto de las cátedras Prácticas Profesionales Docentes II y III del Profesorado Universitario de Ciencias Agrarias, perteneciente a la Facultad de Ciencias Forestales, UNaM. Director del proyecto de extensión (Res. 1494/16) Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Ciencias Forestales, Área de Formación Docente.
Correo electrónico: rialac19@gmail.com



RESUMEN

En este trabajo se pretende socializar la experiencia llevada a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2016 en dos instituciones de nivel primario: la escuela 84 de Villa Svea, Oberá y la escuela 489 de Campo Viera, durante la cual se logró habilitar un espacio que posibilite la articulación de los contenidos teóricos desarrollados en el aula con actividades experimentales variadas y específicas, con un gran potencial formativo, proponiéndose la modalidad de taller. A lo largo de los talleres desarrollados se pudo lograr captar el interés tanto de la institución en general como de los docentes participantes en particular, quienes valoraron la propuesta y el esfuerzo realizado, generándose una muy buena interacción, lo cual nos permitió pensar colectivamente en acciones tendientes a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, a reflexionar acerca de la importancia de proponer un nuevo abordaje que optimice los recursos disponibles, y que además involucre a los alumnos, aprovechando su potencial creativo, pensando en una propuesta que promueva el desarrollo de las capacidades y los saberes propios de las ciencias.

Palabras clave: Ciencias Naturales – Enseñanza - Competencias científicas - Ciencia escolar
Laboratorio escolar - Actividad experimental

Descripción y sentido de la propuesta

La enseñanza de las Ciencias Naturales se basa en gran parte en el aprendizaje basado en la experiencia de los alumnos, en un proceso a través del cual adquieren otra capacidad de razonamiento y una metodología coherente con el quehacer científico, debido a su carácter eminentemente práctico. Es allí donde el aspecto experimental representa un componente esencial para promover la enseñanza, ya que permite poner en crisis el pensamiento espontáneo del alumno, al aumentar la motivación y la comprensión respecto de los conceptos y procedimientos científicos.

Durante la educación primaria se comienza con las primeras experiencias en Ciencias Naturales, durante las cuales se inicia a los niños en el planteo de problemas a partir de la observación, del uso de material de laboratorio y de las primeras mediciones, apuntando al desarrollo de habilidades prácticas. Con ellas se busca aproximarlos a la construcción del conocimiento científico, a través del enfoque de la ciencia escolar, en el marco de la alfabetización científica, a la cual se apunta desde los propios lineamientos curriculares, pero que, sin embargo, pocas veces aflora en el ejercicio de las prácticas docentes.

El laboratorio escolar representa en sí mismo un recurso didáctico que posee una gran potencialidad para la enseñanza de las Ciencias Naturales, ya que permite ampliar las estrategias didácticas disponibles por parte del docente que se desempeña en los distintos años de la escolaridad primaria. Por ello se considera que desde la Universidad, con estas acciones situadas en las propias instituciones educativas, se puede contribuir a la mejora de la enseñanza de esta disciplina.

Este proyecto estaba orientado a trabajar

en un principio con algunas de las escuelas periurbanas que formaban parte del conjunto de escuelas asociadas con el Instituto Superior de Formación Docente N°4 de Oberá. Varias de ellas habían recibido materiales de laboratorio, pero no los utilizaban en sus prácticas, debido a la necesidad de una capacitación específica previa que hubiese posibilitado, por una parte, fortalecer la enseñanza de las ciencias, y por otra parte, representaría una forma de reconocimiento del acompañamiento realizado por las instituciones co-formadoras. Asimismo, esta propuesta permitiría crear condiciones propicias para generar una actividad de extensión a la comunidad que acerque la Universidad a los Institutos de Formación Docente y las escuelas, interviniendo en problemáticas específicas de este campo y que a su vez no solo pueda aportar el conocimiento académico sino también retroalimentarse en este proceso.

La propuesta desarrollada en el marco del Proyecto PROFAE “Un Laboratorio en la escuela” (2017) obedece a esa necesidad manifestada por parte de varias instituciones. En ambas escuelas se había recibido el planteo formal de parte de sus propios docentes acerca de la necesidad de una capacitación que les permitiese utilizar los materiales de laboratorio con que contaban (UNaM. FCF. PROFAE, 2017).

De acuerdo a lo expresado en el dispositivo curricular “Ciencias Naturales material para docentes primer ciclo educación primaria *“El trabajo con materiales concretos puede convertirse en una oportunidad de desarrollar actividades de indagación, siempre y cuando tengamos claro qué conceptos y competencias científicas queremos enseñar al realizarlas...”* (Furman y otros, 2012, p. 13).

Este tipo de acciones concretas permite que la Universidad pueda articular acciones con los Institutos Superiores de Formación Docentes, quienes resultan ser el nexo directo con las instituciones educativas, lo cual a su vez posibilita que se logre “...impulsar ac-

ciones relacionadas con la inclusión social y el mejoramiento de la calidad de vida de la población a través de la educación, el acceso a la información y la promoción de la cultura”, lo cual se contempla desde el espíritu de la propuesta que orienta a los Proyectos de Extensión, ya que además de atender al aspecto académico y pedagógico, permite realizar “desde la Universidad aportes teóricos y estratégicos para afrontar la problemática social y cultural, y su pertinente transferencia de conocimientos a la comunidad” (Documento base para la convocatoria PROFAE).

Los destinatarios directos fueron los directivos, docentes de escuelas primarias y los estudiantes de la formación docente para este nivel, quienes a su vez actuarían como agentes multiplicadores de esta propuesta. Es decir, se apunta a que los destinatarios finales sean cada uno de los alumnos de ésta y de otras escuelas de la zona.

Se inició la tarea con la primera reunión del equipo de trabajo, el cual incluía a cuatro estudiantes del 3° año de la carrera de Profesorado para la Enseñanza Primaria, a la codirectora y al director del proyecto, en la que se dialogó acerca de las características del mismo y de las cuestiones organizativas, estableciéndose un cronograma tentativo. Luego se visitó las escuelas y se acercó la propuesta, reconociéndose los recursos disponibles y proponiéndose un acondicionamiento del espacio de trabajo.

Entre algunos de los objetivos generales que se plantearon en un principio se puede mencionar el de visualizar al Laboratorio como otro espacio de construcción del conocimiento que permite complementar y fortalecer los conocimientos teóricos, Intentando despertar el interés hacia las Ciencias Naturales por parte de los alumnos con el fin de apuntalar, de esta manera, parte de su trayectoria educativa; asimismo, proponer la elaboración de secuencias didácticas apropiadas que incluyan las actividades experimentales y que posibilite que el alumno

incorpore las formas de aprender de las ciencias.

Dentro de los objetivos específicos planteados se puede destacar el poder reconocer las propiedades de la materia e identificar los sistemas materiales homogéneos y heterogéneos; aprender a utilizar correctamente el microscopio óptico y las lupas, observar y realizar preparaciones microscópicas sencillas. También, poder conocer parte de la gran diversidad de seres vivos y algunas de sus características morfológicas distintivas, proponiéndose además la construcción de modelos y analogías sencillas con los recursos disponibles, que aporten a complementar y fortalecer los aprendizajes.

Al final de cada Taller se solicitó a los docentes que elaboren secuencias didácticas que incluyan el trabajo experimental acompañada de una argumentación, la cual será analizada y reformulada de ser necesario, al inicio del siguiente taller.

Metodología de trabajo

Consistió en la realización de una serie de talleres presenciales en las dos escuelas asociadas mencionadas, que se llevaron a cabo en las propias instituciones educativas. Allí se propuso un desarrollo gradual de la temática que se inició con la presentación, adecuación del material, usos, cuidados y manipulación de los mismos. Luego se realizó una serie de actividades experimentales adecuadas a los alumnos, a quienes iba dirigida finalmente la propuesta, de acuerdo a los recursos disponibles. Por una parte, se presentaba la actividad experimental y el trabajo con los materiales de laboratorio como uno más de los recursos didácticos de los que dispone la escuela. Dado que se encuentra al alcance de todos, permite complementar y reforzar los conocimientos teóricos, incorporando las acciones de indagación, observación, registro, análisis de datos e interpretación de

resultados, contextualizado y adaptado a los recursos disponibles y a las necesidades educativas.

En cada taller se abordó un eje temático relacionado con la Biología o la Físicoquímica, en base al cual se elaboró una guía de trabajos prácticos que contenía una serie de actividades secuenciadas, acompañada de alguna bibliografía sugerida o de algún recurso TIC relacionado con la temática. La dinámica de trabajo consistió en presentar primeramente la temática elegida, dialogando e indagando acerca de la misma, brindándole posteriormente un breve marco teórico. Luego se realizaron las actividades planificadas para lo cual los docentes se dividieron en pequeños grupos colaborativos y trabajaron orientados por una guía propuesta.

En esta dinámica el tallerista se limitó a recorrer, observar, aclarar, indagar, sugerir alternativas y a responder a dudas e inquietudes. Se puso en valor la importancia del aprender haciendo y de las nuevas ideas que iban surgiendo al interior de los grupos durante la propia tarea. Un docente realizó el registro, de las participaciones, las nuevas ideas que iban surgiendo, las dificultades que tuvieron y cómo las resolvieron. Asimismo,

se recalcó la importancia de identificar los errores cometidos, reconociéndolos y viéndolos como una posibilidad en toda actividad experimental y también como una oportunidad de potenciar nuevos aprendizajes. Además, se dialogó acerca de las nuevas alternativas que surgían en el desarrollo del Taller, destacando en este caso la importancia del aprender haciendo, así como de poder trabajar con los materiales y recursos que se encuentren disponibles en nuestras instituciones educativas. Se pensó, además, en cómo se podrían reemplazar los materiales que se nos sugieren, pero con los que no podemos contar, sin por ello perder el sentido y la intencionalidad pedagógica de la práctica sugerida.

Los Talleres

En el primer taller, “*Los materiales de laboratorio*” (mayo de 2016), se presentaron los materiales y sus usos posibles; cómo manipularlos; cómo medir con aproximación y con precisión; cómo reconocer las graduaciones en diferentes instrumentos, realizar



Figura 1. Reconocimiento y manipulación de instrumentos de medición

mediciones de diversas magnitudes (volumen, masa, temperatura, etc.). En el segundo taller, “*Microscopía*” (junio de 2016), se trabajó como eje la Microscopía, en el cual se analizó su estructura y su funcionamiento; cómo proceder para observar una muestra; confeccionar fichas de observación y algunas técnicas de elaboración de preparados. Para el tercer taller, “*Transformaciones de la materia*” (agosto de 2016), el eje propuesto fue la Materia, propiedades de los estados de agregación, los pasajes de estado. Posteriormente, se trabajó en la elaboración de mezclas y en métodos de separación de mezclas, soluciones y los tipos de soluciones.

En el cuarto taller, “*Las fuerzas invisibles*” (septiembre de 2016) se desarrollaron tres temáticas principales: la presión en los líquidos, las fuerzas electrostáticas y las fuerzas electromagnéticas, los campos magnéticos y los polos magnéticos. Finalmente, en el quinto y último taller, “*Elaborando secuencias*” (octubre de 2016) se propuso el diseño de secuencias didácticas que incluyeran algunas de las actividades experimentales realizadas, así como la socialización y el análisis de las mismas. El objetivo de la tarea fue considerar la posibilidad de su inclusión en las propuestas de enseñanza futuras, que posibiliten trabajar en la mejora de la enseñanza de las Ciencias Naturales, aprovechando la gran potencialidad que las mismas poseen, ya sea en el entorno particular del laboratorio o en las mismas aulas, acondicionadas a tal fin. Asimismo, se solicitó una evaluación de la propuesta por parte de los docentes participantes, quienes coincidieron en valorar como altamente positiva a dicha experiencia de extensión.

Realizando un análisis de la experiencia se puede mencionar algunas cuestiones que fueron surgiendo durante el desarrollo de los primeros talleres y que nos llevó a proponer algunos ajustes respondiendo a las situaciones emergentes. Una de ellas tuvo que ver con el apuro que se pudo percibir por parte de los docentes en desarrollar los procedimientos propuestos en las diversas activida-

des, en cuyo caso se dejó en claro que no se debía caer en acciones mecanizadas de nivel técnico, sino que la actividad experimental debería pensarse como un componente de una estrategia didáctica que, bien planificada, puede aportar a la construcción del conocimiento. Se puntualizó la necesidad de proponer anticipaciones a las acciones a desarrollar, la elaboración de registros, la importancia de brindar explicaciones provisionales acerca de cada una de las situaciones o procesos observados, en base a los saberes ya construidos. También se destacó la necesidad de socializar dichas ideas por parte de los grupos de alumnos, incorporando un cierre parcial del docente que posibilite aclarar, corregir, complementar e integrar los conocimientos adquiridos en esta instancia.



Figura 2. La observación y el registro en una experiencia grupal relacionada con el calor

Se pudo adecuar un espacio físico destinado al laboratorio escolar, el cual fue utilizado por los docentes paralelamente a la propuesta de capacitación. Esto les permitió poner en práctica con sus alumnos algunas de las diversas actividades experimentales desarrolladas, y lograr despertar el interés

de los estudiantes. Asimismo, fue muy bien valorada la incorporación de este recurso didáctico a la enseñanza de las ciencias, y proyectaron su inclusión en las futuras propuestas de clases, lo cual fue muy bien visto por los Directivos de dichas instituciones.

Según lo indicado en el dispositivo curricular arriba mencionado

“...la realización de experiencias también nos da la oportunidad de que los alumnos puedan confrontar sus ideas con sus propios resultados y los de otros alumnos, imaginando posibles maneras de dar cuenta de las diferencias encontradas...” (Furman y otros, 2012, p. 14).

A modo de conclusión

Este proyecto nos brindó muchas satisfacciones a lo largo de su concreción debido a su aporte en la enseñanza de las ciencias en la escuela. Mediante el mismo no sólo se desarrolló una propuesta situada de un conjunto de experiencias de sencilla concreción y con los recursos disponibles en la escuela, sino que se presentó la oportunidad de sugerir un abordaje que guardara coherencia con el enfoque de la ciencia escolar, mencionado anteriormente.

Con esta propuesta se pretende invitar a los docentes a replantearse algunos modos de enseñar ciencias en la escuela, la cual atraviesa una situación de difícil resolución, que podemos identificar en dos aspectos: por una parte se la enseña poniendo énfasis en el aspecto teórico, sin plantearse la necesidad de un trabajo colectivo que permita el desarrollo de las competencias que se apunta construir desde la alfabetización científica; y por la otra, se puede afirmar que en general las escuelas destinan menos tiempo respecto

de lo que prescribe el curriculum, priorizándose la enseñanza de Lengua y Matemáticas.

Con este proyecto se colaboró con las escuelas, logrando que las mismas puedan valorar y aprovechar los recursos disponibles, permitiendo asimismo a los docentes apropiarse del uso de los materiales e implementarlos en sus prácticas cotidianas con el fin de mejorar la enseñanza de las Ciencias Naturales. Se incentivó, además, su incorporación a los contenidos planificados en los diversos años de la escolaridad, utilizando estos recursos didácticos con el enfoque apropiado.

Nos gustaría haber podido contribuir de una mayor manera con este pequeño aporte a también a otras instituciones que nos manifestaron su necesidad e interés por recibirnos. Sin embargo, para lograrlo, deberíamos replantearnos otra metodología de trabajo que pueda abrir la propuesta y multiplicar su impacto mediante la revisión de nuestras prácticas de enseñanza de las ciencias, con todo lo que ello implica. Esto en sí mismo representa un gran desafío ya que pretende romper con algunas de las tradiciones fuertemente arraigadas en la formación inicial de los docentes, no solo en el nivel primario, sino también en el nivel secundario de la educación.

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. (en prensa). (s.f.) ¿Qué es un modelo científico desde el modelo de ciencia actual?, en Galagovsky, L. (coord.). En: Una pregunta clave en la enseñanza de ciencias naturales: ¿Son los modelos científicos verdades sobre la naturaleza? Capítulo 4. Buenos Aires: Biblos.
- Furman M., Salomón P., Sargorodschi A. (2012). Ciencias Naturales, material para Docentes de Educación Primaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IPE-UNESCO.
- Galagovsky, L. (2008). Qué tienen de “naturales” las Ciencias Naturales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Gellom, G., Gollombek, D., Furman, M. (2011). La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla. Buenos Aires: Paidós.

Talleres realizados: taller 1: "los materiales de laboratorio", taller 2: "microscopía", taller 3: "transformaciones de la materia", taller 4: "las fuerzas invisibles", taller 5: "elaborando secuencias".

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Ciencias Forestales. Secretaría de Extensión... (2017). Un laboratorio en la escuela. Eldorado: UNaM. FCF. SE... (Proyecto PROFAE Res. 1494/16).

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO SEGÚN NORMAS APA 2017 (UCES):

Acosta, R. A. (julio, 2019). Proyecto El laboratorio escolar. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas: Ediciones FHyCS, 8(5), pp-pp. Recuperado de <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/tekoha>

La Responsabilidad Social Universitaria en los estudiantes De la carrera de far- macia de la Universidad Nacional de Misiones: una experiencia en territorio

GABRIELA ANGÉLICA DE BATTISTA
ALEJANDRA BEATRIZ SADANIOWSKI



Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



Sobre los autores

GABRIELA ANGÉLICA DE BATTISTA

Mgter. en Biotecnología Vegetal. Licenciada en Química- UNL. Especialista en Docencia Universitaria. Profesor en UNaM. Extensionista e investigador de la Universidad Nacional de Misiones. Farmacéutica UNaM. Ex Coordinadora de la Carrera de Farmacia de la FCEQyN-UNaM. Experiencia como miembro asesor, integrante del comité de pares, en evaluaciones para la acreditación de carreras de Farmacia y Bioquímica en Argentina y Paraguay.
Correo electrónico: gadebattista@gmail.com

ALEJANDRA BEATRIZ SADANIOWSKI

Lic. en Psicopedagogía con experiencia en clínica psicopedagógica, institucional y comunitaria. Especialista en Docencia Universitaria.. Docente extensionista. Integrante del Proyecto de Extensión “La Responsabilidad Social Universitaria en la formación de Estudiantes de la Carrera de Farmacia” en la Universidad Nacional de Misiones.
Correo electrónico: alejandrasadaniowski@gmail.com



RESUMEN

El proyecto de extensión La Responsabilidad Social Universitaria en la Formación de Estudiantes de la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y, el Voluntariado Universitario “TaTeTi saludable para Tí”, aprobados por Resolución CD Nº 265/17 y Resolución Nº 2371-E-APN-SECPU#ME-2016, surgió con el objetivo de favorecer la articulación teórico-práctica de los estudiantes de la carrera de Farmacia de la UNaM. Se propició la construcción compartida de saberes sobre una temática concreta y compleja -Hábitos de higiene saludables-, mediante lo que definimos como extensión invertida. La reflexión profunda entre “Psicopedagogía y Farmacia” permitió encontrar factores comunes que trasciendan las profesiones y propicien un marco teórico-práctico común para dar respuesta a la necesidad planteada. La experiencia comprendió la realización de talleres donde se profundizó el concepto de Responsabilidad Social Universitaria con diferentes actores sociales, y encuentros de reflexión en una comunidad rural y en la universidad. Se realizaron también actividades de laboratorio de diferente nivel de complejidad en los escenarios mencionados donde se prepararon productos antisépticos y de higiene personal. A partir del trabajo de laboratorio mencionado se entregaron kit saludables, en un contexto lúdico diseñado y ejecutado por el equipo del proyecto. La evaluación integral realizada nos permitió evidenciar la importancia de fortalecer la realización de actividades junto con la comunidad en los trayectos formativos de los estudiantes de grado.

Palabras clave: Extensión invertida - Comunidad - Responsabilidad Social Universitaria Farmacia - Psicopedagogía - Voluntariado Universitario - Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales - Universidad Nacional de Misiones.

El contexto institucional

La carrera de Farmacia en la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones desde su creación en el año 1985 ha realizado dos modificaciones del plan de estudios, en el año 1998 y en el año 2007. En la primera propuesta se incluyeron contenidos considerando como referencia las recomendaciones emanadas por el Ente Coordinador de Unidades Académicas de Farmacia y Bioquímica (ECUAFyB). Con posterioridad, en el año 2007, se realizaron adecuaciones del plan curricular según los requerimientos de la Resolución N° 566/04 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Para dar mayor flexibilidad a los trayectos curriculares se crearon espacios electivos /optativos (UNaM, FCEQyN, 2007).

El plan de estudios se estructura siguiendo una postura de ordenamiento de contenidos con aumento de complejidad. La definición del perfil del egresado que se establecen para las carreras posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia, según Zabalza (2003) y de guía de todo el resto del proceso. En tal sentido se orienta a las salidas profesionales y los ámbitos de formación prioritarios, según los criterios de análisis del autor citado. En el perfil profesional se expresa que “al poseer los conocimientos necesarios para comprender al paciente como un ser biológico, social, cultural y emocional...” (UNaM, FCEQyN, 2007, p. 2) es de esperar que los farmacéuticos tengan una mirada integral de las personas con las que interactúan. En este sentido, es importante que existan actividades de formación específicas que propicien el logro de este objetivo en el estudio de grado.-

El análisis de la organización del plan de estudio, por asignaturas, remite a una concepción dominante de ciencia, con caracte-

rísticas vinculadas al positivismo. En la conformación histórica del conocimiento, este pensamiento permitió el ordenamiento de las diferentes disciplinas, tanto en sus categorías específicas como en las metodologías y lógicas que les eran propias. No obstante, la atomización de los contenidos y el modo de organizar la estructura del plan de estudios nos hace pensar en una visión fragmentada y formal del conocimiento, en compartimientos (Díaz Barriga, 1990, p. 47), y en el Plan analizado designado como asignaturas (p.10). Así también Taba (1962) plantea:

La presencia del conductismo en la orientación del plan de estudio por asignaturas se encuentra en dos aspectos. Por un lado en la importancia que concede a la retención de aspectos múltiples, diversos (y muchas veces insignificantes respecto al tema por tratar) y por el otro lado el estudio por asignaturas se basa en la aceptación de una mente pasiva, que debe ser incentivada desde fuera (p. 505).

En la actualidad se conoce que la mente de los estudiantes no es pasiva, por el contrario, los estudiantes son muy inquietos intelectualmente, buscan otras respuestas y reconocen que necesitan un título para transformar la realidad en la que viven. Por ese motivo, se hace necesario buscar alternativas que les permitan aprender los contenidos curriculares obligatorios de su carrera de grado. La selección de esos contenidos obligatorios parte de una base inicial definida por el Ministerio de Educación de la Nación “los contenidos curriculares básicos”. En la selección se incluye información conceptual y teórica considerada relevante para alcanzar las competencias que se desean formar relacionadas a las actividades reservadas al título profesional. Entonces, se hace necesario incorporar espacios que integren tales contenidos obligatorios de las diferentes asignaturas y lo contextualicen a la región de pertenencia, sin perder la mirada universal. (Argentina. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2004).

La Universidad Nacional de Misiones, respondiendo a la naturaleza de su misión tal como se encuentra plasmado en su Estatuto, proyecta todos los esfuerzos para la formación de los estudiantes en sus aspectos técnicos, profesionales y científicos. Se propone sustentar su pertinencia social a través de todo tipo de prestaciones e interrelaciones con los distintos sectores de la sociedad en general. Destaca también en referencia a la enseñanza, su compromiso para contribuir a generar en los alumnos una conciencia ética y solidaria, capacidad crítica, compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida, entre otros aspectos.

En el Régimen de Enseñanza se define el Plan Anual Docente de las “actividades de enseñanza-aprendizaje” en la que cada asignatura incluirá los aspectos estrictamente didácticos (objetivos, contenidos, actividades, técnicas de trabajo, evaluación, etc.). En dicho Reglamento se define que las actividades curriculares que se desarrollen en la Facultad podrán conformarse por: clases teóricas, trabajos prácticos, prácticos de laboratorio, talleres, seminarios, trabajos de campo, clases coloquiales, gabinetes, experiencia clínica, otros (UNaM, 2000, p. 2).

La carrera de Farmacia en la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales de la UNaM, se estructura en tres ciclos: (1) ciclo de formación básico, (2) ciclo biomédico y (3) ciclo de formación profesional. La presentación en ciclos de áreas temáticas son sugeridas por la Resolución Nº 566/04 (Argentina. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2004), sin embargo en la misma no implica la imposición de nombre y/o cantidad de materias, ni la organización particular de las mismas sino que constituyen una matriz básica de conformidad con los principios emanados del artículo 43, que corresponden a las carreras declaradas de interés público (p. 3). En el quinto año (que corresponde al último año de la carrera), los estudiantes realizan sus prácticas pre-profesionales en organismos públicos de salud y/o oficinas de Farmacia. Por otro lado, también

en los últimos años se ofertan posibilidades de realización de pasantías que de acuerdo a las vacantes surgen como propuestas de los organismos mencionados anteriormente. Sin embargo, a lo largo del trayecto educativo, no se evidencian propuestas curriculares formales y áulicas que vinculen a los estudiantes de los diferentes ciclos de la carrera de Farmacia con actividades integrales y que incluyan las prácticas sociales y la comunidad. En este sentido, mediante los proyectos de extensión se puede propiciar a generar espacios de aprendizaje en la formación de los estudiantes.

El trayecto de formación en contexto

La participación de los estudiantes universitarios en proyectos de intervención con la comunidad les permite contactarse con la verdadera problemática y despertar su creatividad para diagnosticar problemáticas regionales, investigar conjuntamente y proponer acciones posibles para su solución desde su disciplina, con una visión global y adaptada al contexto real. En este sentido, Ferry (1997), plantea la necesidad de la interacción entre el lugar, el tiempo y la realidad para consolidar la formación de los estudiantes. En relación con el lugar, las experiencias fuera de la institución, en contacto con la realidad, favorecen la articulación teórico-práctica que sirven para la apropiación del futuro rol profesional desde la etapa de estudiantes. Las experiencias con la comunidad, en el proceso formativo, permiten establecer un punto referencial en cada estudiante que le permitirá comprender los procesos de los que forma parte haciendo referencia a la temporalidad planteada (p.1).

Cuando se da un proceso de formación el sujeto representa la realidad vivida y a partir

de estas experiencias es posible encontrar los recursos para representarse en esta realidad concreta y actuar sobre ella. Esto es “anticipar sobre situaciones reales, y es, en favor de estas representaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad” (Ferry, 1997, p. 57). La experiencia de relacionarse con una realidad que no es común en el ámbito universitario y para la que no siempre se prepara a los estudiantes es definida por el autor mencionado como una situación de mediación que ha posibilitado la formación y que no ha tenido el mismo impacto en cada uno de los miembros del equipo reaccionando de diversa forma ante esta realidad. La persona elabora su propio proceso de formación, intenta reflejar y al mismo tiempo comprender lo que ocurre, analiza las diferentes variables presentadas a partir de las cuales toma decisiones, reflexiona sobre cómo accionar en un contexto desconocido.

Si consideramos la definición de Ferry (1997) en relación con el trayecto de formación, la misma nos plantea:

... es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento (...) en el trayecto de formación (...), es de vital importancia el poder vincularse con las personas, desarrollar la empatía. Estas habilidades permitirán el conocimiento del otro, la creación de un vínculo de confianza, de respeto que posibilita un trabajo que reconozca al otro como persona a partir de lo cual se planificará las tareas a realizar (p. 96).

La articulación teórico-práctica en la Universidad se concreta en acciones que promueven la relación de saberes mediante diferentes propuestas que favorezcan al estudiante universitario a construir conocimiento. Junto con la comunidad, pasa de “estar en” a “estar con”, mediante actividades que

se reconocen como trabajos de campo o en convocatorias específicas del área de extensión y/o de bienestar estudiantil como las prácticas de voluntariado y que se integren con la investigación.

En algunos casos la relación entre la Universidad y la comunidad tiene un carácter unidireccional y vertical, desde la Universidad hacia la comunidad, y es la Universidad la que define qué problemas y de qué manera serán atendidos. En otros casos se encuentran relaciones unidireccionales en cuanto a la transmisión de los conocimientos, pero horizontales en relación a la identificación de las necesidades. Sin embargo, ¿qué pasaría si la iniciativa se presenta desde la comunidad a la Universidad?, es decir que la iniciativa se genere por fuera del claustro académico pero requiera colaboración de la Universidad. Siguiendo este enfoque, algunas universidades proponen la posibilidad de brindar asesorías o hacer consultorías en la comunidad, mientras que otras universidades proponen modelos que aceptan una bidireccionalidad en la construcción de los conocimientos. “Este enfoque plantea que tanto la interacción entre la sociedad y la universidad las enriquece y transforma (Domínguez Pachón, 2009, p.53).

Nuestra experiencia como espacio de reflexión

Para comenzar a dar respuesta a los planteos anteriores en el año 2016 elaboramos un proyecto en el que se concretó un Voluntariado Universitario (VU). El proyecto “Ta-te-ti: saludable para ti”¹ implicó prácticas comunitarias donde se activaron conocimientos teóricos desarrollados en el

¹ Financiado por: Área de Compromiso Social Universitario dependiente de la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2016.

claustró universitario. El VU comprendió la preparación de un kit “Mimito para mí” (Fig. 1, 2 y 3), permitiendo a los estudiantes de la carrera de farmacia conocer cómo llegan a la población escolar los productos que pueden elaborar para prevenir infecciones y proteger a la salud, tomando como objeto de estudio al paciente y no al medicamento. En el voluntariado universitario los estudiantes realizaron los preparados de jabón líquido, alcohol en gel, agua de colonia perfumada y explicaron con fundamentos teóricos a niños de la escuela primaria del sector rural de que manera favorecen en nuestra salud la utili-

zación de tales preparados (MSN, ANMAT, 2013. p. 219; Ministério da Saúde, 2012, p.178). (Fig. 5 y 6). Los estudiantes que participaron del VU pertenecían a diferentes ciclos de la carrera lo que permitió en éstas experiencias el aprendizaje entre iguales (Roig-Zamora & Araya-Ramírez, 2014, p. 59). Se pudo observar cómo los estudiantes de los últimos años de la carrera colaboraron y orientaron a sus pares de los ciclos básicos. Para lograr este objetivo fue necesario un trabajo interdisciplinario con personas del área de educación que aportaron al equipo de farmacia las características de los niños, tanto contextuales (maestros), como ge-



Figura 1: Estudiantes de la carrera de Farmacia de la UNaM en el proceso de elaboración del jabón líquido.



Figura 2: Estudiantes realizando el acondicionamiento primario de los preparados.



Figura 3: "Kit saludable, Mimito para mí"



Figura 4: El laboratorio en territorio.



Figura 5: Construyendo conocimiento en territorio, juntos Comunidad y Universidad.



Figura 6: Juegos lúdicos. Diseño de autor del "Tatefí, saludable"



Figura 7: Docentes y estudiantes universitarios organizadores de los Talleres de Responsabilidad Social Universitaria.

nerales (psicopedagogos).

La conversación profunda entre psicopedagogía y farmacia permitió encontrar factores comunes que trasciendan ambas profesiones y den un marco teórico-práctico común que favorezca la escritura y reflexión sobre el trabajo realizado. Este marco de referencia común fue construido en base a la Docencia Universitaria y permitió reflexionar trascendiendo el propio tiempo y espacio (Ferry, 1997, p. 5) para sumar a la conversación con otras personas y comprender la realidad humana desde diferentes perspectivas. En las conversaciones, partimos de diferentes contextos específicos y particulares para encontrar factores comunes y generales. Este diálogo entre lo particular y lo general se pone en juego en cada clase cuando se hace necesario aplicar teorías (aspectos generales) a la práctica contextualizada (aspectos particulares).

Desde la Docencia Universitaria (DU) la reflexión sobre las prácticas es necesaria para propiciar un contexto favorable para el aprendizaje significativo por parte de los actores de la clase de manera de fortalecer el espíritu estatutario. La reflexión permite contextualizar la práctica de DU según los intereses particulares de los estudiantes de cada aula donde nos desempeñamos tomando como eje común el currículum que

propondríamos como camino a construir. En muchas ocasiones en las clases universitarias los estudiantes y docentes se aíslan de la realidad a la que pertenecen, no comprenden cómo el conocimiento que se desarrolla en la universidad puede transformar la realidad contextualizada y se termina por responder a la lógica de la racionalidad técnica como profesionales.

En tal sentido, el proyecto de extensión y el voluntariado universitario llevado a cabo permitió proyectar más allá del espacio físico de la oficina de Farmacia que es el ámbito donde se desempe-

ñan mayoritariamente los estudiantes que egresan de la carrera universitaria. A través de las diferentes actividades de extensión se propició la reflexión sobre las posibles modificaciones que puede generar un farmacéutico en su comunidad de pertenencia desde la oficina de Farmacia y como agente de la salud, y sobre las oportunidades únicas que tiene desde su formación disciplinar específica. Los estudiantes realizaron prácticas propias de un farmacéutico pero en terreno diferente a una oficina de farmacia y un aula universitaria. Las actividades previas y la reflexión posterior favorecieron la apropiación de los estudiantes para el desarrollo de una conciencia ética y solidaria, capacidad crítica, compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad y en consonancia con lo que establece el Estatuto de la Universidad Nacional de Misiones.

Extensión invertida como práctica bidireccional: comunidad-universidad, universidad-comunidad En el marco del Proyecto de Extensión La responsabilidad social en el proceso de formación de estudiantes de la carrera de Farmacia de la (FCEQyN, UNaM, 2017), se realizaron dos talleres sobre Responsabilidad Social Universitaria a los que asistieron un promedio de 50 estudiantes y diferentes actores sociales por taller. En estos espacios de reflexión se debatieron temas

sobre el voluntariado universitario, considerado desde una mirada social y desde una mirada pedagógica e interpelándonos cómo se lo podría entender desde un sentido formativo integral desde la universidad. A los talleres podían asistir todos los estudiantes que quisieran participar independientemente del ciclo de la carrera que se encontraran cursando, se les recomendó leer de manera previa el Estatuto de la Universidad Nacional de Misiones y el Plan de estudios vigente de la carrera de Farmacia.

En la conversación se encontró que los estudiantes buscan alternativas de actividades que concreten la articulación teórico-práctica de manera contextualizada y encuentran en el voluntariado una opción interesante. Los estudiantes comentaron, entre otros, que encontraban mayor motivación para ampliar la bibliografía sobre los temas utilizados en las experiencias de voluntariado. Así también, que se encontraron más activos en la decisión de participar en diferentes propuestas que se brindan en la Universidad y que colaboran en su formación integral. El despertar de la creatividad, fue también puesto a la reflexión, al plantear alternativas de solución a las dificultades cotidianas, encontrándolas como desafíos a resolver y no como obstáculos insuperables.

El voluntariado universitario es una práctica que viene desde hace tiempo. En la presente propuesta nos manifestamos para integrarla dentro del concepto de Responsabilidad Social Universitaria, que “compenetra y articula todas las partes orgánicas de la Universidad, incluyendo en una misma estrategia de gestión a la Administración, la Docencia, la Investigación y todos los demás servicios universitarios vinculados con la comunidad fuera de la organización” (Domínguez Pachón, 2009, p. 50). En los talleres, los estudiantes que participaron de las actividades del Voluntariado Universitario y del Proyecto establecieron la importancia de conocer el contexto de la comunidad con la que se trabajó. En este sentido, se realizaron encuentros con las maestras de grado

intervenientes, incorporadas formalmente a los proyectos, quienes explicaron las necesidades de la comunidad y con quienes se diseñaron las actividades a realizar en terreno.

En el Proyecto llevado a cabo se diseñaron y realizaron actividades a cargo de estudiantes de la carrera de Farmacia guiados por sus docentes. Estas actividades se prepararon luego de capacitaciones específicas que estuvieron a cargo de una profesional farmacéutica y una psicopedagoga, ambas docentes universitarias. La capacitación brindada por la docente de la carrera de Farmacia consistió en una serie de encuentros donde se trabajó sobre la selección de los protocolos para la elaboración de los productos, adecuación de los laboratorios, elaboración, acondicionamiento primario, ensayos de control, diseño de los rótulos y del tríptico y, finalmente el armado de los Kit saludables. Cada una de las actividades mencionadas se realizó siguiendo los protocolos de Buenas Prácticas de Elaboración de Preparaciones Magistrales según los requerimientos de Farmacopea Argentina VII edición. En el taller desarrollado por la psicopedagoga se expuso sobre las características evolutivas y sociales de los niños con los que se trabajó y se practicaron situaciones a considerar en el terreno. Estos contenidos favorecieron el aprendizaje de habilidades sociales para que los futuros farmacéuticos se apropien de terminología que aporte a su adecuación para explicar los conocimientos científicos a los actores sociales de contextos socioculturales diversos.

Luego de las actividades desarrolladas y de la reflexión sobre lo vivido se presenta el concepto de extensión invertida definido para éste trabajo, como toda actividad que se desarrolla entre la comunidad y la Universidad comprendiendo ambos territorios en su conjunto para la realización de la teorización y de la práctica. Es invertida pues se desarrolla en un sentido diferente al concepto tradicional de extensión donde la universidad es quien posee el conocimiento. La extensión invertida implica el trabajo

conjunto con actores sociales de la comunidad, con quienes se diseñan las actividades a realizar, se monitorean los avances y se construye conocimiento. Se reconoce así que por fuera de la Universidad circulan saberes, conocimientos, experiencias, visiones que son fundamentales para la construcción de abordajes de la realidad permite comprender el establecimiento de nuevos espacios de intersección entre universos de significación (Rádice & Molinas-Cáceres, s.f, p.179). En la Extensión Invertida la Universidad no dictamina unidireccionalmente qué realizar, sino que la comunidad explica sus necesidades y participa en las decisiones sobre las actividades a desarrollar. El concepto de extensión invertida considera a la comunidad como un campo complejo donde interactúan diferentes sistemas y la Universidad puede ser un sistema más. Invertido implica algo que cambia el orden establecido y acostumbrado, así como también remite a la idea de esfuerzo que reditúa en bienes mayores. Consideramos que la Extensión Invertida contribuye a concretar prácticas para lograr soluciones a las problemáticas de la región de pertenencia de cada Universidad.

La Universidad comparte con la comunidad cómo genera y transmite conocimiento científico y cómo este conocimiento puede favorecer el desarrollo de la comunidad. ¿Es posible pensar que la cercanía a la comunidad favorecería el ingreso de personas de diferentes contextos a la formación superior? En ese compartir, la Universidad se enriquece de casuística real que funciona como desafíos a resolver por los futuros profesionales. Si la comunidad está presente en la Universidad los profesionales egresarían con herramientas para diseñar alternativas de solución a problemáticas concretas de su propia comunidad. Así se favorece la articulación teórico-práctica, se previene la racionalidad técnica como única alternativa de trabajo por parte de profesionales y se propicia el egreso de profesionales reflexivos y comprometidos con su comunidad de pertenencia, a la vez que interesados en produ-

cir conocimiento con un nivel de abstracción adecuado para ser relevante en diferentes latitudes geográficas.

El proyecto de Extensión sobre la Responsabilidad Social Universitaria y el Voluntariado Universitario “Tatetí Saludable para tí” nos ha permitido realizar acciones concretas que admitieron llevar a cabo la extensión invertida, logrando nuevos espacios de intersección (Rádice & Molinas-Cáceres, s.f, p. 179) entre los estudiantes universitarios con la comunidad. De la evaluación realizada podemos pensar que los estudiantes que participaron en el voluntariado universitario han desarrollado actividades en terreno que potenciaron su compromiso ético. Así podrán continuar sus trayectos de aprendizaje y de vida universitaria con aportes transformadores en el modelo de enseñanza y aprendizaje y su vinculación social. Por otro lado, también entender que los trayectos curriculares en la Universidad no pueden ser pensados desde el aislamiento, fuera y sin el contexto social, tema muy debatido en los diferentes talleres realizados sobre la Responsabilidad Social Universitaria.

La revisión continua del currículo formal y real es un mecanismo que implica numerosos procesos que permiten avanzar en propuestas superadoras. A partir de la revisión continua se repiensen aspectos sobre los cambios que se han producido en el mundo en relación al campo tecnológico, las culturas de las organizaciones sociales y en los valores y actitudes de las personas y cómo la universidad acompaña y responde a las nuevas necesidades sociales. De esta manera se encuentran alternativas de acción para potenciar los aprendizajes de aspectos fundamentales en los procesos formativos de estudiantes universitarios.

Gracias a la revisión continua del currículo aparecen preguntas y repreguntas que oxigenan la práctica docente y le dan un nuevo sentido a la práctica cotidiana. Preguntas tales como ¿Qué competencias se necesitan desarrollar en los estudiantes? ¿Cuáles de

esas competencias trasciendan lo meramente disciplinar? ¿Qué instrumentos de evaluación permite determinar que los estudiantes se han apropiado del compromiso ético postulados en el Estatuto de la Universidad? Mediante las propuestas de extensión se da respuesta a estas preguntas a la vez que se favorece la formación integral y dialogada entre contenidos mínimos obligatorios, los contenidos sociales y el compromiso con la comunidad. A través de las propuestas de extensión invertida el esfuerzo es compartido entre diversas instituciones y el rédito es mayor para todos en términos de conocimiento, respeto por la diversidad y trabajo en equipo en función de objetivos comunes

Referencias

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Requerimientos para la Acreditación de Carreras de Farmacia. [Resolución Nº 566/2004]. Buenos Aires: MECyT.
- Argentina. Ministerio de Salud de la Nación. Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (ANMAT) (2013). Farmacopea Argentina. Vol. I,II,III y IV. Buenos Aires: Congreso de la Nación.
- De Battista, G. (2017). Proyecto de Extensión Universitaria. La Responsabilidad Social Universitaria en la formación de Estudiantes de la Carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. [Resolución CD Nº 265/2017]. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- De Battista, G. (2016). Proyecto "TaTeTi saludable para Tí", Kit "Mimito para mí". [Resolución Nº 2371-E-APN-SECPU#ME-2016]. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Compromiso Social Universitario. Posadas: Universidad Nacional de Misiones.
- Díaz Barriga, A. (1990). Ensayos sobre problemática curricular. La propuesta curricular estadounidense y la modular por objetos de transformación. Capítulo III: Acerca de la estructuración. México: Trillas.
- Dominguez Pachón, M. (2009). La Responsabilidad Social Universitaria. Humanismo y Trabajo Social, vol. 8, pp. 37-67.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Novedades Educativas.
- Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. (2012). Formulário nacional da Farmacopeia Brasileira. 2.ed. Brasília: Anvisa.
- Rádice O., C., & Molinas Cáceres, J. C. (s.f). Extensión Universitaria en Paraguay: un reto. Los caminos de la extensión en América Larina y el Caribe, 175-189.
- Roig-Zamora, J., & Araya-Ramírez, J. (2014). El aprendizaje entre iguales: una experiencia didáctica para la construcción del conocimiento en la educación superior. Revista Comunicación, 23(1), 54-64.
- Taba, H. (1962). Curriculum development: theory and practice [La elaboración del currículo], (Alpert, Rosa trad.). Argentina: Editorial Troquel, S.A.
- Universidad Nacional de Misiones (2006). Autoevaluación de la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales. Posadas: UNaM.
- Universidad Nacional de Misiones (2007). Plan de estudios de la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales. [Resolución CD Nº 003/2007]. Posadas: UNaM.
- Universidad Nacional de Misiones. (2000). Régimen de Enseñanza de la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales. [Resolución CD Nº 194/00]. Posadas: UNaM.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado Universitario. Currículo formativo en la Universidad. Capítulo I. España: Narcea.

Agradecimientos:

- Al Área de Compromiso Social Universitario dependiente de la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado por su financiamiento. Año 2016.
- A la Secretaría General de Bienestar estudiantil de la Universidad Nacional de Misiones
- A la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones.
- A la Subsecretaría de Prevención, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, la Mujer y la Juventud.
- A la comunidad de la Escuela Rural Nº 346, San Isidro

Labrador, a sus autoridades y las maestras integrantes del proyecto.

A los estudiantes de la carrera de Farmacia que participaron del Voluntariado Universitario e Integran el Proyecto de Extensión sobre la Responsabilidad Social Universitaria.

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden cambiar el mundo”

Eduardo Galeano

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO SEGÚN NORMA APA 2017 (UCES):

De Battista, G. A., Sadaniowski, A. B. (diciembre, 2019). La responsabilidad social universitaria en los estudiantes de la carrera de farmacia de la UNaM: una experiencia en territorio. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas: Ediciones FHyCS, 9 (5), pp-pp. xx Recuperado de <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha>.

Estudar antropologia e fazer ações de extensão em uma universidade pública, intercultural e latino-americana em um contexto de desvalorização acadêmica presente no Brasil

ANA LUÍSA HICKMANN
ANDERSON DUARTE DE ALENCAR
STEPHANE RAMOS ARAÚJO

Sobre los autores

ANA LUÍSA HICKMANN

Graduada em Antropologia e Diversidade Cultural Latino-Americana pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Correo electrónico: anariottt@gmail.com

ANDERSON DUARTE DE ALENCAR

Graduando em Antropologia e Diversidade Cultural Latino-Americana pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Correo electrónico: duarte.alencar.ad@gmail.com

STEPHANE RAMOS ARAÚJO

Graduada em Antropologia e Diversidade Cultural Latino-Americana pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e mestranda em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Correo electrónico: stephane-ramos3@hotmail.com



RESUMO

Este artigo trata das especificidades no estudo da antropologia na Universidade Federal da Integração Latino-Americana apontando a relevância do “fazer antropológico” intercultural e latinoamericanista nas ações de extensão presente universidade. Também aborda a importância da extensão nesse contexto de resistência que as universidades públicas brasileiras vêm atravessando atualmente. A extensão, portanto, se torna um elo entre estudar em um espaço tão culturalmente rico, que está sob ataque para mostrar à sociedade a importância que ela tem. Por isso, é primordial para a manutenção da estrutura da academia que essa troca de relações vividas com a sociedade seja divulgada, tornando assim possível que o aperfeiçoamento da universidade. Diante do exposto, o presente trabalho irá abordar sobre: ensino público, antropologia, extensão universitária e as ameaças à educação pública brasileira que o país vem sofrendo.

Palavras Chave: UNILA - Antropología - Extensão - Educação

Sobre a Universidade Federal da Integração Latino-Americana

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA é muito particular se comparada a outras universidades federais do Brasil. Seu caráter latino-americanista promove experiências muito ricas devido à interação e integração de diferentes culturas no mesmo espaço. Os estudantes são provenientes de trinta e dois países da América Latina e do Caribe. Essa diferença cultural pode ser percebida das mais variadas formas. Pelo som, português, espanhol, francês, guarani, quéchua e crioulo. Pelas batidas do maracatu e as vozes intensas do coral que ricocheteiam pelos corredores. Pela mistura de sotaques. Pelas gírias curiosas que sempre explodem em risadas. Pelas palavras sinônimas, homônimas. Percebemos as diferenças pelos gostos. Pelas arepas colombianas e venezuelanas que discutem para saber qual a mais saborosa. Pelas chipas e empanadas acompanhadas por um mate, este compartilhado por paraguaios, argentinos, uruguaios, gaúchos. Percebemos pelo tato, os movimentos, danças e corpos que se estranham e se assemelham, que dividem espaços. Percebemos pelas cores de toda latino-americana, das roupas às cores de peles.

Estudar antropologia na UNILA

Se estudar na UNILA proporciona tantas experiências, estudar antropologia nesse espaço intercultural também é muito engrandecedor. O próprio nome do curso já nos mostra isso: Antropologia e Diversidade Cultural Latino-Americana. Além do projeto

da UNILA, que busca contemplar a diversidade de diferentes países do continente, ao estar fisicamente localizada em uma região de fronteira trinacional (Paraguai-Argentina-Brasil), também enriquece nossa bagagem cultural. Mas o que é exatamente cultura?

A cultura é um tema central na antropologia, e não há um consenso sobre como podemos interpretá-la, entretanto, vamos considerar aqui que a cultura é um conjunto de costumes, crenças, hábitos de determinado grupo, povo ou comunidade, e o que diferencia é a interpretação realizada por cada pesquisador. O antropólogo Boas (1858 – 1942), acreditava que cada cultura tinha a sua particularidade. A noção do relativismo cultural de Boas ajudou a quebrar a ideia de povos superiores e inferiores presente no período do evolucionismo no século 19. Outro autor que aborda tal temática é Geertz (1989) que diz que cultura pode ser interpretada como as teias de significados tecidas pelo homem e o papel do antropólogo é procurar esses significados e interpretá-los (p. 4). Sahlins (1997) completa dizendo que há variedades e não graus de cultura (p.46)

Em uma das aulas da disciplina, Introdução à Antropologia, nossa professora sabiamente fez uma comparação do relativismo cultural com um vagão de trem. Durante a aula, a professora nos pediu para imaginar dois trens, com portas, cadeiras e janelas diferentes, e então nos perguntou o que deveríamos analisar de acordo com o relativismo cultural de Boas. Passamos horas tentando adivinhar o que poderíamos analisar, mas todas as alternativas que falávamos estavam incorretas. Então, depois de muito tempo, ela observou que, de acordo com o relativismo cultural, deveríamos analisar os trilhos dos trens, porque apesar dos trens terem portas, cadeiras e janelas diferentes, os trilhos são iguais. Na UNILA, embora existam muitas diferenças entre os atores que a compõe, compartilhamos da mesma identidade latino-americana e caribenha.

O fazer antropológico, ou seja, a atuação enquanto antropólogo, o “ver e ouvir” (Cardoso, 2000) na Universidade da Integração Latino-Americana possui um caráter muito específico: o viés latinoamericanista e integrador produz experiências únicas; o bilinguismo e o contato com diferentes idiomas e sotaques enriquece as aulas e debates, bem como as atividades propostas pelos projetos de extensão, pois colocam a comunidade em contato com essa diversidade cultural e linguística, mesmo que este não seja o foco principal do projeto de extensão. Além disso, estudar Antropologia e Diversidade Cultural Latinoamericana em um espaço tão diverso culturalmente e focado nas problemáticas da América Latina nos permite uma expansão dos conhecimentos adquiridos na teoria: Na UNILA, desde o momento em que adentramos na universidade, estamos “fazendo antropologia”, mesmo quando fora das salas de aula.

Começar a estudar na UNILA é muito desafiador, pois nos proporciona um contato direto com o diferente, e através desta interculturalidade que permeia a região, enriquecemos a nossa visão de mundo. Temos a oportunidade de conhecer novas culturas e conviver com novas realidades. Estudar na UNILA é uma experiência inigualável. Estudar antropologia na UNILA é estudar antropologia na prática. Um pulsar de culturas, partilhas, conflitos, vozes, corpos, cores, sabores e melodias. O campus é nosso campo, pois, devido à diversidade cultural presente é possível direcionar nosso olhar para diversos temas e questões, nos fazendo refletir também sobre o fazer antropológico.

Extensão na UNILA com viés antropológico

Com a extensão universitária, a univer-

sidade busca elaborar projetos para realizar junto com a comunidade, mitigando assim, a distância entre a universidade com a comunidade, buscando uma aproximação entre os pares.

Em 2017 foram realizadas oficinas organizadas por estudantes de antropologia em uma escola pública e periférica perto do território acadêmico (UNILA). Nessas oficinas foram abordados assuntos tão relevantes para a comunidade e tão ricos para antropologia, como por exemplo, as questões sobre diversidade cultural, diversidade de gênero e diversidade racial.

Os estudantes de antropologia também participaram como professores do cursinho pré-vestibular que a UNILA oferece para os estudantes que não têm condições de pagar um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame hoje que é uma das principais portas para ingressar em uma universidade.

Também foram realizadas rodas de conversas na universidade, mediada por três estudantes de diferentes cursos: Sociologia, Saúde Coletiva e Antropologia para tratar sobre violência, seus variados tipos (violência de gênero, racismo, lesbofobia, violência institucional, entre outras), bem como suas formas de manifestação. As rodas de conversa contaram com a presença da comunidade acadêmica e comunidade em geral, que debateu sobre os temas, utilizando as rodas como espaço de troca de conhecimentos, experiências e desabafos.

Esses são apenas alguns dos exemplos de programas científicos a serviço da comunidade ofertados pela universidade que ajudam a fortalecer o vínculo da academia com o município. Além disso, é possível perceber que ser estudante de um curso tão voltado para a área social, faz com que a antropologia e a extensão tenham um bom relacionamento, visto que, é necessário elaborar ações de extensão que fortaleça a relação da comunidade com a universidade, ações que precisam ser de relevância e que também em alguns

aspectos precisa atender as demandas da comunidade, como por exemplo, as oficinas realizadas em 2017, atuar como professor em um programa que atende pessoas carentes e fazer rodas de conversas com mulheres que sofreram variados tipos de violência.

Essas ações reforçaram o papel que a extensão ajuda a desempenhar na comunidade local, diversas ações apresentadas acima, foram realizadas dentro da universidade, num país como o Brasil que a universidade pública é vista como sonho e não como direito, ajuda a desenvolver nos futuros ingressantes uma noção de pertencimento. Essa adesão a esse sentimento de pertencimento pode ser um fator preponderante na defesa e na luta pela educação pública. A extensão assim age decisivamente na linha de frente desse processo.

A desvalorização acadêmica presente no Brasil

Estudar em uma universidade como a UNILA significa estar em contato e muitas vezes, imerso em diferentes culturas, luga-

res, saberes. Isso se vê refletido não somente em sala de aula, como nos programas de produção científica na universidade.

Se faz necessário enfatizar a importância de programas como a extensão universitária, monitoria acadêmica, iniciação científica, entre outros, pois são experiências muito relevantes para a trajetória acadêmica dos estudantes, inserindo-os no universo da pesquisa, criando também vínculos importantes com a comunidade, formando profissionais que compreendem a necessidade desta relação. A extensão nesse contexto de crise apresentado acima se torna mais importante, pois ela proporciona maior aproximação dos discentes com a comunidade e da comunidade com os diversos grupos que desenvolvem as ações dentro da universidade.

Esse processo comunicacional entre as comunidades interna e externa ajuda a defender o projeto da universidade pública gratuita e de qualidade em todo território brasileiro, que grupos políticos que recentemente ascenderam ao poder no Brasil, procuram destruir, com ações que maculam a imagem dessas instituições, afirmando que os estudantes fazem balburdia e não estudam, só querem saber de festas e que as universidades federais são feitas para os estudantes utilizarem drogas e fazerem atos políticos. Como podemos observar nas imagens a seguir:

The screenshot shows a news article header with a red navigation bar containing 'MENU', 'G1', 'EDUCAÇÃO', and 'BUSCAR'. The main headline reads: 'Ministro diz que há plantações de maconha em universidades; reitores criticam ataques e retórica agressiva'. Below the headline, a sub-headline states: 'Andifes, associação que reúne dirigentes das universidades, disse que está tomando as providências jurídicas cabíveis'. The article is attributed to 'Por G1' and dated '22/11/2019 17h29 - Atualizado há uma semana'. Social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, LinkedIn, and Pinterest are visible. On the right side of the article, the logo of the 'UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES' is displayed, featuring a circular emblem with a book and a torch, and the text 'FAMILIA DE HUMANIDADES CIENCIAS SOCIALES Y DERECHO'.

Figura 1: Governo afirmando que as universidades possuem plantações de maconha

MEC quer ampliar financiamento privatizado em universidades federais

A pretexto de atrair recursos financeiros, plano reduz papel público das universidades, na avaliação do educador Daniel Cara

Publicado por Redação RBA | 17/07/2019 13:11

Compartilhar:



Figura 2: Ministério da Educação falando sobre privatização das universidades

PROTESTOS CONTRA OS CORTES NA EDUCAÇÃO >

Protestos contra cortes na educação: "O que o presidente diz é uma ofensa a nós que viemos às ruas"

Bolsonaro chama de "idiotas inúteis" manifestantes que vão às ruas cortes no ensino. Ministro da Educação vai ao Congresso para explicar a diminuição da verba na educação



Figura 3: Estudantes sendo chamados de "idiotas inúteis" pelo presidente do Brasil por estarem lutando pela educação pública

GOVERNO BOLSONARO

'Coisas absurdas têm acontecido dada a autonomia das universidades', diz Bolsonaro

Em encontro com bancada evangélica, presidente diz que evita nomear reitores que tenham relação com partidos de esquerda



Gustavo Uribe

BRASÍLIA O presidente [Jair Bolsonaro](#) criticou nesta quinta-feira (11) a [autonomia das universidades federais](#) e disse que tem evitado nomear reitores que tenham relação com partidos de esquerda.

Em café da manhã com a bancada evangélica, no Palácio do Planalto,

Figura 4: Ataque do presidente do Brasil as universidades

Considerações finais

çComo o Brasil é um país com uma ampla desigualdade social, muitos brasileiros nunca entraram em uma universidade pública, ao menos sabem que as universidades federais e/ou estaduais são públicas e que todas elas são do povo brasileiro. E a partir disso, acreditam no que se passa nos meios de comunicação sobre a universidade.

A extensão assim se torna mais do que um dos três pilares que a universidade deve seguir (ensino, pesquisa e extensão), mas sim um foco primordial de resistência para que o elo entre a sociedade e o espaço acadêmico se mantenha vivo. Visto que, como apontado, o governo atual brasileiro luta constantemente contra a educação pública e como boa parte da população não teve/tem acesso à universidade, eles vão acreditar no que o governo fala e defender a privatização das universidades que o Estado tanto quer. Por fim, a extensão atualmente se faz mais que necessário no Brasil.

Referências

- Boas, C. F. (2004). *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cardoso Oliveira, R. (2000). *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15. São Paulo: UNESP.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Sahlins, M. (1997). O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). *Mana*, 3(1), 41-73.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO SEGÚN NORMA APA 2017 (UCES):

Hickmann, A. L., Duarte de Alencar, A., Ramos Araújo, S. (diciembre 2019). Estudar antropología en una universidad pública, intercultural, bilingüe y latino-americana en un contexto de desvalorización académica. *Revista de Extensión Tekohá*. Posadas: Ediciones FHycS, 9,(5), pp-pp. xx Recuperado de <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/tekoha>.



EDICIONES
FHYCS

CENTRO DE EDICIÓN Y PUBLICACIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES



U_{del}M