

Contribuciones de la extensión universitaria a la formación docente de estudiantes de profesorado. Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía de la Universidad Nacional del Litoral

**Contributions of university extension to
the teacher training of students of the
professorate. Experiences in Geography
subject of the National University of
Litoral**

**Contribuições da extensão universitária
para a formação de professores
estagiários. Experiências na disciplina
de Didática da Geografia na
Universidad Nacional del Litoral**

Cierre de edición el 01 de enero del 2023

<https://doi.org/10.15359/udre.13-1.7>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/index>
universidaddialogo@una.ac.cr

Oscar Lossio

Universidad Nacional del Litoral

 <https://ror.org/00pt8r998>

Santa Fe, Argentina

 olossio@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9917-5561>

Recibido • Received • Recebido: 28/8/2022 / Corregido • Revised • Revisado: 7/11/2022
Aceptado • Accepted • Aprobado: 15/12/2022

**Resumen:**

El artículo aborda las contribuciones de la extensión universitaria a la formación docente de estudiantes de profesorado. En primer lugar, se exponen reflexiones a partir de nuestra trayectoria de quince años en su inclusión curricular, en la participación de proyectos, en la gestión universitaria y en la investigación vinculada a la extensión. En segundo lugar, articulamos algunas proposiciones que construimos con base en esa trayectoria con el análisis de lo narrado, en una entrevista colectiva y en profundidad, por tres estudiantes que participaron en 2019 de una experiencia de inclusión curricular de la extensión en la asignatura Didáctica de la Geografía, del profesorado de Geografía de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Una premisa central es transversal a todo el trabajo y refiere a la relevancia que tiene para los estudiantes reconocer los fundamentos teóricos, epistemológicos y políticos de la extensión, tanto para otorgar sentido a sus acciones en torno a esta función sustantiva universitaria, como para potenciar la construcción de aprendizajes sobre el oficio docente en las intervenciones que se realizan en instituciones educativas. Por ello, consideramos primordial indagar, analizar y fortalecer las prácticas de enseñanza y las de aprendizajes sobre dichos fundamentos. De manera particular, y de acuerdo con las primeras, promovemos la construcción del campo específico de la Didáctica de la extensión universitaria.

Palabras clave: curricularización de la extensión, didáctica de la extensión, formación docente, geografía, instituciones escolares.



Abstract:

This article addresses the contributions of the university extension to the teacher training of students of the professorate. First, we will present reflections of the fifteen years of trajectory in its curricular inclusion, in the participation of projects, in university management and in research linked to extension. In second place, some propositions that we built from that trajectory with the analysis of what we already narrated, in a collective interview and in depth, will be articulated by three students that participated in 2019 in the experience of curricular inclusion of extension in the subject Didactics of Geography from the National University of Litoral (Argentina). One main premise is transversal to the entire work, and it refers to the relevance that recognising the theoretical, epistemological and political basis have for students, primarily for granting sense to their actions around the university substantive function, like enhancing the construction of learning about being a teacher in the interventions made in educational institutions. Because of that, we consider primordial inquiring, analyzing, and strengthening the practices of teaching and learning about those bases. In a particular way, and according to the first ones, we promote the construction of the specific field that is Didactics of university extension.

Keywords: curricularization of extension, didactics of extension, teacher training, geography, school institutions.



Resumo:

O artigo trata das contribuições da extensão universitária para a formação de professores estagiários. Em primeiro lugar, são expostas reflexões de nossa trajetória de quinze anos em sua inclusão curricular, na participação em projetos, na gestão universitária e em pesquisas vinculadas à extensão. Em segundo lugar, articulamos algumas proposições que construímos a partir dessa trajetória com a análise do que foi narrado, em entrevista coletiva e em profundidade, por três alunos que participaram em 2019 de uma experiência de inclusão curricular da extensão na disciplina de Didática de Geografia, da Faculdade de Geografia da Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Uma premissa central é transversal a todo o trabalho e refere-se à relevância que tem para os alunos reconhecerem os

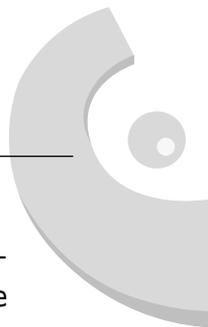
fundamentos teóricos, epistemológicos e políticos da extensão, tanto para dar sentido às suas ações em torno desta função substantiva da universidade, como para promover a construção de aprender sobre a profissão docente nas intervenções realizadas nas instituições de ensino. Por isso, consideramos fundamental investigar, analisar e fortalecer as práticas de ensino e aprendizagem sobre esses fundamentos. De modo particular, e de acordo com os primeiros, promovemos a construção do campo específico da Didática da extensão universitária.

Palavras-chave: curricularização da extensão, didática da extensão, formação de professores, geografia, instituições escolares.

Introducción

Consideramos que es necesario analizar y socializar las experiencias de inclusión curricular de la extensión¹. Por ello, desde hace ocho años comenzamos a indagar cómo la extensión potencia la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes universitarios, especialmente en la interacción con docentes de instituciones educativas de nivel primario y secundario². En concordancia con ello, también nos ocupa la reflexión, con perspectiva didáctica, sobre la generación y el desarrollo de propuestas de inclusión curricular de la extensión, tanto sobre la situación general de las universidades públicas argentinas, como especialmente con relación a la propia práctica en la asignatura Didáctica de la Geografía, del profesorado de Geografía de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina)³.

- 1 Esta tarea la hacemos actualmente en el marco del proyecto de investigación: "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión", aprobado y financiado por el programa CAI+D de la UNL.
- 2 Algunos trabajos refieren a la construcción de experiencias en el marco de propuestas de inclusión curricular de la extensión en una asignatura del profesorado de Geografía (Lossio, 2018b; Lossio y Ruben, 2017); otro versa sobre acciones extracurriculares de voluntariado universitario por parte de estudiantes de distintas carreras (Lossio, 2018a).
- 3 A nivel general poseemos una publicación en la que abordamos modalidades, problemáticas y desafíos de la inclusión curricular de la extensión en las



Este artículo busca analizar las contribuciones de la extensión universitaria a la formación docente de estudiantes de profesorado. Parte de una premisa central relativa a la importancia que tiene para ellos reconocer los fundamentos teóricos, epistemológicos y políticos de la extensión para otorgarle sentido a sus participaciones en propuestas de articulación con instituciones escolares. Para nosotros es una condición primordial a la hora de promover prácticas de enseñanza de los estudiantes en esas instituciones, en clave extensionista, porque observamos que potencia sus procesos de construcción de aprendizajes sobre el oficio docente.

Sustentamos la premisa, por un lado, con base en nuestra experiencia de quince años en la construcción de propuestas de inclusión curricular de la extensión y en la participación de actividades de gestión, investigación y desarrollo de proyectos sobre esta función sustantiva universitaria, como también de nuestro conocimiento sobre el corpus bibliográfico específico. Por otro lado, de manera particular, analizamos lo narrado en una entrevista en profundidad realizada a los tres estudiantes que participaron en 2019 de una experiencia de inclusión curricular de la extensión en la asignatura Didáctica de la Geografía. Ellos manifestaron la relevancia de haber construido conocimientos teóricos de la extensión universitaria para poder establecer vínculos con docentes de una escuela primaria de la ciudad de Santa Fe y aprender en el trabajo conjunto. Las prácticas de extensión respondieron a demandas de docentes y directivos de esa escuela, que eran relativas a la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI)⁴, por lo que se propuso la introducción de aportes de las Geografías del género y de las sexualidades⁵.

universidades públicas argentinas (Lossio, 2022). Con relación a la propia práctica hemos escrito sobre la fundamentación de nuestras propuestas de inclusión curricular (Lossio, 2017), así como algunos relatos de experiencias (Lossio, 2016; Lossio y Manassero, 2020).

- 4 En 2006 se sanciona en Argentina la Ley 26150 que establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos de todo el territorio nacional.
- 5 No se incluyen aquí narraciones de las docentes del nivel primario, porque no es el objetivo de este trabajo. Tenemos publicado un artículo previo (Lossio y Manassero, 2020), que narra una situación conflictiva vivenciada en la extensión en torno a la ESI y, además, se presentan brevemente las geografías mencionadas.

A continuación, en primer lugar, damos cuenta de nuestra trayectoria en la extensión universitaria y explicitamos la propuesta de su inclusión curricular en la asignatura Didáctica de la Geografía, con el objetivo de fundamentar la relevancia que otorgamos a la enseñanza de teoría sobre esta función sustantiva y a la construcción de un campo específico de la Didáctica de la extensión universitaria. Luego, aludimos al contexto de la entrevista realizada y su rol en la construcción de narrativas sobre una experiencia para, posteriormente, desde algunos ejes de análisis presentar las voces de los entrevistados en diálogo con nuestra perspectiva como cátedra.

Nuestra trayectoria en la extensión universitaria y en su inclusión curricular

Nuestra experiencia en extensión universitaria comienza en el año 2006 y se mantiene hasta la actualidad, en el marco de la participación y dirección de proyectos referidos a temáticas educativas y siempre en articulación con docentes y estudiantes de escuelas primarias o secundarias y también, en algunas ocasiones, con Instituciones de educación superior -no universitarias- que cuentan con carreras de profesorado⁶.

En la asignatura Didáctica de la Geografía propiciamos la inclusión curricular de la extensión, de manera ininterrumpida, desde el año 2008. A las prácticas de extensión las pensamos como medulares en la propuesta curricular de la asignatura y se entretajan con el desarrollo de prácticas docentes por parte de los estudiantes, quienes trabajan en entornos de colaboración con profesores en ejercicio y en sus

6 El sistema educativo argentino se compone de cuatro niveles. El superior está integrado por Universidades públicas de carácter autónomo, Universidades privadas y de instituciones superiores -no universitarias- dependientes de cada jurisdicción provincial. Cada provincia, con base a regulaciones nacionales, tiene a cargo los otros tres niveles del sistema educativo: inicial, primario y secundario. En la provincia de Santa Fe la Educación Inicial consta de 3 años (entre los 3 y los 5 años de edad); la Educación Primaria de 7 años (entre los 6 y los 12 años de edad); y la Educación Secundaria de 5 años (entre los 13 y 17 años de edad).

instituciones educativas, a partir de temáticas que se seleccionan en función de sus demandas y de problemáticas relativas a la enseñanza.

Las propuestas incluyen instancias de desarrollo profesional de los docentes de las escuelas sobre distintos contenidos relacionados con la Geografía. Al mismo tiempo, promueven que los estudiantes universitarios puedan construir experiencia en torno a la extensión y son fundamentales para sus aprendizajes sobre las variadas dimensiones del "oficio" docente. A su vez, les permiten visualizar distintos roles profesionales del profesor de Geografía que exceden la docencia en las escuelas secundarias y que se vinculan con otros niveles educativos, por ejemplo: la formación inicial de docente de nivel primario, las asesorías pedagógicas, las acciones de formación docente continua y la producción de materiales para la enseñanza en distintos niveles educativos.

Justamente, compartimos con Edelstein (2011) que las instituciones escolares se constituyen en escenarios privilegiados para la formación en el trabajo. Recuperamos sus aportes para comprender a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales complejas que están atravesadas por múltiples dimensiones. En su carácter de situadas, se desarrollan en escenarios singulares que están atravesados por el contexto educativo, el contenido disciplinar y un conjunto de decisiones en la construcción metodológica en la que juegan definiciones y decisiones epistemológicas y ético-políticas. Entre otras dimensiones que atraviesan las prácticas de enseñanza, se pueden mencionar:

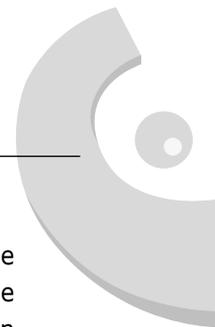
El tiempo y el espacio como coordenadas fundamentales; las problemáticas asociadas a los agrupamientos en conexión con la pre-figuración *grupo clase* desde las decisiones administrativo-institucionales; los comportamientos habituales y las reglas explícitas e implícitas de interacción entre sujetos; las representaciones sociales de las *posiciones* alumno-docente y las relaciones saber-poder en sus diversas manifestaciones y con sus efectos en la dinámica de la clase. (Edelstein, 2011, p. 190).

Sin lugar a dudas, los estudiantes comprenden la complejidad inherente a las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes -en su sentido más amplio- mediante la incorporación de la extensión y de prácticas preprofesionales en instituciones educativas, a partir de la interacción con distintos actores escolares y, especialmente, de las actividades desarrolladas junto a docentes de una institución educativa.

Para sustentar esa propuesta, es necesario explicitar cómo entendemos a la extensión y porque la consideramos fundamental para las prácticas de los estudiantes en las escuelas. Recuperamos a Arocena (2011) para definirla como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en cuya realización todos aportan saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento, con prioridad a los sectores más postergados.

En línea con esa definición es que subrayamos que las propuestas de extensión de la cátedra se centran en recuperar el valor de lo grupal en la actividad docente, como potenciador del desarrollo profesional de los profesores y de la formación de los estudiantes en el profesorado, a partir del análisis conjunto de las prácticas de enseñanza, de la identificación de problemáticas y potencialidades, y de la planificación colaborativa de innovaciones educativas con aportes de contenidos de la Geografía. Los estudiantes, año tras año, recuperan como relevante la experiencia de participación en la extensión para sus trayectos formativos docentes, al permitirles aprendizajes que consideran significativos para la propia construcción del "oficio" de profesor de Geografía.

El dispositivo institucional que la Universidad Nacional del Litoral propone para la inclusión curricular de la extensión son las propuestas de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) que, además de basarse en el marco teórico específico de esta función sustantiva, recuperan aportes sobre la educación experiencial:



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. (Camilloni, 2013, p. 15)

Destacamos, entonces, la potencialidad de las PEEE para promover un uso socialmente valioso de los conocimientos académicos por parte de los estudiantes, al mismo tiempo que potencia sus aprendizajes al vincularse con otros sujetos -en función de sus demandas y problemáticas- para trabajar en entornos colaborativos y en situaciones auténticas donde deben poner en práctica, y también en discusión, los conocimientos teóricos que poseen.

Ahora bien, este recorrido en la inclusión curricular de la extensión y en la participación de proyectos fue potenciado a partir de la comprensión de la importancia de nuestra formación sobre los fundamentos teóricos, epistemológicos, metodológicos y políticos-ideológicos de la extensión. Estos fundamentos no sólo nos proporcionaron herramientas para fortalecer las propuestas de enseñanza, sino que nos permitieron profundizar el análisis de nuestras experiencias y, de este modo, llegamos a la construcción de los primeros artículos sobre el tema que publicamos en revistas académicas a partir del año 2016. A su vez, posteriormente, empezamos a incorporar la investigación específica sobre la extensión y, también, aquella referida a otras temáticas pero que incluían intervenciones extensionistas como parte de propuestas metodológicas longitudinales de indagación⁷. De las primeras, ya hemos mencionado en el inicio de este artículo investigaciones

7 Las metodologías longitudinales son las que incluyen distintos momentos en una indagación. Algunos de nuestros ejemplos pueden conocerse en las publicaciones que referenciamos en la siguiente nota al pie.

sobre los procesos de construcción de conocimientos por parte de los estudiantes que realizan prácticas extensionistas en instituciones escolares. De las segundas, una investigación ha referido a la enseñanza de contenidos de Geografía rural en escuelas primarias y otra a la enseñanza de la Educación Sexual Integral por parte de docentes de Geografía de escuelas secundarias⁸. De esta manera, avanzamos paulatinamente hacia propuestas de integración e integralidad de las funciones sustantivas universitarias⁹.

A su vez, nuestra mayor formación en la extensión nos permitió comprender la importancia de que los estudiantes también aprendieran sus fundamentos y, de este modo, decidimos incluir de manera explícita en el programa de la asignatura Didáctica de la Geografía, una unidad relativa a contenidos teóricos sobre esta función sustantiva universitaria con soporte de bibliografía específica. Esta inclusión en el programa la implementamos desde el año 2013 y la fortalecimos año tras año¹⁰.

De esta manera, empezamos a observar que los estudiantes manifestaban que con base en ese marco teórico podían otorgar sentido a sus prácticas extensionistas como parte de una formación profesional socialmente comprometida. A su vez, asumimos funciones de gestión universitaria en 2016 -en la Dirección de extensión de una Facultad-, que nos permitieron adquirir un conocimiento más amplio sobre lo que

8 Si se desea conocer las investigaciones y sus metodologías, se presentan en las siguientes publicaciones: Lossio (2019), Lossio, Neffen y Manassero (2021).

9 Integralidad de funciones es un concepto que proponen algunos autores de la Universidad de la República, Uruguay, para remarcar la necesidad de combinaciones efectivas de las funciones sustantivas universitarias, en las que la extensión adquiere el centro. Señala Kaplún: "La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión." (2014, p. 45)

10 El programa de la asignatura incluye en la Unidad V los contenidos relativos a la extensión universitaria. Como no se sigue un orden lineal de las unidades, se inclusión en las clases, se hace desde el mismo comienzo del cursado y va atravesando distintos momentos del desarrollo. Por ejemplo, se puede conocer el programa del año 2021 en: https://www.fhuc.unl.edu.ar/programas/programas_imprimir.php?nId_Programa_Materia=2708&nId_Lectivo=27

sucedía en otras cátedras y proyectos, en torno a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje sobre la extensión.

Los expresado con anterioridad, nos llevó a sostener que es necesario la construcción explícita del campo específico de la Didáctica de la extensión universitaria (Lossio, 2022) y, por ello, estamos motivados en colaborar en la producción de aportes para la comprensión de cómo se proponen y desarrollan las prácticas de enseñanza sobre esta función sustantiva. Precisamente, a este artículo lo pensamos como un aporte en ese sentido.

La didáctica, tal como señala Litwin (1996) puede definirse como teoría sobre las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. Las construcciones teóricas que componen dicho campo además de permitir análisis e interpretaciones sobre las prácticas, deberían también ser parte del fundamento desde las que los docentes construimos reflexivamente propuestas de enseñanza para los contextos específicos y de acuerdo a los contenidos particulares que son objetos de una propuesta. En efecto, como concebimos a los docentes como intelectuales, de ningún modo consideramos que la didáctica debe ser construida en términos de la generación de reglas que prescriban lo que los docentes debemos hacer. Por el contrario, adscribimos a la importancia de compartir experiencias que, leídas en clave teórica, pongan a disposición de otros colegas propuestas metodológicas y resultados que se consideran valiosos y que podrían tomarse en consideración -siempre de manera idiosincrática- para la construcción de otras prácticas.

Como expresamos en un trabajo anterior si referimos a la curricularización de la extensión universitaria, sostenemos que deberían incluirse necesariamente instancias de enseñanza a los estudiantes acerca de cuáles son sus posibles definiciones y sentidos, qué implicancias teóricas y prácticas tienen, cuáles son las posibles propuestas metodológicas de intervención y cómo construir criterios válidos para la evaluación de los procesos y los resultados (Lossio, 2022). Para ello, se necesita de equipos docentes que también participen de dispositivos de formación específicos, que articulen instancias teóricas y

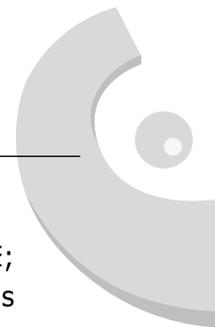
prácticas. En tal sentido, la extensión -al igual que otros campos- no puede enseñarse ni solo en un plano teórico, ni solo en una dimensión práctica. Como sostienen Tommasino y Rodríguez: "La extensión se aprende y se enseña en la praxis. La praxis concebida como el camino de recurrentes idas y vueltas desde los planos teóricos a los concretos es el camino válido para la formación universitaria." (2011, p. 38-39).

La relación entre teoría y práctica es central para considerar en cualquier propuesta curricular y, por ende, lo es en la especificidad de cualquier formulación de inclusión curricular de la extensión. A su vez, es primordial a la hora de pensar las propuestas metodológicas de la enseñanza y de evaluación, por ello, sería un objeto de reflexión medular dentro del campo de la Didáctica de la extensión.

Sobre la entrevista y la construcción de narrativas sobre la experiencia

La entrevista colectiva y en profundidad se realizó en julio de 2021, es decir, a más de un año y medio en que los estudiantes habían finalizado el cursado de la asignatura Didáctica de la Geografía y la propuesta de extensión. Conviene señalar que todos ya estaban ejerciendo como profesores. Los entrevistados aceptaron participar y se observaron motivados para conversar. En tal sentido, manifestamos que dado el contexto de pandemia de Covid-Sars 19, se realizó un encuentro virtual en el que ante cada pregunta fueron respondiendo con un extenso decir. Al comenzar el diálogo decidimos poner de manifiesto -dado que en la materia habíamos abordado cómo hacer entrevistas- que seguramente podía existir el condicionante de que era el profesor de la asignatura quién les hacía la entrevista. Fue necesario remarcarles que tenía sentido el diálogo si narraban lo que efectivamente juzgaban de la experiencia.

Los tópicos fueron referidos a sus recuerdos y sus valoraciones sobre la propuesta en torno a: qué sabían acerca de la extensión al iniciar el cursado de la asignatura y luego de su finalización; qué y cómo aprendieron en la extensión; cuáles fueron los vínculos con las



docentes de la escuela primaria y con otros integrantes de la PEEE; y para qué consideran que les era relevante esa experiencia para sus desempeños como profesores de Geografía.

Lo conversado se fue entrecruzando con los contenidos propios de la Didáctica de la Geografía y los de la extensión universitaria. Explicitamos la satisfacción que sentimos por cómo se expresaban, dando cuenta que recordaban los contenidos de la asignatura; de un uso claro de conceptos, teorías y marcos epistemológicos; de una reflexión que articulaba de manera precisa la teoría y la práctica. En fin, nos sentimos reconfortados de que las prácticas de extensión y los contenidos de la materia les habían sido significativos, y que los tenían en cuenta para sus prácticas de enseñanza actuales como profesores de escuelas secundarias.

Compartimos la advertencia de Einser (1990) acerca de que se necesita del consentimiento de aquellos a quienes estudiamos para realizar nuestro trabajo. En tal sentido, aclaramos que se les explicitó los fines de la entrevista, como parte de una indagación que busca recuperar y analizar experiencias en la extensión universitaria. A su vez, se les comunicó que el objetivo también era producir un artículo, que les sería enviado como instancia de validación de mis interpretaciones, previo a su publicación, tal como efectivamente se hizo.

La entrevista es una de las maneras de construir narrativas. La investigación narrativa, tal como señalan Alliaud, Suárez, Feldman y Vesub (2008), estudia la forma en que los sujetos experimentan el mundo y nos acerca a la experiencia vivida y significada por ellos. Estos autores, del mismo modo que también lo hace Litwin, señalan la importancia de establecer puentes con la teoría para la interpretación de las voces de los implicados en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje:

Se trata de entablar diálogos genuinos en propuestas en las que las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente

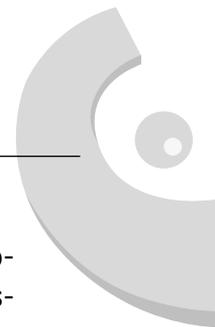
el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio. (Litwin, 2008, p. 77)

Volvemos a retomar a Alliaud et al. (2008) cuando manifiestan que la tarea de interpretación consiste en trabajar con los significados producidos, poniéndolos en relación con otros textos y con los contextos en los que se produjeron, se producen y se reproducen. Señalan, a su vez, que quien relata selecciona situaciones que tiene alguna particularidad y de las que reconoce alguna influencia, algo que lo hizo cambiar, modificar sus pensamientos, sus creencias y hasta sus actos.

A su vez, Edelstein (2011) expresa que reconstruir la memoria de experiencias requiere habilitar un lenguaje que incluya sensaciones y emociones, implica poner en diálogo distintas miradas y abrir a la posibilidad de distintos sentidos. Justamente, subrayamos que las emociones emergen claramente en algunas de las expresiones de los entrevistados. Además, conviene señalar que pensamos a la construcción de narrativas como una instancia de reflexión. Ésta puede ser entendida, como sostienen Pérez Gómez (1993) y Edelstein (2000) como un proceso colectivo y no sólo individual, tal que se observó durante la entrevista.

Narrativas sobre la experiencia en dialogo con la perspectiva de la cátedra

A partir de algunos ejes de análisis, presentamos las voces de quienes cursaron la asignatura en el año 2019 y participaron de una propuesta de PEEE en una escuela primaria, relativa a la Educación Sexual Integral desde los aportes de las Geografías del género y de las sexualidades. La entrevista buscó reconocer sus recuerdos sobre esta experiencia que entretejió prácticas de extensión, de enseñanza y de aprendizaje. Sus voces, dialogan a su vez, con la explicitación de nuestras intenciones y decisiones como cátedra. Se intenta, entonces, poner en conversación la propia mirada con las percepciones de quienes fueron nuestros estudiantes.



Particularmente, subrayamos que hacemos hincapié en que todas las dimensiones de análisis que emergieron de la entrevista están atravesadas por la relevancia que los entrevistados otorgaron a la enseñanza explícita del marco teórico de la extensión para propiciar que, como estudiantes, pudieran otorgar sentido a las acciones que realizaron y, simultáneamente, construyeran reflexivamente sus prácticas extensionistas y docentes. A su vez, dieron cuenta de cómo ese conocimiento teórico de la extensión, en articulación con dichas prácticas, también potenció la construcción de aprendizajes relativos al oficio docente.

a. Comprender qué es la extensión universitaria como posibilidad de construir sentido acerca de su práctica

Para la mayoría de los estudiantes que han cursado la asignatura Didáctica de la Geografía desde el año 2008, la propuesta de la cátedra propició que participaran por primera vez de acciones de extensión universitaria, aunque esto fue cambiando en los últimos años. Aun así, conviene señalar que, en estos casos, manifiestan que en sus experiencias previas no siempre llegaron a comprender qué es la extensión y cuál es su sentido. Por ello, hace diez años que desde nuestra cátedra tomamos la decisión de hacer hincapié en su desarrollo explícito como contenido a enseñar en las clases de la asignatura, a partir del abordaje del marco teórico de esta función sustantiva que, como ya mencionamos, compone una unidad del programa y se sustenta con bibliografía específica. Ese marco teórico es recuperado y profundizado a lo largo del cuatrimestre de cursado en un "ida y vuelta" entre la planificación de acciones, el análisis del proceso y la interpretación de los emergentes de la intervención. Sobre esto uno de los entrevistados¹¹ sostenía:

Creo que el primer concepto que trabajamos en Didáctica de la Geografía fue el de extensión y me quedó que no se va a transferir información desde la Universidad a la escuela, sino que es un intercambio,

11 En las citas que se presentan a continuación referimos a los entrevistados como E1, E2 y E3.

es una construcción conjunta de aprendizaje. Eso, por ejemplo, no lo había incorporado en mi experiencia anterior [de extensión]. Y fue muy importante entender eso y comprender que la universidad está al servicio de la comunidad, que somos parte de la sociedad. (E3).

A su vez, en otro fragmento de la entrevista explicitaba lo relevante que les había sido la lectura de bibliografía específica sobre extensión universitaria:

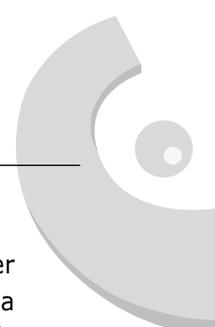
Como ya comentaron mis compañeros, comprendí lo que es la extensión al momento de cursar tu materia, ya que nos has dado material académico sobre extensión, que en las experiencias anteriores no leímos. Porque creo que eso fue fundamental porque es necesario también estudiar qué es la extensión para saber lo que vamos a hacer. (E3)

Otra entrevistada comentaba que, a partir de la definición de la extensión universitaria en las clases, de la lectura de la bibliografía y de lo hecho en las escuelas, había comprendido la diferencia entre hacer extensión universitaria y una práctica docente preprofesional, ya que en una experiencia anterior no había podido distinguir la especificidad de la primera:

Pensando ahora en qué aprendí en esta instancia [en Didáctica de la Geografía], en primer lugar, poder diferenciar la extensión de una práctica en una escuela, en un aula. La diferencia tiene que ver con estas cuestiones que mencionaba [nombra a E3], que no es una transferencia de conocimiento de la Universidad a otros actores, sino que refiere a una construcción conjunta con otros. (E2)

Todos destacaron lo importante de poder reconocer, como parte constitutiva de la extensión universitaria, que los otros sujetos tienen saberes y conocimientos, porque eso había sido fundamental en la construcción de los vínculos. Esto decía otro de los estudiantes:

El trabajo entre todos era muy bueno, había mucha conversación. Yo esperaba que [nombra a una profesora de una escuela primaria] me de información porque quería saber sobre sus estudiantes, los contenidos



y qué hacía ella. Esto se relaciona con poder esperar del otro, poder construir algo, que implica una toma de posición totalmente distinta a mis experiencias anteriores en la extensión. Y eso ahora lo reconocía porque sabía que era la extensión universitaria y en qué consistía, y también cuál era su objetivo en una Universidad pública como decía [nombra a E3]. En ningún otro momento tuvimos otra instancia para reflexionar sobre esto más que cuando cursamos con vos y fuimos viendo todas las características de la extensión y comprendimos que ese trabajo lo íbamos a hacer porque tenía un fundamento. Sabíamos la concepción que daba marco para trabajar con un problema de una institución y en particular sobre la enseñanza. Todo eso, nunca fue aclarado en las otras experiencias que tuve. Entonces, esto que algunos remarcan que yo tengo que poder explicar porque esto y no lo otro, es central porque permite que haya un sentido. Lo que cambió es el sentido y ese sentido implicó una toma de posición en lo que uno hace, en lo que uno espera, en lo que construye. Creo que eso es lo distinto y es la gran ruptura con las veces que hice extensión anteriormente y no lo sabía. (E1)

Como se observa, los tres entrevistados pusieron de manifiesto la importancia de explicitar a los estudiantes qué es la extensión universitaria y abordarlo a partir de su marco teórico y de bibliografía específica. De hecho, subrayaron su relevancia para la construcción de sentido de la práctica extensionista en su articulación con las prácticas de enseñanza propias de una asignatura de la formación docente del profesorado de Geografía.

b. La extensión universitaria como oportunidad para pensar los vínculos y el trabajo colaborativo en las escuelas

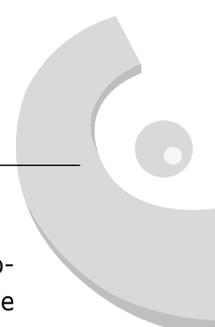
La extensión universitaria desde su misma formulación conceptual pone en el centro los vínculos con otros sujetos en una trama de trabajo conjunto y colaborativo. Estas mismas ideas son medulares para pensar la docencia y, como ya mencionamos, constituyen uno de los fines por lo que incluimos prácticas de extensión en la asignatura Didáctica de la Geografía. Vinculado con ello, Pérez Gómez (1993) expresaba que la educación es una tarea colectiva que requiere

aprendizajes mediante prácticas de cooperación y que promoverlas debería considerarse otro principio fundamental en la formación del profesorado. En este sentido, uno de los consultados destacaba lo relevante que había sido para él entender la importancia de pensar en los vínculos como elemento central de toda práctica como docente:

Yo pienso en que si hubiésemos iniciado la [materia] Práctica Docente sin haber tenido esta instancia anterior de extensión en Didáctica de la Geografía, no hubiésemos venido con el hábito de pensar la importancia del vínculo, no solo con los estudiantes, sino con resto de la comunidad educativa (...) La extensión creo que nos prepara para pensar en un trabajo colaborativo en las escuelas. Esto que tanto se habla de trabajar de manera transversal los contenidos. La extensión, en el trabajar y escuchar al otro, es necesaria para poder hacer algo transversal en las escuelas. Si uno no aprende a escuchar, a vincular, a relacionar, y que la otra persona tiene conocimientos para resolver el mismo problema, yo creo que no vamos a ir a ningún lado. Por eso, creo que la extensión habilitó otras cuestiones más allá de dar una clase o estar enfrente de un grupo. (E1)

A su vez, Edelstein y Coria (1995) proponían generar instancias de socialización de los conocimientos que se van construyendo en procesos colectivos del trabajo como una manera diferente de constituir la relación entre la institución formadora y la institución que recibe a los practicantes. Consideramos que la extensión abona a esa perspectiva que sostienen Edelstein y Coria, al promover espacios de trabajo conjunto entre los docentes de las escuelas y los estudiantes universitarios, que superan el mero desarrollo de las clases por parte de los practicantes. En ese sentido, los entrevistados destacaban las instancias de los talleres para la construcción de los vínculos, en el intercambio de conocimientos y en la posibilidad de la planificación conjunta de clases:

Puedo sumar la importancia que tuvieron los talleres en esto de entender qué es la extensión. Para mí los talleres fueron fundamentales para ir construyendo esa idea, porque permitieron la vinculación con



las docentes [de primaria], entrar en confianza y poder tener un diálogo más fluido, que fue justamente lo que hizo que nos relacionemos de una mejor manera. Esa interacción fue muy importante porque permitió que después podamos construir algo en conjunto. (E2)

Sobre la metodología de trabajo de los talleres, en otro momento de la conversación, la misma entrevistada había mencionado:

Las diferentes instancias que fuimos compartiendo en cada encuentro tenían algo particular que hacía que la dinámica de los diferentes talleres fuese variando. Algunos eran más de diálogo, de compartir experiencias, otros más de torbellinos de ideas, otros más conceptuales y el taller que tuvimos de análisis de las películas. Cada taller tenía una idea inicial que hacía que eso que se generaba después era muy diferente, muy enriquecedor, porque después veíamos las diferentes ideas entre todos, nosotros los estudiantes, vos y las docentes de la escuela primaria que estaban a cargo. (E2)

Otro de los participantes hizo alusión a las reuniones como instancias que potenciaron el diálogo y la construcción de un clima más distendido que abonaba al trabajo conjunto:

Recuerdo las reuniones que tuvimos porque estaban mediadas por conversaciones, por risas -nos reímos mucho también- y, a su vez, son los momentos en los que más avanzamos en el trabajo conjunto. (E1)

Consideramos que todas las expresiones de los entrevistados manifiestan cómo la comprensión de la importancia de la construcción de vínculos para las acciones de extensión, también habilitó el registro de su relevancia para el ejercicio de la docencia en clave de trabajo colaborativo y colectivo.

c. La extensión universitaria como potenciadora de aprendizajes en la relación teoría práctica

Hace tres décadas, Pérez Gómez (1993) sostenía que diversas investigaciones en el campo de la educación daban cuenta que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, aun cuando estos se

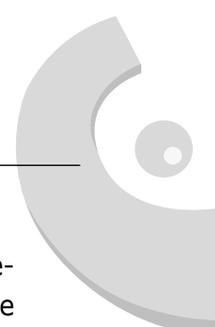
aprendieran significativamente, no garantizaba ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos su transformación en modos y procedimientos de actuación en la práctica. Por ello, decía que la formación debía estimular la reflexión teórica y un abordaje de la práctica que la incluya. Conviene señalar, a su vez, que Alliaud et al. (2008) advierten que, a pesar de la importancia asignada discursivamente a la dimensión práctica del "oficio" de enseñar, las propuestas de formación inicial y de perfeccionamiento docente suelen desarrollarse mediante dispositivos pedagógicos que la descuidan.

Asimismo, Pérez Gómez (1993) expresaba que a diferencia de la concepción racionalista y la tecnológica, el conocimiento académico no debería concebirse ni como principio ni solo como fundamento de la acción, sino como un conjunto de poderosos instrumentos o herramientas conceptuales que pueden ayudar a enriquecer las interpretaciones de las situaciones y las decisiones de intervención:

Lo verdaderamente importante es que el futuro profesor, enfrentado a los problemas complejos de la práctica, reconstruya su conocimiento empírico, enriquezca y transforme sus esquemas de pensamiento y sus patrones de actuación, como consecuencia de la reflexión, del debate, de la experimentación y del contraste de ideas y prácticas. (Pérez Gómez, 1993, p. 9).

Podemos vincular lo expresado por Pérez Gómez con la definición de educación experiencial que presentamos en un apartado anterior a partir de Camilloni, al pensar en los problemas de la práctica en situaciones auténticas y en la necesidad de la reflexión y el análisis a partir de la vinculación entre teoría y práctica. Esto se encuentra presente en la propuesta de enseñanza y de extensión que realizamos desde la asignatura Didáctica de la Geografía, tal se expresa en el siguiente decir de un entrevistado:

Nosotros hemos trabajado mucho, todo el tiempo teoría y práctica. Como que esa teoría que nosotros desmenuzábamos, después se veía aplicada, tenía un anclaje, tenía un análisis, tenía una interpretación. (E3)



Todos manifestaron la “intensidad” (palabra reiterada en la entrevista colectiva) que conlleva el cursado de la asignatura en función de promover esa articulación entre teoría y práctica, que demanda de lectura, de apropiación de conceptos, del diálogo y contraste de distintos aportes teóricos, del análisis y la interpretación de situaciones emergentes de la enseñanza y la extensión, y de la construcción junto a otros de propuestas de innovación educativa. Una de las consultadas expresó:

Agrego que también nos habían dicho [de las características del cursado de la materia], pero después vivirlo es diferente, y es la intensidad del trabajo de extensión porque al mismo tiempo que estábamos haciendo extensión estábamos cursando la materia, entonces algunas cosas iban a la par y nos implicaban entender la bibliografía y poner en diálogo a los diferentes autores. A mí me ayudó [nombra a E1] porque había temas que eran difíciles de entender, porque todo estaba en relación con otro tema. Entonces, era mucho esfuerzo, había que dedicarle mucho tiempo a la lectura, a la reflexión de cada idea, al trabajo con las docentes [de la escuela], al estudio particular que hacía cada uno... Nos decían que era intenso el cursado de la asignatura y el trabajo de extensión, pero hasta que uno no está en esta situación no lo comprende y dice: ¡Ah, era intenso! (risas). (E2)

Al referir a la intensidad del trabajo, los entrevistados daban cuenta que habían asumido un compromiso y una responsabilidad con el cursado de la asignatura y las actividades de extensión que incluía. Más allá de responder a la exigencia de la cátedra, ese compromiso les permitía comprender los contenidos y tener una satisfacción por los aprendizajes logrados. La misma entrevistada sostenía con posterioridad:

Aparte esa intensidad se relacionaba con que no podías decir leo dos horas antes de la clase y ya comprendí todo, sino que implicaba un trabajo arduo. Pero a su vez, después se reflejaba en sorprenderme de los resultados, cuando armábamos la clase, cuando yo podía hablar de un tema porque sabía. Y bueno, la felicidad que nos generó el día que terminamos porque los resultados fueron excelentes o muy buenos y eso es fruto de todo ese trabajo del cuatrimestre entero, porque fue

desde que empezamos hasta que terminamos. Esa intensidad respondía a un proceso de aprendizaje y servía para tener seguridad como futuros docentes, era necesario tener el conocimiento que fuimos adquiriendo. (E2)

La responsabilidad ética de los docentes y la necesidad de que los estudiantes comprendan la importancia de la solidez que deben tener en cuanto al conocimiento geográfico, de la didáctica y sobre el aprendizaje, en el marco de una reflexión teórica-epistemológica y política-ideológica, es un componente central de la asignatura, que de ningún modo se puede "transferir" solo de una manera declarativa. Por ello, nos implica también a la cátedra, dar cuenta de ese compromiso y responsabilidad que pregonamos en los futuros docentes. Con relación a ello, una de las participantes manifestó:

Aprendí que es importante tomarse con responsabilidad ese momento que tenés frente a tantos chicos, a un alumno, a un grupo o a un curso. Y me parece que eso lo aprendimos en esta instancia de extensión y es central a nuestra formación docente. (E2)

d. La extensión universitaria como oportunidad para aprender "de" y "junto con" otros

La propuesta de enseñanza y de extensión de la asignatura Didáctica de la Geografía, conlleva a los estudiantes a interactuar con diferentes sujetos que participaron de la PEEE desde distintos roles: profesores y adscriptos universitarios; docentes, directivos y alumnos de una escuela. Se buscó conformar una comunidad de práctica y una comunidad de aprendizaje entre los actores universitarios y las docentes de la escuela primaria. Litwin (2008) definía a la comunidad de aprendizaje de la siguiente manera: "Entendemos por comunidad de aprendizaje un grupo más o menos establemente conformado en el que los integrantes tienen alternadamente la iniciativa de aprender y de enseñar en base a los propósitos que comparten y pretender alcanzar." (p. 160)



Como ya manifestaron los entrevistados -y explicitamos en un apartado anterior-, fue crucial para la conformación de esa comunidad, poder entender qué la extensión requiere de un intercambio y, por ello, emprender formas más horizontales de vinculación al reconocer que los otros sujetos tienen saberes y conocimientos que pueden aportar a los demás. Sobre esto, uno de los estudiantes decía:

Las docentes de la escuela que trabajaron con nosotros tenían un nivel admirable (...) Vos te dabas cuenta que aprendían conceptos complejos y podían leer textos que nosotros leíamos y tenía una mayor facilidad para resolverlos con los chicos. Sabían lo necesario para poder decir: a esto lo puedo enseñar de tal forma. (E1)

En función de ello, y como afirman Alliaud et al. (2008), se puede sostener que los docentes son productores y portadores de saberes experienciales que adquirieron y recrearon en diversas situaciones formativas de la práctica, en el transcurso de su trayectoria. Reconocer eso fue fundamental para los estudiantes como forma de habilitar posibilidades de aprender de las profesoras de la escuela primaria. Para ilustrar, citamos un fragmento de la narración del mismo estudiante:

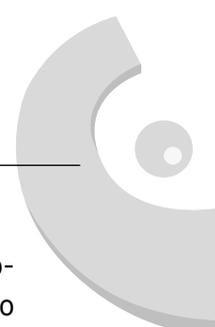
Me di cuenta que con la primera docente [que entrevisté y observé una clase] aprendí porque observando me di cuenta de un montón de cosas. Con [nombra a otra docente con la construyó y desarrolló una clase] aprendí, especialmente, cómo preguntar. Cuando estuve en sus clases el tiempo que ella le dedicaba a hacer la pregunta, a decir: ¿A vos que te pasa con eso? ¿Vos cómo ves esto? Ella preguntó muchísimo, y me di cuenta la diferencia que había en las respuestas de un curso y en el otro, que si bien era un curso con alumnos más grandes -que eso también hay que tenerlo en cuenta- el tiempo que ella como docente le dedicaba a que los chicos se puedan expresar, a preguntarles e incluso a la forma de preguntar de una forma más personal. A mí me quedó esto de decir yo pregunto así para que los chicos me puedan responder, para que ellos entiendan, para que puedan soltarse y decir lo que interpretan. (E1)

La referencia anterior da cuenta de un aprendizaje experiencial, que como sostiene Camilloni (2013) se desarrolla cuando quien aprende lo hace en las condiciones sociales de la utilización auténtica de los conocimientos y el estudiante aprende a usar los conocimientos en el trabajo. De hecho, el entrevistado durante la conversación también expresa que a esa forma de preguntar la utilizó en el momento que desarrolló una clase junto la docente de primaria. El hecho de hacer hincapié en la pregunta como elemento constitutivo y potenciador de la interacción, se relaciona con que fue uno de los contenidos específicos de la asignatura Didáctica de la Geografía que es parte de las distintas dimensiones de la construcción metodológica de la enseñanza. Esa articulación entre lo vivenciado en la extensión y los contenidos de la asignatura, puede comprenderse, de manera más directa, en otra expresión del mismo estudiante:

Y otra cuestión que aprendí de la extensión, en base a las interacciones en las clases, es la importancia de la pregunta y en el hecho de hacerlos dialogar entre ellos: ¿vos que podés agregar a lo que dijo él o ella?, ¿qué le dirías vos?, ¿cómo podés ayudar a tu compañero con esto? Comprendí en la extensión lo que veníamos trabajando [en clases] sobre la interacción y recuerdo que leímos a [Alfredo] Furlán. Entonces, fuimos practicando todas esas cuestiones de cómo uno organiza y va haciendo ese andamiaje, que a mí me quedó marcado en mis aprendizajes. (E1)

Del mismo modo, con relación a la construcción metodológica de la enseñanza, uno de sus compañeros sostenía sobre el trabajo conjunto con una docente en la preparación de una clase para un tercer año de la escuela primaria:

Aprendí de su experiencia cómo es la dinámica de la escuela primaria y cómo pensar una propuesta para un grupo de niños pequeños. Me acuerdo que en las actividades me decía: agregale imágenes, pensalo como un juego porque ellos son chicos todavía. Esas cosas están buenas y te sirven también para la escuela secundaria. (E3)



Por otro lado, otra entrevistada en función de una situación problemática vivenciada en la extensión –que se comentará en el próximo apartado- sostenía que lo más importante que aprendió de la profesora con la que trabajó fue la necesidad de tener fundamento para decidir qué enseñar y tener convicciones de la relevancia del contenido:

Yo en mi caso particular aprendí de [nombra a una docente de la escuela] lo importante de tener convicciones en los que uno quiere enseñar. Si uno tiene un fundamento y el tema está estipulado entre lo que se tiene que enseñar, es importante tener la convicción de que lo que tengo que enseñar porque además de ser correcto, es necesario (...) En el momento de planificarlo [al tema] ella tenía la convicción de que era necesario y que tenía que enseñarse. (E2)

Por otro lado, todos destacaron en diferentes momentos del diálogo, que aprendieron a seleccionar y organizar contenidos a partir de redes conceptuales. Esto se abordó en las clases de la asignatura, en los talleres en la escuela y, luego, fue parte de la planificación de clases que realizaron en grupos que estuvieron conformados por un estudiante, una docente de la escuela primaria y un profesor o adscrito universitario. Una de las entrevistadas manifestaba sobre lo que aprendió a partir de la interacción con una adscripta universitaria en el proceso de construcción metodológica de una propuesta de enseñanza con su grupo de trabajo:

De [nombra a la adscripta graduada], yo puntualmente destaco el manejo de la red. A mí se me dificultó en un momento el manejo de la red conceptual y ella tenía mucha más experiencia y me ayudó mucho en ese sentido, en reestructurar y ver porque a un concepto lo ponemos así y no así. Ella podía fundamentar los cambios que proponía. Cuando ella nos fundamentaba porque era mejor de una manera u otra, nos permitía a nosotros entender. Me parece que eso estuvo bueno. (E2)

La focalización en la importancia de los conceptos y la conceptualización son primordiales en la propuesta de la cátedra. Consecuentemente, también se recuperan como componentes centrales en la

selección, organización y secuenciación de contenidos, así como en el momento efectivo de enseñar a alumnos de cualquier nivel educativo. En tal sentido, Litwin (2008) manifestaba: "Identificar los conceptos involucrados en un tema, reconocer los más importantes, diferenciar los más inclusivos y sopesar en cada caso su valor o su importancia relativa representan ayudas importantes a la hora de promover la comprensión de los estudiantes." (p. 53)

La dificultad que conlleva para los (futuros) docentes la construcción de redes conceptuales, por el conocimiento sólido que requiere de las estructuras conceptuales de la disciplina, suele constituirse en una preocupación y, simultáneamente, una instancia de aprendizaje, para los estudiantes que cursan la asignatura.

e. Comprender la complejidad del oficio docente a partir de un problema emergente en la extensión universitaria

Para los estudiantes, participar de experiencias de prácticas de enseñanza y de extensión, junto a profesores en ejercicio en las instituciones educativas, les posibilita comprender la complejidad de los quehaceres cotidianos de los educadores, con las problemáticas emergentes que enfrenta un profesional de la docencia y para las cuales deben buscar posibilidades de resolución. Reconocer que se enfrentan imprevistos sobre los que se deben tomar decisiones, es fundamental para el futuro desempeño en la vida laboral. En tal sentido, afirma Camilloni (2016):

Quienes se gradúan deben estar preparados para poder enfrentar una variedad de problemas, muchos de los cuales no podemos prever. Las disciplinas y las profesiones han cambiado y cambian y, seguramente, cambiarán. Es difícil predecir su futuro. La formación debe ser, en consecuencia, versátil. (p. 80)

Los estudiantes, a partir del diálogo con los docentes en ejercicio y los análisis propuestos a partir de las PEEE, comprenden que existen múltiples contextos escolares y que todos éstos van variando con los años: cambian los alumnos, sus familias, las normativas institucionales

y los mismos docentes. Además, se amplían las perspectivas teóricas de las disciplinas, se modifican las culturas profesionales y se va transformando la sociedad en un sentido más amplio.

Un ejemplo de ello son los temas que se incorporaron a la agenda pública a partir de la lucha de los movimientos feministas y de diversidad sexual y de género, por el reconocimiento y ejercicio efectivo de derechos, que ha dado lugar en Argentina a la construcción de un conjunto de leyes y normativas, entre las que se encuentra la Ley 26150 de Educación Sexual Integral, del año 2006.

En tal sentido, la propuesta de PEEE vino en respuesta a la demanda de directivos y docentes de una escuela para que continuemos trabajando en conjunto, ya que habíamos desarrollado otra PEEE el año anterior. El grupo que se había conformado con algunas de las docentes, las motivó para solicitarnos que continuemos interactuando con ellas porque lo valoraban como una instancia de desarrollo profesional. En encuentros que mantuvimos con ellas y el equipo directivo, en los meses previos al inicio de la PEEE y como parte de su proceso de construcción, intercambiamos miradas sobre posibles temas en los que podía focalizarse la nueva propuesta y entre ellos la ESI se planteó como una posibilidad. Todos manifestaron que era una necesidad en la escuela, para poder abordar la ESI con mayor profundidad. En ese momento, como cátedra explicitamos que para nosotros era un desafío ya que teníamos poca experiencia en el tema, pero si efectivamente se entendía como un intercambio y proceso de construcción conjunta de saberes, nos parecía interesante y que podíamos realizar aportes desde las Geografías del género y de las sexualidades.

Entonces, los objetivos que definimos en ese momento fueron relativos a: Socializar contribuciones de la Geografía para la construcción colaborativa de propuestas de ESI en la escuela primaria; Promover la generación de una comunidad de aprendizaje, entre estudiantes de la universidad y docentes del nivel primario, en torno a los aportes de la Geografía a la ESI; Propiciar la construcción colaborativa de propuestas de ESI en el nivel primario.

Con relación a la propuesta de PEEE y la temática elegida, podemos recuperar a Litwin (2008) cuando manifiesta que, al programar actividades significativas de enseñanza para los estudiantes, éstas deben permitirles la implicación y la emoción. Señala la necesidad de elegir problemas o temas que permitan integrar conocimientos, experiencias, lo que acontece fuera del aula, los intereses sociales y personales.

Dado que la temática de la PEEE era un tema de vacancia en el contexto local de la formación del profesorado de Geografía, para los estudiantes en ese momento fue desafío por la novedad que les implicaba. Así se aludía en la conversación:

Para mí el tema de ESI y Geografía al principio fue como "pum" ¿ahora qué hacemos? Fue mucho el trabajo, mucha lectura. Primero nosotros teníamos que comprenderlo, para después poder trabajarlo. Porque no fue un tema que nosotros estuviésemos acostumbrados. (E2)

En la implementación de la PEEE emergió una situación conflictiva¹², que explicitamos a continuación. Mientras se fueron trabajando en los talleres temas relativos a los derechos y las luchas de las mujeres, en clave heterosexual, cisgénero y binaria, se observó interés de todos los participantes. Sin embargo, cuando en un taller se comenzó a profundizar en las temáticas vinculadas a diversidad sexual y de género, una integrante del equipo directivo comenzó a manifestar sus incomodidades y a sostener que esas temáticas era mejor no desarrollarlas en la escuela para evitar problemas con los padres y cuidar a las docentes. Frente a ello, un grupo de docentes sostenía que sí deben enseñarse temáticas específicas de esos temas, dado que la negativa a hacerlo -en línea con lo que habíamos trabajado desde el equipo universitario- era seguir posicionando a otras identidades como "anormales" o "enfermas". Con esta situación lo que se ponía de manifiesto era que el vocablo ESI no tenía el mismo sentido para todos ya que para

12 En el siguiente artículo se presenta la situación conflictiva emergida en la experiencia de extensión con mayor profundidad: Lossio, Oscar y Manassero, Leticia (2020), citado en referencias.

el equipo directivo, en el nivel primario, solo debían incluirse temáticas relativas a los derechos de las mujeres cisgénero y heterosexuales.

Luego de ese taller, comenzó un proceso de control directivo a las docentes que se habían manifestado a favor de trabajar temas sobre diversidad sexual y de género, algo que no les ocurría con otros contenidos. Obviamente, esto provocó un malestar en ellas y aquí es cuando afirmamos que como extensionistas no solo colaboramos para la resolución o mejora de situaciones problemáticas, sino que a veces propiciamos la emergencia y la visualización de conflictos que no se percibían antes de nuestra llegada a una institución. El punto culmine de esta situación problemática fue la no aprobación de una planificación de una de las docentes, realizada en grupo junto a una estudiante y a la adscripta, por lo que se explicitó la censura a la introducción de una temática sobre la diversidad LGBTTTIQA+. Se aclara que en ningún momento se incluían cuestiones referidas a la genitalidad, sino que la propuesta era relativa a nombrar distintas identidades con las palabras adecuadas y a abordar las situaciones de discriminación hacia la diversidad sexogenérica, los movimientos sociosexuales y los derechos logrados a través de sus luchas. Sobre ello, la estudiante que fue parte del grupo manifestó:

En el momento para mí fue muy contradictorio, en el momento fue pánico, fue una instancia difícil porque veníamos trabajando mucho en esa clase y en un momento fue como sí la damos, no la damos. Las directoras nos pedían que la modifiquemos con algo que no tenía nada que ver con lo que nosotros trabajamos en los talleres. Si lo hacíamos de esa manera, no era ser fiel a lo que nosotros habíamos trabajado, era como que todo lo que habíamos trabajado iba a ser en vano. (...) Entonces, eso es lo que hoy decía de la convicción de la docente (...) Como experiencia personal fue muy importante, sobrellevar esta situación, que después en la [materia] Práctica Docente también tuve un problema. Y la forma en que decidí enfrentar ese problema tenía que ver mucho con lo que yo aprendí en esa instancia. Entonces, también fue muy significativa, yo decidí transformarla en algo positivo y que me sirva a mi formación. Justamente, tener claro lo que yo quiero ser

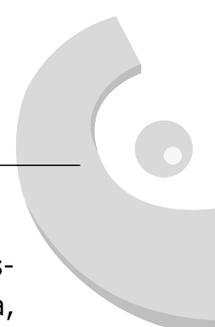
como docente, en el sentido de que hay temas que uno tiene la convicción de que hay que enseñarlo, porque está a la vista que es un tema que hay que trabajarlo. Entonces, yo tengo que tener esa responsabilidad y hacerlo. Por otro lado, tener presente que estas instancias de conflicto pueden ser parte de nuestro trabajo y también es importante el diálogo. (E2)

Con relación a lo sucedido, podemos comprender como la entrevistada vivenció la complejidad y la incertidumbre de los problemas que puede enfrentar un docente, por lo que se manifiesta como parte de situaciones auténticas que constituyen la educación experiencial. Recuperamos a Camilloni (2013) cuando expresa:

Cuando se trabaja en el marco de situaciones reales, observar, comprender, razonar, dudar y decidir deben convertirse en habilidades inescindibles entre sí. Anticipar y mirar hacia el pasado de cada situación, avanzar y retroceder cuando sea necesario. Analizar y sopesar cada decisión antes y después de encarar las acciones. Si las situaciones artificiales o simuladas, frecuentes en la educación, se diseñan y programan, las que surgen en situaciones auténticas, en cambio, son nuevas, con frecuencia imprevistas y hasta impredecibles, llegando incluso a generar asombro y temor por su ocurrencia. Plantean así problemas nuevos, no rutinarios, que obligan a formular buenas hipótesis y a hallar nuevas soluciones. (p. 16)

Finalmente, la clase no se desarrolló en la escuela y decidimos realizarla en otra, esta vez en un grupo clase de primer año de la escuela secundaria a cargo de la adscripta, en la que participó incluso la docente de primaria integrante del grupo. Otro de los entrevistados reflexionaba sobre la situación a partir de la noción de *curriculum*:

Pienso como el mismo Estado obstaculiza la enseñanza de la ESI en los niveles de trabajo en terreno, que implica que hay una cuestión distinta por más que haya un marco legal. Los intereses y las negociaciones del *curriculum* siempre están presentes. (E1)



El mismo estudiante, manifestó su incomodidad durante la instancia donde él sí pudo dar la clase, junto a otra docente de la escuela, por la supervisión de una de las integrantes del equipo directivo que no había sido notificada con anterioridad:

En la clase sentí una incomodidad enorme cuando vi que la vicedirectora se sentó adentro, al frente me sentí muy incómodo, luego molesto. Me sentí muy molesto porque vi que participaba, que incluso retomaba cuestiones de la diversidad sexual. Y después enojado, muy enojado. Muy enojado porque expresaba todas sus ideas y planteaba ejemplos y nos sacó espacio para que hablen los estudiantes que era el objetivo de que ellos mismos reflexionen. Ese era un objetivo que nos planteamos desde que armamos la propuesta. Entonces, fue enojo por el hecho de decir te prohibimos, pero habilitamos con supervisión [la inclusión de referencias a la diversidad sexual]. Una supervisión que no estaba planteada y condicionaba lo que nosotros podíamos llegar a decir. Yo tenía miedo que condicione a los alumnos, que como dije anteriormente, ellos fueron muy participativos y no tuvieron ningún problema. Eso estuvo muy bueno. (E1)

Más allá de la situación conflictiva vivenciada con el equipo directivo, lo sucedido fortaleció el grupo de trabajo junto a algunas de las docentes de la escuela primaria, con las que hemos seguido en contacto a través de otras instancias de formación e intercambio. Para los estudiantes -la mayoría ya graduados- y para nosotros como cátedra, fue sin duda una experiencia significativa que nos permitió un conocimiento más amplio de lo que sucede en las instituciones educativas en torno a la ESI. Es una temática que seguimos abordando en la extensión, la docencia y la investigación, en conjunto con un estudiante y quien fue la adscripta de esa PEEE.

Reflexiones finales

En este artículo quisimos compartir, desde la propia vivencia, cómo la formación teórica en la extensión universitaria actúa progresivamente para potenciar el desarrollo fundamentado de proyectos, de

acciones de gestión, de la investigación y la producción de artículos sobre dicha función sustantiva universitaria. Todo ello, coadyuva, a su vez para fortalecer la construcción de propuestas de inclusión curricular de la extensión, objeto central de este texto. Consideramos, entonces, que los procesos de construcción de experiencia en la práctica, en diálogo con la teoría específica, nos fueron posibilitando enfrentar desafíos y problemáticas emergentes en la extensión, pero también al ser objeto de análisis y reflexión, fueron oportunidades para la innovación y mejora de las propuestas.

Observamos que se ha ido consolidando un corpus teórico de la extensión que se ha incrementado notablemente en la última década a partir de una producción académica valiosa, potenciada con el desarrollo de revistas específicas en distintos países de Latinoamérica y la edición de libros desde algunas universidades. De esta manera, los universitarios contamos con un conjunto de obras que realizan aportes de relevancia para fundamentar las prácticas de extensión en términos teóricos, epistemológicos, metodológicos y políticos-ideológicos. Y, como consecuencia, reafirmamos la importancia de que esos fundamentos se incluyan explícitamente, a partir de bibliografía específica, en las instancias de enseñanza de esta función sustantiva universitaria que las propuestas de inclusión curricular debieran contemplar.

Sin embargo, con base en nuestra experiencia -y apoyada por las voces de los entrevistados- parecería que esas instancias de enseñanza no siempre están presentes, es más, nos atreveríamos a decir que serían poco frecuentes en los casos en los que se incorpora la extensión en asignaturas de distintas carreras y que no corresponden a materias denominadas "Extensión universitaria" o denominaciones similares. Si bien, reconocemos que puede haber explicaciones orales sobre algunas nociones centrales, sin embargo, pareciera que no sería una enseñanza sistemática que se apoya con soporte de bibliografía específica.

Por ello, pensamos que es necesario fortalecer la enseñanza de la extensión con la inclusión explícita de marco teórico específico, con los estudiantes y con otros integrantes de los equipos de los proyectos. Las narraciones de los entrevistados dieron cuenta de la importancia

que otorgaron a la enseñanza explícita de dicho marco teórico, tanto para que pudieran otorgar sentido a sus prácticas extensionistas, como para potenciar la construcción de aprendizajes relativos al oficio docente en las actividades en colaboración que realizaron junto a docentes de una escuela primaria.

Sobre la base de todas las consideraciones anteriores, convocamos a constituir, con mayor especificidad y profundidad, el campo de la Didáctica de la extensión universitaria, para que se puedan acrecentar los aportes que ayuden a la comprensión y a la construcción de las prácticas de enseñanza sobre esta función sustantiva.

Referencias

- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D. y Vesub, L. (2008). *El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Arocena, R. (2011). La curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?. *Cuadernos de Extensión N°1* (pp. 9–17). Recuperado de: http://pim.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/14/2016/11/Cuaderno_integralidad.pdf
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. Menéndez, G. et al. *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender* (pp. 11-21). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Revista Itinerarios Educativos* (9), 59-87. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6536>

- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. *Revista IICE*. Año IX, Nº 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Argentina.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, Nº 1, (pp. 45-51). Recuperado de: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/11/8>
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lossio, O. (2016). La incorporación de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en una cátedra de Didáctica especial de Geografía: Experiencias desde la Universidad Nacional del Litoral. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, vol. 6, n. 11, (pp. 288-305). Recuperado de: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/309>
- Lossio, O. (2017). Enseñar y aprender mediante prácticas de extensión. Experiencias en la asignatura Didáctica de la Geografía (FHUC-UNL). En: Menéndez, G. et al. *Integración, docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y aprender* (pp. 81-97). Ediciones UNL.
- Lossio, O. (2018a). Experiencias de voluntarios universitarios en un proyecto de inclusión educativa en la escuela secundaria. *Revista Conexão UEPG*, v 14, n 3, (pp. 222-228).

Recuperado de: <https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12374/209209210304>

- Lossio, O. (2018b). Memorias sobre una propuesta de inclusión curricular de la extensión. Una investigación desde narraciones de graduados del profesorado de Geografía (UNL). *Revista Extensión en red* (N.º 9), e010. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/5416>
- Lossio, O. (2019). ¿Qué se enseña del espacio rural en la escuela primaria? Una investigación en el marco de una propuesta de integración de funciones universitarias. Funes, G. y Jara, M. (comps.) *Investigación y Prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y Vínculos* (pp. 125-136). Neuquén: Educo.
- Lossio, O. (2022) Aportes para la reflexión sobre la inclusión curricular de la extensión en la universidad pública argentina: problemáticas, desafíos y propuestas. Bernik, J.; Baraldi, V.; Lossio, O. y Luna, V. (comps.) *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico* (pp. 243-257). Santa Fe: Ediciones UNL.
- Lossio, O. y Manassero, L. (2020). Las Geografías del género y de las sexualidades como aportes para la educación sexual integral. Tensiones emergentes en una experiencia de extensión universitaria en la escuela primaria. *Cardinalis N° 15* (pp. 483-507). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardinal/article/view/31776>
- Lossio, O. y Ruben, A. (2017). Las voces de estudiantes del Profesorado de Geografía sobre la inclusión curricular de la extensión. *Revista +E* (7), pp. 296-307. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7074/10320>
- Lossio, O.; Neffen, D. y Manassero, L. (2021). Interpretaciones de profesores de la escuela secundaria sobre la articulación entre ESI y Geografía. Transformaciones durante una acción de desarrollo

profesional docente. Lossio, O.; Coudannes Aguirre, M. y Bernik, J. (compls.), *Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente* (pp. 209-217). Santa Fe, FHUC-UNL. Recuperado de: <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/jornadas-de-divulgacion-de-experiencias-de-docencia-extension-e-investigacion-educativa-de-la-fhuc-unl/>

Pérez Gómez, A. (1993). La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores. Universidad de Málaga. Mimio.

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



La *Revista de Extensión Universidad en Diálogo* de la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad Nacional, Costa Rica, registra sus contribuciones bajo la licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](#) (CC BY-NC-ND 4.0); además, sigue los principios del [movimiento internacional de Acceso Abierto](#) para garantizar el derecho gratuito, irrevocable y mundial de acceder a la información. Cualquier autorización adicional se puede obtener a través del correo: universidadendialogo@una.ac.cr.