

Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

Año1. N° 10. Diciembre de 2006

Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad



La Enseñanza de grado es un problema de todos
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas

Prácticas en la realidad social:

La formación ciudadana y profesional del estudiante universitario

Relato 1: El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la Práctica Profesional psicopedagógica

L. Moyetta; M. Valle; I. Jakob. (Dpto. de Ciencias de la Educación. FCH. UNRC)

Relato 2: Las Prácticas profesionales como contextualizadoras y motivadoras en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Carrera Medicina Veterinaria.

M. Schneider; E. Bergamo; G. Magnano; J. Giraudó (Dpto. de Patología Animal. FAV. UNRC)



Universidad Nacional de Río Cuarto - Sec. Académica - Área de Vinculación / 0358 -4676311

Correo electrónico: vinculacion@rec.unrc.edu.ar

“El objetivo último de estas pasantías es que nosotros, como estudiantes, a través de experiencias concretas y vivenciales incorporemos un compromiso socio-político en nuestro proceso de formación...”

“La posibilidad de conocer la Argentina que no se encuentra en los libros nos abre puertas hacia una nueva forma de construcción de una sociedad más justa y solidaria...”

(Las voces de los alumnos)

EDITORIAL

La Colección de Cuadernillos que venimos editando ofreció durante este año, un *mapa de rutas* para pensar, revisar, discutir la enseñanza universitaria como un problema que nos involucra a todos de diferentes maneras, pero con un punto de convergencia en común: somos educadores¹.

El objetivo de esta iniciativa fue la lectura y el diálogo con especialistas en la temática y con la problemática de la cultura del trabajo universitario; recuperando nuestra capacidad crítica, reflexiva y propositiva como intelectuales de la cultura.

En este número de la colección, el último del año 2006, se propone un texto para reflexionar acerca del **valor educativo de los aprendizajes** que ofrecen las prácticas pre-profesionales en la formación de grado universitario. Se intenta situar el eje de dicha formación del alumno en la *contextualización y argumentación* del conocimiento (teórico-práctico), el desarrollo de *estrategias de mayor autonomía y protagonismo* de parte del alumno y, en una *inmersión en la realidad social y laboral* que fortalece los vínculos culturales entre la universidad y el medio.

En esta línea es que presentamos dos historias académicas que recuperan la problemática a partir del *relato de sus experiencias* de práctica profesional en el grado, con contextos formativos diferentes y en disciplinas de campos científicos diversos: las Ciencias Humanas y las Ciencias Veterinarias.

En estas experiencias nos encontramos con algunos objetivos y estrategias de vínculos compartidos: saber hacer, saber decir, saber sabio, saber práctico, saber reflexivo. Además, los relatos dan cuenta de que este tipo de aprendizajes requiere de intervenciones deliberadas y espacios sistemáticos de formación que *desnaturalicen la realidad* y en donde surgen una *nueva dimensión del enseñante*.

El desafío es actuar en las contingencias, la incertidumbre y la emergencia de situaciones, apostando a estrategias innovativas, modos alternativos de estudio, la sensibilización, la creatividad y la ética de la tolerancia, la espera, la escucha...

¹ Para quienes aún no la han recibido, con este número distribuimos una encuesta de valoración y opinión para recuperar las voces de nuestros lectores

El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la Práctica Profesional Psicopedagógica

Liliana Moyetta, Mónica Valle e Ivone Jakob

Actualmente se reconoce una diversidad de formas de conocimiento, en esa diversidad se postulan variantes que circulan desde el conocimiento científico al conocimiento cotidiano y en la intersección de esta polarización, la existencia de saberes organizados que subyacen a determinadas actividades sociales tales como las prácticas profesionales (Arnay, 1997).

Para quienes participamos en las instancias de formación de profesionales en el área de la psicopedagogía resulta imperioso reflexionar acerca de la naturaleza del conocimiento profesional; aproximarnos a definiciones (siempre provisionarias) acerca de los rasgos que peculiarizan ese saber es insoslayable en la medida en que las concepciones que se sostengan al respecto, impregnan las instancias de formación y promueven sesgos particulares en la conformación del conocimiento profesional.

En este trabajo nos proponemos explicitar las ideas que sostenemos sobre el conocimiento profesional psicopedagógico y el aprendizaje de la práctica profesional por un lado, y la propuesta formativa que implementamos en concordancia con esas ideas, por otro. Nuestra oferta de enseñanza, con una fuerte ponderación de espacios que asumen el formato de supervisiones sistemáticas, se estructura básicamente en torno a la consideración de problemáticas contextualizadas, frente a las cuales los estudiantes (futuros psicopedagogos), tienen que diseñar y desarrollar acciones tendientes a comprender, conocer y modificar aquello que ha sido objeto de demanda de intervención.

I. El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica

Parece existir un amplio consenso en la consideración de que la intervención psicopedagógica no se reduce a un conocimiento técnico o instrumental, de carácter aplicacionista; sino que involucra actuaciones críticas, estratégicas y reflexivas, sostenidas en la construcción de un conocimiento peculiar que resulta de una dialéctica constante entre la teoría y la práctica (Solé, 1998; Matteoda, 1998).

Se trata en definitiva de la búsqueda de significados enraizados en la singularidad de las situaciones concretas, de los problemas particularmente contextualizados, que son objetos

de intervención. El psicopedagogo no construye las alternativas de acción desde perspectivas lineales, no deriva sus comprensiones únicamente desde lo que establece la teoría, ni de la consideración reduccionista de características de la situación; por el contrario, el psicopedagogo utiliza el conocimiento para interpretar, comprender y extraer consecuencias, proveyendo así de hipótesis, de soluciones peculiares, que dependen de cada caso concreto, a la vez que sustentan un marco interpretativo común (Solé, 1998).

Los contextos de intervención profesional, lejos de configurar situaciones precisas y estables aparecen como zonas indeterminadas, caracterizadas por la complejidad y la incertidumbre en las que es preciso reconocer el desdibujamiento y permeabilidad de límites estrictos entre teoría y práctica (Schön, 1996). Es posible de esta manera concebir la imagen de un profesional que, implicado en situaciones problemáticas particulares, genere conocimientos pertinentes. En este marco, el conocimiento elaborado desplaza la certeza y la predicción absoluta por la creatividad y la comprensión respectivamente, haciendo lugar a lo diverso al reconocerlo como novedad cualitativa. En el ámbito de la intervención profesional psicopedagógica, se reconoce que “el ejercicio de una profesión supone, por tanto, entrar en un proceso contradictorio, ambivalente y no exento de riesgo e incertidumbre” (Mauri Majós, 1999: 479).

Estamos en definitiva ante un conocimiento que se inserta en el entramado del saber objetivo y el conocimiento personal; no alcanza el hecho de atenerse a un conocimiento teórico-científico, se hace necesaria además la capacidad de discriminar las complejas características de cada caso en particular (Villoro, 1998). Una intervención psicopedagógica adecuada y pertinente se apoya en el conocimiento científico, pero no se agota en él; involucra saberes atravesados por una cuota importante de sabiduría –conocimiento personal- que posibilita aprehender lo particular y relevante de cada situación y actuar en consecuencia.

La disponibilidad del conocimiento teórico que subyace a las posibilidades de actuación psicopedagógica, lejos de propiciar derivaciones y dependencias técnicas, debiera actuar a modo de soporte que posibilite la creación de modos novedosos de intervención en la práctica. Sostiene Fernández (2000) que frecuentemente se cree que la teoría debería responder a la pregunta qué tengo que hacer y que este modo de situarse es el que obstaculiza la construcción de saberes propios y por ende, se ve limitada tanto la pertinencia como la eficacia de la intervención; la pregunta así planteada, excluye al profesional como autor y lo posiciona en una situación de dependencia. No se trata de desvalorizar el conocimiento teórico disciplinar; la posibilidad de ser libres en el trabajo creativo surge de tener un sustrato teórico que permita descubrir, decidir y elegir cuáles son las técnicas que se van a utilizar. De lo contrario, las técnicas se transforman en mandatos generadores de sometimiento.

En consecuencia con lo expuesto hasta aquí, entendemos que el aprendizaje de una práctica profesional está atravesado no sólo por desafíos teóricos sino también – y fundamentalmente- por desafíos empíricos que implican, con carácter de necesidad, la articulación de saberes de naturaleza diferente. Se trata de una instancia de tensión, de puesta a prueba, de revisión, de resignificación y de ampliación constante de esquemas de conocimiento, en nuestro caso, acerca del saber psicopedagógico; la realización de una

práctica, lejos de materializar un simple despliegue de lo ya aprendido bajo el formato académico previo, constituye un contexto de aprendizaje cualitativamente diferente.

En el espacio de aprendizaje de la práctica, a diferencia de otros contextos con finalidad educativa, se producen modificaciones sustanciales en relación a los actores intervinientes, las motivaciones, las metas a alcanzar, las actividades a desarrollar, las modalidades de negociación interpersonal de significados, etc. Estos rasgos diferenciales responden a la singularidad de lo que hay que aprender: elaborar una definición conjunta de un problema de intervención psicopedagógica que se recorta de la realidad y diseñar e implementar acciones que permitan la resolución de ese problema.

Resulta evidente que este modo de concebir el aprendizaje de la práctica no concuerda con una concepción de práctica que implique sólo la aplicación certera de conocimientos teóricos ya disponibles frente a un problema que se recorta de manera definida. Esta versión positivista de la práctica (Schön, 1992) no resiste los embates de una realidad, de una *afuera*, que constantemente somete al profesional a fuertes desafíos empíricos.

II. La propuesta formativa

Partimos de la idea de que el modo en que se piensa lo que es un problema en el ámbito profesional, la naturaleza del conocimiento implicado y las maneras de resolución que supone, constituyen componentes que singularizan las propuestas pedagógicas que se ofrecen.

En lo que sigue pretendemos mostrar el modo en que intentamos favorecer el aprendizaje de la práctica profesional tal como la hemos definido en el apartado precedente. En primer lugar describimos la propuesta formativa que ofrecemos a los alumnos cursantes de la asignatura Práctica Psicopedagógica en Educación y luego justificamos los espacios de supervisión como instancia de enseñanza y aprendizaje que favorece la apropiación de un conocimiento psicopedagógico reflexivo y estratégico.

En el 5to año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (UNRC) y luego de haber cursado la mayoría de las asignaturas correspondientes al plan de estudio, los alumnos deben optar por una alternativa de práctica, una de las cuales es la Práctica Psicopedagógica en Educación. Esta asignatura comparte con las restantes el hecho de conformar un contexto de enseñanza y aprendizaje intencional y sistemático, sin embargo su particularidad consiste en promover aprendizajes relacionados con la intervención profesional en el ámbito educativo como escenario de ese accionar.

Constituye una tradición en esta cátedra su permanente vinculación con instituciones educativas formales del medio, concebidas éstas como ámbitos necesarios donde los alumnos cursantes realizan sus trabajos de campo. La cátedra, sensible a las demandas que las instituciones le plantean, intenta responder a ellas estableciendo –con explícita intencionalidad– una clara relación colaborativa, que redunde en una visión compartida –entre organización escolar y cátedra universitaria– de las intervenciones que se deciden llevar a cabo, como un modo de favorecer una inserción adecuada del futuro profesional en un ámbito de trabajo que resulta pertinente con la orientación específica del plan que

ha escogido.

En un intento de articular las necesidades de las instituciones con las motivaciones de los alumnos, posibilitamos, al interior de la asignatura, la elección a los estudiantes de una alternativa de práctica entre las siguientes: I) intervenciones referidas a demandas de atención individual o II) intervenciones vinculadas con demandas de atención institucional. Dentro de estas últimas se distinguen: II.1) procesos focalizados en proyectos pedagógico innovadores: áulicos o de ciclo; o bien, II.2) procesos orientados a la elaboración e implementación de proyectos de tutorías y orientación vocacional².

De manera sucinta, el trabajo articulado entre cátedra universitaria, alumnos e instituciones del medio se estructura del modo que se describe a continuación. Previo a la concreción del trabajo de campo por parte de los alumnos en las alternativas de práctica por la que hayan optado, la cátedra ofrece actividades de formación introductorias cuyo objetivo esencial consiste en promover la reflexión sobre aspectos nodales y críticos, vinculados a la actuación profesional en variadas instancias y procesos de intervención. En este sentido las actividades que se proponen son:

- Ateneos que giran en torno a relatos de experiencias psicopedagógicas de profesionales y de ex alumnos de la cátedra.
- Actividades controladas de observación y práctica psicopedagógica en sistemas de simulación implementadas en el contexto áulico.
- Grupos de discusión en torno a esquemas de trabajo que contienen, como material instruccional, registros y análisis de intervenciones psicopedagógicas.

Los contenidos esenciales sobre los que se articula la formación en esta instancia se estructuran en torno a tres ejes: a) el conocimiento profesional psicopedagógico, b) la práctica psicopedagógica en educación formal y c) la práctica profesional psicopedagógica como proceso de intervención: configuración de las demandas de intervención, la evaluación psicopedagógica, el plan de trabajo y el informe psicopedagógico.

Una vez concluida esta etapa introductoria, los alumnos inician el trabajo de campo correspondiente. Paralelamente, la modalidad de formación propuesta por la cátedra consiste en participar de un contexto de enseñanza y aprendizaje que asume el formato de supervisiones semanales. Estas supervisiones se orientan a posibilitar la generación de un conocimiento psicopedagógico inicial en relación a la situación por la que se demanda así como a plantear y discutir acciones que persiguen modificar dicha situación.

En un sentido más específico, los trabajos de campo en cada alternativa de práctica se estructuran en distintas fases que comprenden actividades particulares, a propósito de problemas singularmente contextualizados y que se discuten sistemáticamente en los

1 Las alternativas ofrecidas no agotan el amplio espectro de prácticas posibles en el ámbito educativo; sin embargo, resultan de las inevitables definiciones que intentan compatibilizar espacios formativos intencionales con posibilidades reales de concreción de procesos de intervención por parte de los estudiantes.

2 Los espacios de supervisión en esta alternativa de práctica están a cargo de los profesionales del Área de Orientación Vocacional, dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. De esta manera los alumnos practicantes cuentan con el acompañamiento de un profesional experto a lo largo de los procesos de intervención que se implementan. La participación de estos profesionales resulta un aporte invaluable a la formación de los futuros egresados.

espacios de supervisión.

III. Las supervisiones como espacio didáctico para la construcción de saberes psicopedagógicos

Mientras los alumnos desarrollan sus trabajos de campo, son organizados por la cátedra en grupos de supervisión caracterizados por problemáticas compartidas y objetivos cuya discusión sea de interés común. En los espacios de supervisión se busca esencialmente una reflexión previa y posterior a las acciones emprendidas en busca de una pertinencia o ajuste a la singularidad del proceso de intervención y el logro de una continuidad eficaz en el trabajo asumido. Además, todo el proceso se estructura sobre la base de la necesidad de alcanzar entre consultantes y practicantes una representación compartida de la situación problema y su resolución

En este espacio formativo se enmarca la producción de saberes pertinentes y contextualizados en virtud del problema que da origen a la intervención. ¿Qué saberes se pretenden favorecer? Según Schnitman y Schnitman (2000) el conocimiento es un proceso generativo y los contextos y estrategias generativas - en el marco de la resolución de problemas - posibilitan el aprendizaje, la creación y el descubrimiento de nuevas alternativas. Utilizar estrategias generativas requiere de cambios relevantes en los modos de pensar e interactuar. Desde esta concepción, el procedimiento de supervisión sustituiría las recetas del *cómo hacer* por la facilitación del surgimiento -en el alumno destinatario de la misma- de acciones reflexivas y conceptualizaciones prácticas que, valga la redundancia, en un proceso generativo, posibilite la expansión de diferentes saberes imbrincados en las propias producciones psicopedagógicas.

Tomando en consideración las formulaciones teóricas planteadas por Schnitman y Schnitman en el marco de la resolución de conflictos (2000) y resignificándolas en el contexto de la supervisión, cabe inicialmente enfatizar que la misma persigue como objetivo prioritario incrementar las acciones generativas del alumno practicante, a partir de la puesta en juego de una diversidad de saberes :

- Saber cómo: es un saber contenido como conocimiento implícito (no verbalizado) y que se expresa en las acciones. En tanto se lo tematice y explicita, permite reconocer lo novedoso y actuar incorporando lo que se reconoce para aceptarlo o modificarlo.

- Saber qué : es aquel saber teórico experimentado como significativo para uno mismo ; es un saber ligado al reconocimiento de los propósitos y del sentido de las acciones en contexto. Permite la elección de cursos de acción pertinentes para sí en cada situación.

- Saber acerca de : es tener conocimiento de qué es lo que se sabe para poder utilizarlo.

- Saber decir acerca de : es poder ofrecer la propia narrativa de lo acontecido en los espacios psicopedagógicos configurados.

- Saber de sí en contexto : es un saber acerca de uno mismo en relación ; implica un conocimiento de los propios estilos relacionales en la interacción con los estilos relacio-

nales de los demás.

Es necesario destacar que esta diversidad de saberes difícilmente se generen de manera espontánea, por el contrario Schnitman y Vecchi afirman que “los diversos saberes necesarios para la formación profesional se adquieren en procesos instructivos y reflexivos” (1998: 68).

El hacer circular estos diferentes saberes sería competencia del supervisor buscando que a partir de uno de ellos el alumno practicante pueda, “enlace tras enlace, reconocer y/o construir los otros saberes como un andamiaje que provee posibilidades inéditas no consideradas hasta ese momento” (Schnitman y Schnitman, 2000: 349). Para arribar a este propósito resultan necesarias intervenciones puntuales desplegadas por el supervisor que contribuyan a que el practicante elabore un relato acerca de lo sucedido de modo que esa narrativa le ayude a construir un conocimiento profesional contextualizado.

Este modo de entender los procesos de aprendizaje en el contexto de la supervisión es compatible con el propósito último que Alicia Fernández (2000) adjudica a la intervención profesional psicopedagógica. La autora considera que la psicopedagogía tiene como objetivo lograr construir en los demandantes espacios objetivos y subjetivos de *autoría de pensamiento*. Esto es promover “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (2000: 117). Entonces, quien ha de ser llamado para promover, optimizar y modificar procesos de aprendizaje, no puede verse privado de autorías de pensamiento en sus propios procesos de aprendizaje profesional.

Así y simultáneamente la autora de referencia sostiene enfáticamente que para que alguien aprenda verdaderamente se torna necesaria la presencia “de un enseñante que se muestre conociendo y no conocedor, que se muestre pensante y no que exhiba e imponga lo que piensa” (2000: 120). Los espacios de supervisión pretenden instalarse en esta dimensión de la enseñanza y fortalecer la competencia de autoría en quien despliega un proceso de intervención psicopedagógica en el marco de la resolución de un problema profesional.

IV. La responsabilidad social en el aprendizaje de la práctica profesional

El aprendizaje de una práctica no se agota en el logro de objetivos estrictamente cognitivos que garanticen autorías de pensamiento profesional; reducirla a esta dimensión implicaría una *formación inacabada*, si es que alguna vez se acaba. De nada vale la eficacia y la pericia si no se inserta en una proyección social solidaria que pondere paralelamente componentes actitudinales y axiológicos en el hacer profesional.

En el marco de las acciones formativas destinadas al futuro profesional psicopedagogo, como ya se explicitara previamente, establece relaciones colaborativas con escuelas cuya población pertenece mayoritariamente a sectores sociales críticos. En vinculación con ello la cátedra recepta demandas vinculadas a problemáticas escolares que se tornan en objeto de intervención en trabajos de campo destinados a ofrecer atención psicopeda-

gógica a alumnos y asesoramiento psicoeducativo a docentes durante el transcurso de todo un año escolar.

La larga trayectoria en intervenciones con las características descritas ha permitido delinear ciertos rasgos que singularizan las intervenciones profesionales psicopedagógicas en contextos de vulnerabilidad extrema³. Esta singularidad viene dada por a) la naturaleza de las demandas y b) por la necesidad de ajuste de las instancias de intervención donde se *anudan* de manera particular los procesos de construcción cognitiva y subjetiva.

a) Naturaleza de las demandas

El *recorte* de un problema acotado, factible de ser considerado como objeto de intervención, requiere un largo proceso de configuración que permita, a partir de una *queja inicial* (Casabianca y Hirsch, 1986), la formulación de una situación de demanda. Sin duda la necesidad de considerar la importancia de esta instancia y extenderla en el tiempo se vincula al sentimiento de impotencia que vivencia la escuela frente a la realidad social en la que se inserta y que la compromete profundamente. En efecto, la escuela debe resolver en su actuación la paradoja de intentar sostener la inclusión de alumnos cuyo origen los ubica en contextos de pobreza y a los que paralelamente, el sistema social en su conjunto, se encarga sistemáticamente de excluir.

El análisis de las demandas que se formulan al solicitar asistencia individual a niños que presentan problemas de aprendizaje en el contexto escolar, se orienta a la consideración del contenido de las mismas y a las explicaciones que se elaboran sobre las dificultades identificadas. Es decir, se trata de identificar por qué se solicita la intervención y cómo se interpretan las causas que originan el problema de aprendizaje.

En lo referente al contenido de estas demandas se observa con una magnitud creciente, junto a los problemas específicos que suscita la adquisición de los contenidos escolares, otras dificultades ligadas a aspectos interaccionales y de vinculación con el conocimiento. Así, los niños son presentados como distraídos, carentes de interés por el aprendizaje, desganados, negativos, pasivos, agresivos y sin límites.

Además del contenido de la demanda, los enunciados de los docentes marcan la necesidad de considerar las hipótesis explicativas que se formulan frente a la situación. Las representaciones sobre el origen del problema, sostenidas no sólo por los docentes sino por los propios futuros psicopedagogos, constituyen el núcleo central de sus concepciones sobre el fracaso escolar, orientando las acciones de maestros y psicopedagogos. La naturalización de los fenómenos del desarrollo y del aprendizaje a través de la adhesión a la teoría del déficit en sus vertientes biológicas o familiares constituyen visiones arraigadas cotidianas –y no tanto– que permiten explicar y dar sentido desde una posición supuestamente neutral al problema angustiante de estos niños.

³ Las ideas vertidas en este apartado fueron presentadas en el II Seminario de formación profesional. *Proyectos educativos en acción para la inclusión ciudadana. Organizado por UNESCO-Montevideo y la Secretaría Académica de la UNRC. Río Cuarto, junio de 2006.*

Una posible razón que incide en esta visión mayoritaria de docentes y psicopedagogos debe buscarse en la distancia cultural generada entre estos protagonistas del hecho educativo y los contextos de origen de los alumnos. En este sentido, el fracaso escolar puede interpretarse como producto del desfasaje entre la escuela y el contexto de desarrollo socio-familiar.

Por otra parte, las descripciones presentes en el discurso adulto con relación al niño que no aprende lo sitúan permanentemente en el lugar de la imposibilidad. Desde la perspectiva de Duschatzky y Corea (2006) “los atributos negativos del ‘pobre’ no son sólo de índole cultural sino que conllevan (...) una impugnación moral, ya no se trata simplemente de la calificación tradicional de ignorantes, incultos, mal hablados, lentos: el discurso moral se ha aggiornado. Ahora se trata de valores cambiados, autoridad disuelta, familia ausente y despreocupada, agresión, robo, violencia” (Duschatzky y Corea, 2006: 84).

En definitiva, estamos frente a sujetos que sustentan capitales culturales disímiles desde los cuales se significa e interpreta el mundo, y en la medida en que haya un acercamiento en las interpretaciones desplegadas, en nuestro caso en el escenario escolar, es posible configurar un espacio de aprendizaje significativo. Entendemos que la posibilidad del cambio se instala sobre la base de un trabajo que potencia los procesos reflexivos, abriendo paso a la novedad y desocultando representaciones naturalizadas que estructuran el pensamiento (Label en Pereyra, 2005:96).

Que enfatizamos en esta ocasión en las diferencias de pertenencia social de los sujetos involucrados en el aprendizaje escolar, entiéndase maestro – niño o psicopedagogo – niño, no significa negar la incidencia de otros factores que potencialmente pueden generar y sostener dificultades para aprender. Es decir, el fracaso escolar, como fenómeno multidimensional, se interpreta desde diversos abordajes teóricos y puede explicarse atendiendo a variables afectivas, cognitivas y biológicas entre otras y la asistencia psicopedagógica se orienta, justamente, a la consideración de ese entramado. Lo que resulta ineludible en el caso de intervenciones psicopedagógicas con niños pertenecientes a sectores sociales desfavorecidos y que se identifican como portadores de problemas de aprendizaje, es la constante *vigilancia* para promover acciones que no *legitimen* las desigualdades sociales sino que, por el contrario, desde el (re)conocimiento de esa desigualdad, potencien la posibilidad de aprender.

b) La necesidad de ajuste de las instancias de intervención a la singularidad de la situación

La construcción de intervenciones profesionales mediadoras entre los contextos escolares y cotidianos particulares constituye el mayor desafío para formar profesionales capaces de actuar en la contingencia de la realidad actual. Se transforma en un desafío mayor en la medida en que supone el encuentro de subjetividades enraizadas en escenarios socio-culturales diferentes. Esas pertenencias diferenciales son las que legalizan sentimientos, pensamientos, actuaciones, modos de comunicación y estilos personales de aprendizaje

como productos de trayectos vitales singulares (Ziperovich, 2004).

¿Cómo se instala, en el contexto de una intervención profesional, ese escenario de aprendizaje compartido que posibilita la construcción conjunta de significados, aunando a la vez los procesos cognitivos y de construcción subjetiva?

En primer lugar, se trata de atender a la permanente tensión en la que se instala el adulto que propone la intervención. En nuestro caso estamos ante estudiantes practicantes de psicopedagogía que, al mismo tiempo de ser capaces de captar la singularidad de los saberes disponibles del niño, habrán de *desprenderse* de saberes propios, productos de su propia visión cultural y que dotan de naturalidad a ciertos modos de acercarse al conocimiento. Una actitud reflexiva sobre esta tensión permite estratégicamente el despliegue del mundo del niño y la generación desde ese mundo de un punto de encuentro. Así, se posibilitan transacciones a partir de las cuales el enseñante se acerca al mundo del niño a la vez que éste intenta avanzar al del otro. Además, se construye de esta manera un terreno propicio para un marco interactivo en el que se desplieguen intervenciones psicopedagógicas orientadas a promover mejoras en los aprendizajes.

La construcción de un escenario compartido de significados a partir del cual sea posible aprender, además de estar supeditado al hecho de permitir el despliegue de los saberes infantiles, se hace posible a través del acercamiento de otros mundos, significados y saberes posibles.

Otra estrategia posible relacionada con la construcción de espacios compartidos para el aprendizaje, refiere al hecho de hacer partícipe al niño de la finalidad de la tarea que se le propone en el marco de la intervención. Se trata de proponer actividades que convoquen a los involucrados y para que ello ocurra el adulto habrá de correrse del lugar de concebir la tarea propuesta desde la imposición y generar, en contraposición, un espacio que logre una inclusión significativa del niño y en el que se sienta verdadero autor de su producción cognitiva.

Todas las estrategias que hemos identificado como posibilitadoras de un contexto compartido de aprendizaje tienen un eje en común: la consideración de las singularidades personales y culturales de quien aprende como elemento primordial y necesario para generar cambios favorables en las condiciones de educabilidad que sostienen las propuestas de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos formales.

Este espacio particular de práctica constituye un *ejemplo paradigmático* de nuestra manera de enseñar y aprender a ser psicopedagogo. En efecto, la distancia que media entre las actividades socioculturales propias de la mayoría de nuestros estudiantes y las propias

de los contextos de origen de muchos de los escolares involucrados en las prácticas, exige ineludiblemente la sensibilización del practicante para captar la diferencia –contextualización de la intervención- que permita a la vez, el reconocimiento de la alteridad como inherente a una práctica de naturaleza profesional asumida con responsabilidad social.

Referencias Bibliográficas

Arnay, J. (1997) Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar. En Rodrigo, M. y J. Arnay (Comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona

Casabianca, R. y H. Hirsch 1986 *Cómo equivocarse menos en terapia breve*. Editorial Universidad Nacional del Litoral.

Duschatsky, S. y C. Corea 2006 *Chicos en banda*. Paidós. Buenos Aires.

Fernández, A. (2000) *Poner en juego el saber*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Matteoda, M. (1998) Consideraciones acerca de la práctica, la formación y la investigación psicopedagógica. En *Contextos de Educación*. Año 1(1) :113-121.

Mauri Majós, T. (1999) La Formación de los profesionales asesores : actualización y autoformación. En Monereo, C. e I. Solé (coords.) *El Asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Editorial. Madrid

Pereira, M. 2005 *Intervenciones en Primera Infancia*. Noveduc. Buenos Aires.

Schnitman, D. y J. Schnitman (Comp.) (2000) *Resolución de Conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Granica. Buenos Aires.

Schnitman, D. y S. Vecchi. (1998) Mediación en Educación - Educación en Mediación. En *Ensayos y Experiencias*. Año 4 (24):65-73.

Schon, D. (1996) La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En Packman, M. (comp.) *Construcciones de la experiencia humana*. Gedisa. Barcelona.

Schon, Donald 1992 *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Buenos Aires.

Solé, I. (1998) *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. ICE Horsori. Barcelona

Villoro, Luis 1998 *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI. México. Décima Edición.

Ziperovich, C. 2004 *Comprender la complejidad del aprendizaje*. Educando Ediciones. Córdoba.

Relato 2

Las Prácticas profesionales como contextualizadoras y motivadoras en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: Experiencias de Aprendizaje Servicio en la Carrera Medicina Veterinaria.

Schneider, Manuel; Bérghamo, Enrique; Magnano, Gabriel y Giraudó, José.

Un poco de historia

Para poder enfocar el tema pensamos que es necesario, así como lo es en el proceso de enseñanza y aprendizaje, contextualizar al lector en el origen de nuestra experiencia. Comenzamos por el año 1994 realizando algunas modificaciones a las actividades prácticas de la asignatura Enfermedades Infecciosas, del viejo plan de estudios, incorporando nuevas actividades de campo y de extensión e investigación, coorganizadas con los graduados que trabajaban en la región, e incorporando estudiantes y ayudantes alumnos en las actividades. Notamos enseguida la diferencia entre el *desempeño, la atención y la participación* de los estudiantes en esas actividades respecto a las mismas realizadas en aula o en práctico. Las primeras reflexiones del equipo se orientaron a pensar que la actividad fuera del aula, que permite visualizar la aplicación del contenido teórico, confrontar el imaginario del estudiante con la actividad cotidiana del profesional, era motivador.

Poco después se nos convocó, en 1996, a planificar un nuevo proyecto de ingreso para la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV), para ponerlo en práctica en 1997. El mismo se basó en tres simples principios: a) recordar nuestra propia experiencia al entrar a la universidad, b) reconocer que en la deserción los problemas socio afectivos y de estrategias de aprendizaje tenían rol preponderante, y c) para superar la aridez de los primeros encuentros con la matemática, la física, la química, la anatomía, podíamos aprovechar lo que parecía motivador para estudiantes de cuarto año. Intuitivamente pro-

pusimos un ingreso que respetara esos principios y utilizara la práctica profesional como eje motivador para el estudio de las materias básicas¹.

La sorpresa no fue menor cuando al cabo de cuatro años (97 al 2000) habíamos logrado en la FAV el menor índice de deserción en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), mejorado los índices de regularización en las materias de primer año, sin intentar “nivelar” el conocimiento de los alumnos sino ofreciendo contextualización, contención y herramientas de pensamiento y acción.

Origen de las prácticas actuales

La práctica docente necesita de permanente revisión y reflexión crítica, y así llegamos en los últimos años a discutir y reflexionar en profundidad acerca de lo que hacemos y cómo lo hacemos, no quedando conformes con que los indicadores están “dentro de lo histórico,” o que regulariza o aprueba un porcentaje normal. Siempre pensando en lo que dijo Simón Rodríguez “...si alguien no aprende, uno no puede decir que enseña...” Por esto el paso lógico fue intentar madurar, sustentar y evolucionar la idea original: usemos la contextualización en las prácticas profesionales como motivadoras.

Cuando revisamos nuestras propias prácticas profesionales se hizo evidente el carácter muchas veces individualista y ajeno a los momentos y problemas sociales, lo que nos hizo ver la necesidad de cargar de contenido social y político a la práctica docente cotidiana. Asumiéndonos como trabajadores de la educación pública de gestión estatal, intentando despertar o fortalecer el compromiso social de nuestros estudiantes durante su etapa de formación y para su desempeño futuro.

Este posicionamiento ideológico desembocó naturalmente en una nueva disyuntiva: utilizamos recursos del estado (materiales y humanos) para favorecer a los que mas tienen o los orientamos a apoyar a los que menos tienen? Trabajamos para grandes productores y empresas, que nos pueden reportar ingresos y recursos propios, o decididamente trabajamos desde la Universidad para brindar apoyo técnico y capacitación a aquellos que la lógica neoliberal intenta expulsar del campo? La decisión fue simple.

Para iniciar este proceso decidimos fortalecer el lazo con los graduados, especialmente los involucrados en instituciones que apoyan a pequeños productores y agricultores familiares. Decidimos avanzar en una articulación con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que tienen como destinatarios a ese tipo social agrario, incluyendo estudiantes en el diagnóstico, la toma de decisión, el trabajo de campo y el procesamiento de materiales y elaboración de informes y proyectos. Así surgieron nuestras experiencias de aprendizaje servicio solidario.

¹ *Bérgamo, E; Schneider, M. Informe Final AIVU 1997. FAV UNRC.*

Aprendizaje Servicio

Podemos considerar que es innegable la necesidad de orientar las acciones hacia la excelencia académica, pero caben dos opciones: profesionales de excelencia académica sin compromiso ni conciencia social, o profesionales comprometidos con su medio, que conozcan las necesidades de su gente, que conozcan su país, y que dicha excelencia, sea una herramienta del desarrollo individual y colectivo, y no un fin en sí misma.

Muchos programas de estudio apuntan directamente a una formación de tipo enciclopedístico, con un abordaje árido de los contenidos, desaprovechando las potencialidades del currículum oculto y la fuerza educativa del comportamiento de los docentes, de sus relaciones con los estudiantes, la comunidad educativa, y la comunidad en general.

En la búsqueda del compromiso social y la excelencia, algunas unidades académicas han realizado experiencias concretas orientadas a responder a demandas sociales y con diferentes niveles de integración curricular. Podemos resumir las mismas en cuatro niveles, en función de la calidad de servicio que se presta y el nivel de integración curricular o calidad de aprendizaje integrado².

a- En primer lugar, los *trabajos de campo* (prácticas con productores agropecuarios, con instituciones intermedias, empresas, consumidores, instituciones educativas, encuestas, relevamientos, prácticas profesionales en escuelas, etc.), que se realizan fuera del ámbito áulico. En general poseen alta integración curricular, que reconocemos indispensables para la formación técnica, pero con escasa intencionalidad de devolver algo a la comunidad. Como ejemplo podemos citar los prácticos de campo de la materia Enfermedades Transmisibles y Tóxicas de los Rumiantes (código 3085).

b- En segundo lugar, las *iniciativas solidarias asistemáticas*, que responden en general a problemas en tiempo real. Son aquellas campañas que se organizan para favorecer a una comunidad carente, a comedores comunitarios, o a comunidades afectadas, por ejemplo, por una inundación. Estas actividades, con alto compromiso social y en general con buena participación de la comunidad universitaria, responden a problemas puntuales, y poseen, salvando escasas excepciones, escasa o nula integración curricular.

c- En tercer lugar, podemos hablar de *trabajo o servicio comunitario institucional*, donde las acciones tienen continuidad en el tiempo o son sistemáticas, con participación de estudiantes u organizado por ellos mismos, y que, a pesar de la escasa integración curricular, implican niveles de compromiso mayores, con permanencia en el tiempo, con intencionalidad en los objetivos y con expectativas de alcanzar resultados deliberados. Estas acciones se enmarcan generalmente en proyectos de extensión institucionales. Como ejemplo podemos citar las actividades de articulación realizadas en los barrios por la Federación Universitaria de estudiantes (FURC).

d- En cuarto lugar, lo que se define como *aprendizaje – servicio*, destinado a responder a demandas reales y sentidas de la sociedad, con destinatarios que no pueden acceder a ese servicio, y con altos niveles de integración curricular (programas sistemáticos de alfabetización y educación popular, pasantías extracurriculares o curriculares con produc-

² Tapia, María Nieves. *Aprendizaje Servicio Solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Ciudad Nueva. 2006.*

tores o comunidades marginadas o aisladas, programas de organización y capacitación de pequeños productores, apoyo escolar, gabinetes psicopedagógicos, consultorías legales en sectores marginales, capacitación de desocupados o subocupados, capacitación de microemprendedores, apoyo psicofísico a discapacitados, por citar posibles ejemplos). En estos los estudiantes y docentes están profundamente comprometidos y las acciones se enmarcan claramente en la propia formación universitaria elegida, en los alcances de la profesión y los objetivos de una o varias asignaturas. Como es la materia Pasantías de Campo en Rumiantes (código 6007) del Plan de Estudio de la Carrera de Medicina Veterinaria.

Las cuatro opciones presentadas no son excluyentes, pudiendo coexistir en las actividades, incluso, de una misma asignatura. El desafío interesante es promover algunas transiciones que permitan que un práctico de terreno tradicional pueda tener además contenido social, o que las iniciativas solidarias tengan espacio en las currículas y superen así la larga tradición de esfuerzos espasmódicos.

Actividades y marco teórico

Cuando uno lee detenidamente las líneas de los discursos del Ministro de Educación encuentra permanentemente la frase “compromiso social“, lo mismo sucede a nivel local, lo escuchamos en los discursos de las colaciones y en el espíritu de la conducción de la Universidad. Es indispensable que la intención y las acciones que se llevan adelante se consoliden, fortalezcan y crezcan sustancialmente, ya que con lo que estamos haciendo actualmente no alcanza.

Para lograr proyectos de aprendizaje – servicio de calidad debemos contar no sólo con diagnósticos de necesidades de la comunidad acertados y con espacios de reflexión en el marco de un proyecto pedagógico, con equipos docentes y estudiantes comprometidos. Debemos contar también con autoridades que den continuidad y sustentabilidad a los proyectos, y que los mismos estén realmente incluidos en el proyecto político y educativo de la universidad.

Ante la retracción del Estado iniciada en la década del ‘70 y profundizada en los ‘90, crecieron y aún crecen las brechas sociales y las demandas sociales sobre las ONG’s y las Instituciones educativas, y en ese marco la Universidad puede elegir tres salidas: una, es aislarse, la otra, es intentar transformarse en asistencialista, y la tercera, es honrar su destino y los recursos que el Estado invierte y abrirse a la comunidad, a los sectores relegados, trabajando y articulando colectivamente los esfuerzos con las otras instituciones del Estado, e integrando el aprendizaje formal en las necesidades de la comunidad.

Para abordar el problema desde nuestras posibilidades, el equipo planificó actividades de campo organizadas y coordinadas con algunas asociaciones de productores, pequeñas cooperativas, ONG’s, Asociaciones Civiles; algunas de las cuales se desarrollaron en el

marco de asignaturas de la carrera MV³.

El concepto de trabajo surge del "Aprender haciendo", sostenido por Dewey como principio de interacción -situational learning-, el aprendizaje se produce en la interacción entre el individuo y su contexto. La adquisición y aplicación de los conocimientos depende en gran parte del contexto. Dentro de su pragmatismo, planteaba "la necesidad de comprobar el pensamiento mediante la acción, si se quiere que éste se convierta en conocimiento". Para que el conocimiento pueda ser recordado y aplicado tiene que ser adquirido en una "situación"⁴, siempre considerando que, como plantea la Frankl, "la primera fuerza motivante del hombre es la lucha por encontrar un sentido a su propia vida"⁵ ("Voluntad de sentido", más que de placer según Freud⁶ o poder según Adler⁷).

Desde el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se hizo pronunciado hincapié en que el concepto Freyriano de "praxis es igual a reflexión mas acción", y que "Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo", y que "Educadores y educandos, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de develarla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear ese conocimiento"⁸.

Desde la perspectiva de la articulación, que definió nuestra opción especialmente por los productores marginados, nos apoyamos en el concepto de Resiliencia. Concepto trabajado desde la Psiquiatría, Psicología y Sociología. Esto cuestiona profundamente la idea de que el stress o las situaciones de riesgo social inevitablemente conduce a psicopatologías o a perpetuar ciclos de pobreza. Se sostiene que la aparición de resiliencia depende de la interacción de la persona con su entorno humano, "Un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad" (Luthar), o la capacidad de "hacer frente a las dificultades de la vida, superarlas, y ser transformado positivamente por ellas" (Grotberg), así como la "Potencialidad para sobreponerse a las experiencias negativas y hasta fortalecerse en el proceso de superarlas" (Henderson-Milstein). En definitiva, la "Capacidad de resistir la adversidad y de transformar las situaciones críticas en oportunidades de desarrollo" (García Morillo)⁹.

El principio de trabajo con los estudiantes se basa en el descubrimiento y desarrollo de actitudes prosociales, consistente en el estímulo de acciones que tienden a beneficiar a otros, sin previsión de recompensa. Las prosocialidad se diferencia entonces del altruismo en que no se define por las intenciones del actor, sino por la efectiva satisfacción del

3 En el Código 3085 (Enfermedades transmisibles y tóxicas de los rumiantes) primero, en las pasantías socioproductivas desarrolladas en Granja SIQUEM a partir del 2002, y en el código 6007 (Pasantías de campo en rumiantes) a partir del 2003.

4 Dewey, John. Experience and education. Later works. Vol 13. Carbondale. Southern Illinois University Press. Original de 1938. Edición 1997.

5 Frankl, Víctor. Las raíces de la logoterapia. Escritos Juveniles. Harvard Press. 1923-1942.

6 Freud, Sigmund. Mas allá del principio del placer. Alianza Editorial. Biblioteca fundamental de nuestros tiempos. 1984.

7 Adler, Alfred. El sentido de la vida. Espasa Calpe. 1975.

8 Freyre, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI. Madrid. 1998.

9 Tapia, María Nieves. Aprendizaje Servicio Solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Ciudad Nueva. 2006.

destinatario de la acción. Este concepto es trabajado desde la Psicología evolutiva (Darley, Latane), la Psicología Social (Berkowitz), la Psicología de la conducta (Masnou, Staub, Roche Olivar), y la Psicología de la educación (De Beni)¹⁰. El proceso tiende a favorecer la inmersión en la realidad no sólo para cambiarla, sino para dejarse cambiar por ella, cuestionar profundamente los fundamentos que movilizan el saber y la formación profesional, favoreciendo el compromiso social fundado en valores que se desprenden de experiencias de vida (vividias y no "leídas"), y reemplazar lo ficticio o descontextualizado del aprendizaje áulico por el "aprender haciendo y hacer aprendiendo". Este concepto requiere identificar claramente los intereses de los estudiantes, que son usados como fuerza motivante. Esos intereses no representan un logro per se, los intereses representan solamente aptitudes potenciales respecto a posibles experiencias, por lo tanto su valor intrínseco reside en la fuerza motivante que proporcionan¹¹.

La conjunción entre la intencionalidad inicial, la experiencia de las prácticas y su sustento teórico -dialéctica teoría y práctica-, llevó al equipo a redireccionar los esfuerzos no sólo en docencia, sino también en investigación y extensión, para prestar apoyo técnico, capacitación y coparticipación en propuestas de desarrollo a las Instituciones y Organizaciones que trabajan con pequeños productores, planificando pasantías socio educativas voluntarias de estudiantes de los últimos años de la carrera. Por otro lado se decidió institucionalizar estos instituyentes mediante el reconocimiento curricular de las acciones y la incorporación al Plan de Estudios.

Estimamos que la propuesta de promover y coordinar acciones institucionales con alto nivel de integración curricular de los contenidos trabajados y clara definición de los destinatarios es clave para redefinir el rol social de la universidad. Como respuesta concreta nuestro grupo desarrolló programas (Cód. 6004, Enfermedades de los Rumiantes Bajo Planes Nacionales, y Cód. 6007, Pasantías de campo en rumiantes), que se incorporaron a la estructura curricular de la carrera dentro de la profundización. Se estableció una metodología de trabajo con los estudiantes, los graduados y productores diferente a las tradicionales. La metodología se encuentra en constante revisión y adecuación, considerando que se implementa desde el 2003 y que aún requiere ajustes y adaptaciones. Como resultado directo de las acciones el equipo recibió en el año 2004 y 2006 sendas menciones especiales en el Premio Presidencial a las Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior.

Algunos indicadores

En la medida que las actividades de terreno se fueron organizando, los distintos grupos, organizaciones y asociaciones de productores de nuestra región comenzaron a conocer la

¹⁰ Tapia, María Nieves. *Aprendizaje Servicio Solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Ciudad Nueva. 2006.*

¹¹ Dewey, John. *Experience and education. Later works. Vol 13. Carbondales. Southern Illinois University Press. Original de 1938. Edición 1997.*

experiencia y solicitaron implementar experiencias similares. La opción de trabajo elegida fue la de desarrollar programas de aprendizaje y servicio solidario, en forma de pasantías en terreno, con fuerte participación y apropiación de los estudiantes. El trabajo fue marcando profundas huellas, tanto en algunos de los estudiantes que se vieron involucrados como en el equipo docente. Varios estudiantes, una vez graduados, definieron su opción profesional incorporándose a cooperativas y asociaciones de pequeños productores, como la Cooperativa Río Paraná y el Movimiento Agrario Misionero (Misiones) el MOCASE (Santiago del Estero) API (Jujuy), PSA (Programa Social Agropecuario), INTA, entre otras. Hasta la fecha han participado aproximadamente 450 estudiantes de las diferentes actividades realizadas.

La opinión de los estudiantes comprometidos representa para nosotros uno de los motores que nos impulsan a continuar en este camino, por eso transcribimos parte de un trabajo que ellos presentaron en las Terceras Jornadas de Agroecología. Allí plantearon que “El objetivo último de estas pasantías es que nosotros, como estudiantes, a través de experiencias concretas y vivenciales incorporemos un compromiso socio-político en nuestro proceso de formación, y de esta manera seamos capaces de colaborar en la transformación social de los lugares donde desarrollaremos nuestra actividad profesional. Resulta una alternativa educativa valiosa y una proyección social de la Universidad hacia el fortalecimiento de organizaciones populares que resisten, sobreviven y se proyectan sobre la base del derecho a la tierra, al comercio justo y la dignidad.”

“Destacamos la posibilidad de contrastar de manera muy personal, la teoría con la práctica, enfrentándonos con el productor, aplicando conocimientos adquiridos, ejecutando actividades y afrontando los problemas. Por otro lado recibimos los saberes que poseen quienes, sin haber pasado por las aulas, han desarrollado desde las necesidades, las ganas y la práctica. En definitiva todos tenemos la posibilidad de confrontar el saber científico con el saber popular, que sin duda beneficia al conjunto enriqueciendo los conocimientos generales.”

“La posibilidad de conocer la Argentina que no se encuentra en los libros nos abre puertas hacia una nueva forma de construcción de una sociedad más justa y solidaria. En esos días vivenciamos la forma de vivir y producir de nuestros abuelos, y comprobamos que aún hoy esas costumbres y tradiciones de vida existen y son sustentables, impulsándonos a trabajar por este pedacito de país no conocido.”

El desarrollo de tareas en un emprendimiento social, influye muy positivamente en la visión nuestra y en una fuerte valoración del trabajo comunitario solidario. Al decir de Helguera Vega “la profesionalidad no debe limitarse a los problemas científicos - técnicos de las ciencias que sustenta una profesión determinada, ni debe agotarse el accionar en la actuación técnica, sino que debe buscarse una conjugación de pensamiento y acción en el amplio contexto sociocultural.”¹²

¹² Decara, A.; Pérez Zavala, V. otros. *Visión de estudiantes de Medicina Veterinaria de la FAV, UNRC de las pasantías en Granja Siquem. III Jornadas de Agroecología. 2004.*

Pérez Zavala, V; Ruz, G. y otros. *Visión estudiantil de las pasantías realizadas en Misiones y San Juan por alumnos de Medicina Veterinaria, FAV, UNRC. III Jornadas de Agroecología. 2004.*

Mas allá de la opinión de los estudiantes comprometidos con los proyectos, como equipo estamos desarrollando investigaciones para identificar el impacto de estas actividades en el desempeño académico, la formación integral y la definición profesional, entre otras.

Desafíos a futuro

Los proyectos de estas características necesitan de docentes y estudiantes comprometidos, con intencionalidad y tiempo para desarrollarlos, y vemos que las actividades de docencia se están orientando al *modelo power point*. No renegamos de los alcances y posibilidades de las nuevas tecnologías, pero no deben ser modelos contrapuestos, sino complementarios.

Por otro lado existe un delicado y vulnerable equilibrio entre las posibilidades concretas de respuesta de nuestra Universidad y las crecientes demandas del entorno social. El crecimiento de las demandas ya superó las posibilidades de muchos equipos docentes estancados en la carrera, sin recambio generacional y sin recursos económicos ni logísticos adecuados.

Tampoco se cuenta con la decisión política de institucionalizar efectivamente estas actividades, lo que se traduciría en apoyo real a los equipos de docentes y estudiantes que se involucren en estas propuestas. Las actividades de aprendizaje servicio se encuentran en las agendas políticas y en las propuestas a nivel Ministerio y Universidad, pero para transformarse seriamente en decisiones políticas deben involucrar recursos humanos y económicos, y facilidades en logística e infraestructura, con las que los equipos que trabajan en estas temáticas hoy no cuentan. Para consolidar estas tareas se debe defender firmemente la necesidad de transformar estas líneas de acción en parte integrante de la currícula de las carreras, tarea que queda en manos de los docentes, las autoridades y los propios estudiantes.

Otro de los desafíos al que nos enfrentamos como grupo, y que ya estamos abordando, es el de realizar la sistematización y difusión de estas prácticas para tratar de replicarlas en otros lugares y a través de otros grupos, así como el reconocimiento formal a los estudiantes que participan e impulsan estas propuestas.

Sabemos que no todos los equipos docentes pueden tener la motivación para desarrollar estas actividades, pero a nosotros nos han llevado a realizar valiosos ejercicios que nos moldean y estimulan, en este ambiente cargado a veces de desasosiego, apatía o resignación. Nos forzaron a contrastar nuestro currículum con las realidades de la práctica profesional y superar el enquistamiento, nos formaron para identificar las expectativas de los estudiantes y generaron condiciones para que los estudiantes se transformaran en compañeros de trabajo, hombro con hombro, y nos fortalecieron como equipo de trabajo.

Datos de los autores

Manuel Schneider, Enrique Bérnago, Gabriel Magnano y José Giraudo son docentes del Departamento de Patología Animal de la Facultad de Agronomía y Veterinaria. Desarrollan actividades de investigación y extensión sobre enfermedades de los Rumiantes en la Provincia de Córdoba, abordando principalmente enfermedades zoonóticas que se encuentran bajo planes nacionales. La línea de extensión del equipo se orienta al trabajo con pequeños productores y agricultores familiares y minifundistas, mientras que la línea de investigación en docencia abarca ingreso y aprendizaje servicio.

Liliana Moyetta, Mónica Valle e Ivone Jakob son profesoras de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía del Dto. de Ciencias de la Educación. Dirigen e integran Proyectos de Innovación e Investigación para el mejoramiento de la Enseñanza de grado (PIIMEG), y Proyectos de Investigación y Extensión sobre temáticas afines a la Psicopedagogía y a su enseñanza.

Año 2 – N° 1. Febrero de 2007

Evaluación de aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación”

Susana Celman (UNER)

La autora propone una mirada de reconocimiento de las prácticas habituales referidas a la evaluación de los aprendizajes que se construyen como propuestas instituidas en diferentes carreras universitarias, visualizando las constantes y reiteraciones, más allá de las particularidades de cada disciplina, institución y campo profesional.

Se trata de poner en común un ejercicio reflexivo y crítico que permita iluminar las posibles teorías implícitas en dichas prácticas con la expectativa de generar nuevos saberes que sustenten nuevas prácticas y/o construir discursos argumentativos que justifiquen las actuales.

Esta Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñaza Universitaria se edita mensualmente con la colaboración, en producción, del Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica de nuestra Universidad.

**Colección de Cuadernillos de actualización
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto
Secretaría Académica**