

Investigación y Docencia ¿son funciones que pueden generarse desde la Extensión?

Autora: Zulma Perassi:

Coordinadora del Programa
Universidad Nacional de San Luis

Presentación

Hace algunos años atrás, la Universidad Nacional de San Luis aprobó un Programa de Extensión Universitaria llamado **Revisión de Prácticas Escolares en escenarios educativos complejos. Hacia la construcción de modelos evaluativos democráticos**. El mismo, tuvo una duración de dos años –setiembre 2009 a agosto 2011- y se originó a partir del requerimiento efectuado por la Supervisión Escolar del Nivel Primario de la Provincia de San Luis, la que solicitaba ayuda (asesoramiento y formación) para equipos directivos y docentes de su dependencia, en temáticas referidas a la evaluación y la planificación escolar.

Este trabajo se propone al momento de finalizar la ejecución de dicho Programa, efectuar algunas reflexiones en torno a ciertos interrogantes. Entre otros, poder pensar ¿cómo se vincularon la investigación y la docencia con este programa de extensión?, las mismas ¿son funciones que encontraron anclaje en esa propuesta de extensión? ¿Qué “huellas” importantes puede dejar esta experiencia en los sujetos que se implicaron? ¿Cuál es la visión prospectiva que deviene de la acción desarrollada?...En síntesis, la extensión universitaria –al menos en este caso- ¿construye posibilidades de futuro para la investigación y la docencia?

¿Cuáles fueron las principales coordenadas del Programa?

En el año 2009 el Programa *Revisión de Prácticas Escolares en escenarios educativos complejos. Hacia la construcción de modelos evaluativos democráticos* se creó para ciertos destinatarios: supervisores, directivos y docentes de escuelas primarias estatales de la Provincia de San Luis, de la región central a la que corresponde la ciudad capital.

Varios factores colaboraron para provocar su surgimiento, sin duda el más importante se refiere a los reiterados pedidos de asesoramiento desde la Supervisión Escolar frente las dificultades que evidenciaban docentes y directores de escuelas de su jurisdicción, para trabajar en evaluación y planificación. Por otra parte, resultados de investigaciones llevadas a cabo desde hace varios años en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado N° 419301, cód. 22/H816 “*Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas*”, en el campo de la evaluación escolar de la provincia, fueron dando cuenta de la vigencia de modelos clásicos, vinculados al control. Además, el trabajo técnico llevado adelante en unidades de planeamiento por algunos miembros de este Programa durante más de dos décadas, permite afirmar que en varias instituciones escolares se ha vaciado de sentido el Proyecto Educativo Institucional instalado con fuerza en la década del ‘90 y no se ha avanzado en la construcción de acuerdos institucionales que permitan una mirada prospectiva de la marcha de la escuela.

Los objetivos que el Programa se propuso alcanzar desde sus inicios, fueron los siguientes:

- 1- Promover la reflexión de los actores escolares sobre las prácticas que se desarrollan en el ámbito institucional.
- 2- Instalar algunas condiciones básicas para el surgimiento de una nueva cultura evaluativa.
- 3- Construir nuevos sentidos a la planificación escolar.

Para la concreción de estos propósitos, se organizaron dos Proyectos al interior de este Programa, denominados:

- a- La evaluación escolar, una práctica compleja
- b- La planificación escolar como proceso de praxis democrática y participativa.

Los mismos, cubrieron campos disciplinares complementarios. A partir de ellos, se incorporaron diversos integrantes (alumnos, jóvenes profesionales de la educación, graduados que se desempeñan dentro y fuera del ámbito universitario), todos ellos motivados por estos campos del saber.

El Programa fue diseñado como un complejo dispositivo que articuló distintas líneas de trabajo, implicando a los actores del campo de la educación. Las tres líneas de trabajo que se organizaron en la concreción del mismo fueron:

- El desarrollo de un **Trayecto de Formación** referido a la evaluación y planificación educativa, destinado a directivos, docentes y supervisores de escuelas primarias.

- La **intervención** sobre la realidad particular de una escuela suburbana orientada a generar competencias en el campo de la evaluación y la planificación educativa.
- El dictado de un **Curso de Posgrado** dirigido a todos los miembros del equipo del Programa (alumnos, graduados y profesionales de la educación) y a quienes – siendo docente de las escuelas- tuvieran títulos de grado y estuviesen interesados en las problemáticas objeto del Programa.

¿Cuál fue la esencia de cada una de esas líneas?

1.- Trayecto de Formación.

Se trata de la organización y ejecución de un Trayecto de Formación Docente con una duración de dieciocho meses, cuyos propósitos principales se referían a:

- Poner en debate los modelos de evaluación y planificación vigentes en la escuela.
- Construir un estado de situación de las escuelas primarias participantes del Trayecto.
- Instrumentar a los equipos directivos y docentes para iniciar procesos modificatorios en el campo de la evaluación y la planificación.

El Trayecto tendió a articular aportes teóricos con el análisis de los hechos y la reflexión sobre las prácticas que se dan en los entornos institucionales de aquellos sujetos que participaban de la capacitación. Por ello, el análisis de casos, los ejercicios de simulación, la organización de mesas de trabajo por problemáticas elegidas, el diseño y puesta en marcha de micro innovaciones en el espacio escolar, la elaboración de portafolios acerca de los propios aprendizajes realizados en el trayecto o bien, la relatoría de esa experiencia, constituyeron estrategias válidas para revisar y discutir concepciones y prácticas desplegadas en los campos abordados.

El desarrollo de esta formación requirió encuentros presenciales periódicos (generalmente mensuales) entre los participantes y el equipo responsable del Programa, además de un trabajo no presencial que ambas partes debían llevar adelante.

Esta capacitación fue presentada ante el Gobierno Provincial para obtener la aprobación oficial a través del organismo correspondiente, con la debida protocolización (Resolución

aprobatoria) en la que consta el otorgamiento de puntaje, para todo docente que acredite su aprobación.

La obtención de reconocimiento oficial fue tal vez, unas de las tareas del Programa que resultó más difícil de concretar, en tanto ocurrieron situaciones de conflicto entre el gremio docente y el gobierno provincial que interfirieron en toda petición de trabajo con escuelas estatales proveniente de organismos externos al mismo gobierno, agravado en este caso, por enfrentamientos ideológico-políticos históricos entre la universidad y el gobierno provincial.

2.- Intervención sobre una realidad escolar

Instalar esta línea de trabajo nos exigió poder trascender la formación general (encuentros periódicos destinados a todos los participantes, trabajo virtual, no presencial) para promover la inserción de los miembros responsables del Programa, en el *territorio* particular de una escuela. La búsqueda principal aquí fue generar un acompañamiento *in situ*, desarrollar un debate en torno a las características específicas que asumía la evaluación y la planificación en ese contexto, avanzar en la construcción compartida de alternativas de mejora. En el diseño del Programa este eje fue el que inicialmente acusó menor precisión, puesto que deliberadamente se pretendía definirlo con los miembros de la institución seleccionada.

Para concretar esta acción, en acuerdo con la supervisión y la dirección del establecimiento, se eligió una institución suburbana, relativamente pequeña, emplazada en una localidad cercana a la ciudad capital. En conversaciones previas mantenidas con su director, él pudo detectar y enunciar variados problemas en esa escuela, además de advertir acerca de cierta devaluación de la misma, en la valoración oficial.

El objetivo más relevante de esta línea de trabajo fue acompañar a los docentes a interrogar la propia cultura evaluativa y planificadora vigente. Se intentó promover capacitación en servicio, alentando el desarrollo de nuevas competencias en el campo de trabajo.

Desde esta búsqueda, fue definido el “lugar” del pedagogo –representado por los miembros del Programa- tomando las palabras de Ibernón (2007)

“El asesor/a asume un papel comprometido con la práctica de los otros, se implica en una empresa de innovación respetando las prácticas educativas en las cuales también puede experimentar y aprender con los otros. Es un asesor práctico que dispone de diversas herramientas formativas (diseño de proyectos, bibliografía, experiencias, etc.)

con un carácter abierto, es generador de dinamismo grupal, y se adapta a situaciones diversas.

Este modelo implica una orientación hacia un proceso de reflexión y autonomía basado en la participación (casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas, etc.) y exige un planteamiento crítico y alternativo de la formación..." (p. 150).

Esta acción que se diseñó inicialmente con una duración aproximada de dieciocho meses, fue redefinida en función de las dificultades existentes con el gobierno provincial, quien tardó varios meses en autorizar el ingreso a dicho establecimiento. De este modo, la línea de intervención redujo su tiempo real a no más de un año de trabajo.

3.- Formación de miembros del Programa (y de actores externos)

Fueron propósitos principales de esta línea de trabajo, los que a continuación se detallan:

- Generar un espacio de reflexión sobre las prácticas evaluativas y planificadoras que ocurren en la actualidad en las escuelas primarias de la provincia.
- Promover debates en torno a diversos aspectos de los campos abordados, desde perspectivas teóricas contemporáneas que posibiliten alumbrar la realidad escolar actual.
- Favorecer la producción escrita acerca de los conocimientos que se van generando en relación con distintos aspectos de la experiencia.

Este fue un proceso muy complejo en sí mismo puesto que puso en diálogo formaciones y experiencias variadas de los sujetos interesados en estos campos del conocimiento: la evaluación y la planificación educativa. Dicho proceso asumió inicialmente dos formas diferentes: a- Curso de Extensión Universitaria y b- Curso de Posgrado de Actualización Profesional.

En ambos casos, se propuso trabajar las problemáticas aludidas con diferentes niveles de complejidad en el tratamiento de las mismas, en las condiciones de acceso a cada espacio de capacitación, como también, en las exigencias requeridas para la aprobación de cada uno de ellos.

Estos cursos fueron aprobados por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas (en el caso del primero) y por la Secretaría de Posgrado de la Universidad Nacional de San Luis (en el segundo). Ambos ofrecieron la posibilidad de participación a personas ajenas al Programa, que reunieran los requisitos pautados para la admisión y que estuviesen interesadas en profundizar el estudio de aquellos campos.

Esta línea procuró constituirse en un terreno fértil para instrumentar a los profesionales de la educación en el papel de promotores de diversos espacios educativos, cada vez más democráticos.

¿Cuáles fueron los principales obstáculos que exigieron re-planificación?

Fueron múltiples y variados los inconvenientes con que “tropezó” el diseño original del Programa. Los más relevantes se refirieron a:

- A. *Retraso en la aprobación de los Programas de Extensión.* La demora en las evaluaciones de las presentaciones efectuadas ante la convocatoria realizada por la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNSL, constituyó para el Programa que nos ocupa el primer obstáculo, puesto que implicó el efectivo inicio de la ejecución del mismo en diciembre de 2009 (y no en setiembre como estaba previsto). Si bien se trata de un retraso de tan sólo dos meses, cuando el trabajo de extensión se realiza con actores escolares, diciembre es sin duda un mes de “cierre” de tareas, poco favorable para captar adhesión a nuevas propuestas de trabajo. No obstante, fue posible realizar una reunión con directivos y docentes para presentar dicho Programa.
- B. *Conflicto docente en la Provincia.* El ciclo lectivo 2010 se inició con fuertes reclamos laborales –y salariales- del sector docente al gobierno provincial que originaron huelgas y movilizaciones diversas. Ello significó un importante paréntesis de inactividad a partir de marzo y durante un largo tiempo en los primeros meses del año, lo que exigió una replanificación de actividades, con alguna propuesta de intercambio virtual, que permitieran sostener el interés de los participantes. Sin embargo, el desánimo, el enojo y el malestar que vivía el profesorado, generaba un clima poco propicio y de gran desesperanza frente a toda convocatoria.
- C. *Actitud negativa de parte de los funcionarios de educación de la provincia.* A partir de distintos episodios vividos durante el período de huelga de los docentes provinciales (primeros meses del año 2010) y teniendo en cuenta el papel que jugó la universidad en las manifestaciones públicas de la lucha docente, varios funcionarios de

educación del gobierno provincial, mostraron una clara desconfianza hacia toda propuesta de trabajo proveniente de la universidad, poniendo bajo sospecha la acción pretendida y demorando varios meses la entrada a las instituciones escolares de su jurisdicción. Esto redujo durante bastante tiempo el escenario de acción –y formación- al ámbito de la universidad.

- D. *Tardío reconocimiento oficial a la capacitación ofrecida.* Como consecuencia del problema anterior, la aprobación tardía del Trayecto de Formación provocó el desaliento de muchos maestros y directivos que optaron por no continuar con el proceso frente al hecho inicial de “no obtener puntaje por ese esfuerzo”. Del mismo modo, la lentitud en la aceptación de nuestra entrada a una escuela de su jurisdicción para concretar el trabajo in situ con el personal (aún contado con la correspondiente autorización de su director y supervisor) ocasionó la reducción real de los tiempos de trabajo, hecho que atentó contra el mismo proceso.
- E. *Falta de espacios físicos en la universidad para desarrollar el trabajo previsto.* Si bien algunas jornadas de la capacitación docente fueron desarrolladas en las escuelas, mientras no se contaba con el aval oficial del gobierno provincial fue necesario trabajar en la universidad. La dificultad para disponer de espacios de trabajo en esta universidad, fue una constante. Este hecho siguió limitando el normal desarrollo de agendas de trabajo (tanto en reuniones de capacitación externa como interna) y pese a los enormes esfuerzos planificadores con sobrada antelación, constituyeron un obstáculo importante para el Programa.
- F. *Duración excesiva de los procesos formadores.* La amplitud temporal que implicó el desarrollo de los procesos formadores (tanto del trayecto dirigido a docentes y directivos, como del curso de extensión y de posgrado) demandó a los participantes compromisos a largo plazo, que no todos los sujetos pudieron asumir. A pesar que los encuentros se iban pautando con los participantes, múltiples fueron las razones que se erigieron en obstáculos desviando el propio esfuerzo hacia otros intereses. Este problema permeó todos los procesos formadores, invitándonos (desde el rol de coordinadores) a reflexionar profundamente sobre el mismo.

Estos problemas se comportaron como desafíos para “volver a pensar” la propuesta y diseñar modos alternativos de operar. Exigieron una permanente *vigilancia evaluadora* sobre la realidad, para no desviarnos del rumbo buscado.

Compartiendo algunas reflexiones

Entre las múltiples preguntas que se habilitan frente a una experiencia tan rica que está concluyendo, es posible recuperar algunas claves:

¿Cómo se vincularon la investigación y la docencia en el seno de este programa particular de extensión? Aquellas, ¿fueron funciones que encontraron anclaje en esta propuesta de extensión?

La historia de la universidad argentina y el desarrollo sus clásicas funciones, develan cierta debilidad en las tareas de extensión que reclaman un replanteo del lugar de esta institución dentro del espacio social. Se advierte la necesidad de vincular el espacio universitario con los problemas sociales relevantes. En este sentido, la extensión se instituye como puente natural de encuentro y de diálogo con el devenir de nuestro destino como comunidad.

La extensión universitaria como noción acuñada por los reformistas del '18 y expandida posteriormente a Latinoamérica, ocupó durante demasiado tiempo un papel de reparto, frente al protagonismo de la docencia académica y más aún, del estelar despliegue de las políticas de investigación.

Este programa intentó dar alguna respuesta a demandas específicas, resignificando además, la docencia y la investigación.

¿Cómo se pensó la docencia? Desde el concepto de *acompañamiento al otro*. Se trabajó para replantear el lugar del *asesor pedagógico*, romper con las representaciones sociales que asignan al pedagogo la responsabilidad de dar todas las respuestas que los educadores necesitan, es decir, ser proveedor de recetas que aportan "la" solución, requiere un trabajo a largo plazo que empieza con los propios pedagogos (o con aquellos que cumplen dicho rol). Pensar los procesos de capacitación o asesorías como un acompañamiento, exige conocer y comprender la realidad de los participantes a la vez que requiere "ponerse al servicio" de las necesidades que surgen en los campos trabajados. Desde esta línea de acción inevitablemente debemos partir de lo que los sujetos traen al espacio de capacitación, es decir, sus concepciones, ideas, representaciones, producciones... acerca del objeto de trabajo, para luego acceder a los marcos teóricos desde múltiples vías.

Este modo de abordar la capacitación ayuda a los destinatarios a construir sentidos a la propuesta, interroga las nociones y prácticas desarrolladas en cada institución, contrasta modos y significados, llega a desafiar y motivar nuevas búsquedas.

Se intentó deliberadamente dar nuevos sentidos a los procesos de capacitación.

Gestar procesos capacitadores requiere necesariamente disponerse a desarrollar una formación. Esto significa que todo proceso formador -en torno a cualquier campo disciplinar-,

implicará ineludiblemente modificaciones internas de los sujetos que toman parte en él: capacitador y capacitando.

Para que esto ocurra –es decir, se desarrolle un estado de formación- se requiere una disposición en cada sujeto que le permita tomar un rol activo y “correrse” del lugar habitual que ocupaba. Así el formador, asesor, capacitador, ampliará la escucha y la observación absteniendo su palabra, mientras que el sujeto en formación desplegará su accionar, argumentará, presentará alternativas, creará otros modos de trabajar...

Esta nueva configuración de escenario provoca miedo, inseguridad, angustia... temor que las acciones contradigan los discursos, por ello, no siempre el sujeto lo soporta y a veces prefiere desertar de este proceso. Por cierto, que quienes son capaces de asumirlo como reto, no sólo juegan el nuevo papel que se les propone, sino que además emergen fortalecidos.

En el desarrollo del trayecto, ningún participante se opuso a la propuesta teórico-práctica de abordar la evaluación y la planificación desde un modelo democrático y participativo. Sin embargo, en el momento en que la teoría dio lugar a las prácticas concretas fue necesario revisar y redefinir las propuestas. Esta situación evidenció que varios sujetos tenían un discurso *cuidado y abierto*, que sucumbía en la práctica cotidiana.

Fue posible también, focalizar la función docente en el proceso de formación de profesionales en campos específicos desarrollados a través de los cursos de extensión y de Posgrado.

La evaluación educativa es una disciplina que ha ganado importancia en las últimas décadas. La formación de evaluadores en educación ha sido una vacancia en nuestro país. Desde hace algunos años, los planes de estudio de las carreras de grados y posgrado en educación comienzan a incorporarla, sin embargo todavía tiene muy poco desarrollo.

Es altamente desafiante advertir que existen varios jóvenes profesionales y alumnos avanzados interesados en estas problemáticas. Haber conducido innumerables procesos de capacitación docente en escuelas y en otros ámbitos educativos, desde los distintos roles desempeñado a lo largo de la vida profesional, ser responsable de espacios curriculares de evaluación educativa en carreras de educación en la UNSL e investigar esa temática, conjugan las condiciones suficientes para sentir la responsabilidad de gestar espacios alternativos de formación, en estos campos.

En la búsqueda de sostener en los hechos la concepción epistemológica alentada, no resulta sencillo “correrse del lugar del saber” para ofrecer espacio a otros, sin duda menos

formados pero muy interesados en desplegar un camino de búsqueda. Acallar la propia palabra, tolerar el equívoco, aceptar el estilo del otro y tender la mano a ese otro que necesita fortalecer su propio rol, constituyen gestos esenciales para generar espacios de crecimiento profesional. Llevar adelante este trabajo demanda un importante aprendizaje a cada uno de los sujetos implicados, a la vez que conforma una apuesta de confianza hacia quienes hasta ahora ocuparon lugares menos visibles. Significa también pensar esa docencia como diálogo y acompañamiento.

La función de investigación encontró su expresión más plena en la gestación de una praxis articuladora de la teoría y la práctica. La línea vinculada con la formación de posgrado, constituyó un avance en este sentido.

Objetivar aspectos específicos de los campos indagados, trabajar la realidad particular de actores e instituciones, problematizar aspectos, discursos, prácticas,... Poner en diálogos textos y contextos, permite empezar a construir conocimiento en torno a cuestiones específicas de la evaluación y planificación educacional. Con múltiples obstáculos, debates, análisis y contrastaciones, los participantes avanzaron a ritmo propio en elaboraciones que se reconocen provisionales.

Estas funciones se desplegaron (o mejor, podría asegurar que se “encarnaron”) en el suelo propicio de la extensión, que debió revisarse permanentemente para tornarlas viables, frente a los innumerables inconvenientes y obstáculos que fueron presentándose. Es decir, se hizo necesario revisar las ideas originales, construir acuerdos, diseñar atajos, incluir voces ausentes, redefinir los ritmos teóricos previamente estipulados.

¿Qué “huellas” importantes puede dejar esta experiencia en los sujetos que se implicaron?

Sin dudas las marcas pueden ser varias y tal vez diferentes, según las particularidades de cada sujeto involucrado. Tal vez, las más significativas se refieran a:

- *La posibilidad de aprender a construir viabilidad a una propuesta* destinada a un sector social, en espacios de fuerte desencuentro político. En este caso particular, en un territorio hostil surcado por las tensiones existentes entre el Gobierno Provincial y la Universidad.
- *La experiencia de ser parte de un equipo de trabajo.* Tan fácil es elaborar buenos discursos acerca del trabajo en equipo, sin embargo, tomar decisiones compartidas, contrastar perspectivas, alentar el aporte de todos, construir acuerdos básicos,

escucharse,... requiere un sostenido esfuerzo y tiempo de trabajo. Desde la coordinación, poder “habilitar” la palabra de todos logrando que cada uno se autorice a decir lo propio –replanteando su *lugar* de alumno- constituye una labor intersubjetiva ardua y muy rica. Ir generando sentidos al trabajo que se comparte, conjugando el desarrollo de nuevos conocimientos con otros modos de vincularse y comprometerse con la tarea, conforma progresivamente un equipo.

- *Construir (y construir-se) profesionalmente en el acompañamiento a las escuelas.* Esta acción nos invita a pensarnos como pedagogos en colaboración con las múltiples realidades escolares, impone un ir y venir que ayuda a delinearse, situarse, reflexionar, re-situarse,... proceso que muy difícilmente recorre un camino lineal.

Avanzar en este horizonte compromete a desarrollar un sostenido ejercicio interno que impone trazar coordenadas de trabajo para cada encuentro, a la vez que se habilita un amplio margen de flexibilidad para capturar e incluir como contenido, los emergentes que se van presentando, los obstáculos, los logros,...y todo aquello que se percibe importante para poder trabajar a posteriori para orientar las próximas actuaciones.

- *Constituirse en hacedor y protagonista de su propia formación.* Asumir el rol activo que implicó dejar de ser destinatario de una capacitación para tornarse protagonista. Asumir el riesgo de convertirse en autor, de ideas, propuestas, innovaciones. Atreverse a pensar distinto y a desplegar otras prácticas.

¿Cuál es la visión prospectiva que deviene de la acción desarrollada? La extensión universitaria ¿construye posibilidades de futuro para la investigación y la docencia?

La movilización de un conjunto de sujetos a reflexionar e involucrarse con la evaluación y la planificación escolar, resultó especialmente significativa.

La evaluación que es tan antigua como la escuela misma, pocas veces se ha puesto en duda en el entorno escolar. Pareciera que es un tema que tiene poca presencia en la agenda de debate de esa institución y que ha sido escasamente permeada por las concepciones democratizadoras.

Por ello, encontrar un puñado de sujetos que está interrogándose acerca de la mejor manera de evaluar y planificar, que no se sienten satisfechos con el modo en que las están trabajando, que están dispuestos a debatir esos temas, analizar, confrontar, estudiar acerca de ellos y además, intentar desplegar nuevas experiencias en estos campos, impone una

enorme responsabilidad a quienes trabajamos dichas problemáticas en el nivel superior y muy especialmente, a quienes hemos sido elegidos para acompañarlos a pensar.

Varias escuelas iniciaron la experiencia de pensar y hacer *otra* evaluación. Esto provocó miedo, inseguridad, algo de satisfacción y desafío de cara a futuras acciones. Sólo son células movilizadas –y problematizadas - al interior de algunas organizaciones, que tal vez puedan potenciarse en tiempos por venir.

A la vez, un grupo de profesionales empezó a involucrarse –a partir de este Programa de Extensión- con campos disciplinares que anteriormente poco habían trabajado. Es interesante recuperar el impacto que esta implicación ha significado para ellos. Desde expresiones vertidas por los mismos se percibe el interés por profundizar aspectos particulares de estos campos, posibles tesis de grado, reclamo de nuevos procesos formadores, demanda de pasantías en docencia e investigación universitaria, ..

Se augura una trama fértil de progresivo intercambio entre las funciones de extensión, docencia e investigación cuyo germen fue plasmado a partir del Programa denominado **Revisión de Prácticas Escolares en escenarios educativos complejos. *Hacia la construcción de modelos evaluativos democráticos***, que acaba de cerrarse, aún sin haber previsto desde sus inicios, provocar tal impacto.

Bibliografía

- Ibernón Francesc (2007) “Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto” REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , Vol. 5, No. 1
- Perassi Z., Marcello M. y Chavero G. (2009) Revisión de Prácticas Escolares en escenarios educativos complejos. *Hacia la construcción de modelos evaluativos democráticos*. Programa de Extensión Universitaria 2009- 2011- UNSL.

- Perassi Z. (2010) "La Extensión Universitaria como campo propicio para generar investigación y docencia" ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Cuyo. Noviembre.
- Perassi Z. y Marcello C.M. (2011) La Extensión Universitaria como espacio favorable para la construcción de nuevos sentidos compartidos (*en el campo de la Evaluación y Planificación Educativa*). Ponencia presentada en las IV JORNADAS REGIONALES DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA "POLÍTICAS PÚBLICAS Y DESARROLLO REGIONAL" UNLu.